

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”



Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione

XXV Ciclo

Curriculum “ Teorie e modelli della ricerca pedagogica e della didattica”

## **Apprendere lungo il corso della vita e in una pluralità di contesti**

Una ricerca narrativa sull’esperienza  
degli studenti “non tradizionali” in università

s.s.d. M-PED/01

Coordinatore: Prof.ssa Ottavia ALBANESE

Tutor: Prof.ssa Laura Formenti

Tesi di Dottorato di  
Andrea Galimberti  
Matricola 045168

Anno Accademico 2012-2013

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	7
<b>CAPITOLO 1 <i>LIFELONG LEARNING</i>, AGENDA POLITICA E SOCIETA’ DELLA CONOSCENZA</b> .....	17
1.1 LIFELONG LEARNING, UNA QUESTIONE POLITICA?.....	17
1.1.1 Le radici tra continuità e discontinuità.....	17
1.1.2 Organismi internazionali ed educazione permanente nel nuovo millennio .....	25
1.2 LA SOCIETA’ DELLA CONOSCENZA: IL SAPERE COME “CAPITALE GRIGIO”.....	30
1.3 APPRENDIMENTO: UNA TERMINOLOGIA AL PLURALE. ....	41
1.3.1 Da “educazione” ad “apprendimento”: che tipo di transizione semantica?.....	47
1.4 <i>LIFEWIDE LEARNING</i> : EDUCAZIONE FORMALE, INFORMALE E NON FORMALE.....	51
1.4.1 Una distinzione basata sull’intenzionalità?.....	51
1.4.2 Capitale sociale: una lente per comprendere l’apprendimento informale.....	57
1.5 UN NUOVO MITO DELL’EDUCAZIONE? ASPETTI CRITICI DELL’ APPRENDIMENTO LIFELONG E LIFEWIDE.....	67
<b>CAPITOLO 2 UNIVERSITA’ STUDENTI E SOCIETA’: UNA RELAZIONE IN TRASFORMAZIONE?</b> .....	75
2.1 DAL MITO AL MERCATO?.....	75
2.1.1 Università e società tra aperture, isolamenti e mediazioni.....	76
2.1.2 Quali cambiamenti in un’epoca di “supercomplessità”?.....	84
2.2 COMPETENZE TRASVERSALI O STRATEGICHE. ....	93
2.3 UNA FISIONOMIA MUTEVOLE.....	102
2.4 STUDENTI NON TRADIZIONALI IN UNIVERSITA’.....	110
2.4.1 Chi sono gli studenti non tradizionali?.....	110

2.4.2 Persistenza negli studi e abbandono per gruppi specifici di studenti non tradizionali.....	115
2.4.3 Abbandono, sopravvivenza o successo? .....	124
2.4.4 Risignificare abbandono e apprendimento universitario: un esempio. ....	127
<b>2.5 I FATTORI CHIAVE NELLA PREVENZIONE AL DROP-OUT: DIVERSE PROSPETTIVE.....</b>	<b>132</b>
2.5.1 Approcci adattazionisti alla relazione studente-università.....	133
2.5.2 Approcci socioculturali e l’habitus istituzionale.....	135
2.5.3 Learner identity: una differenza che può far differenza.....	142
2.5.4 Quali strategie per l’istituzione? .....	145
<b>2.6 L’UNIVERSITA’ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA E GLI STUDENTI NON TRADIZIONALI.....</b>	<b>149</b>
2.6.1 La popolazione studentesca.....	150
2.6.2 Gli abbandoni.....	153
<b>CAPITOLO 3 L’APPRENDIMENTO COME FENOMENO BIOLOGICO E TRANSCONTESTUALE: IL CONTRIBUTO DELLA SISTEMICA.....</b>	<b>157</b>
<b>3.1 LIFELONG LEARNING: L’APPRENDIMENTO, FONDAMENTALE E PERVASIVA ATTIVITA’ DEL VIVENTE.....</b>	<b>157</b>
3.1.1 Il vivente e il sistema.....	158
3.1.2 L’organizzazione vivente: ologramma, retroazione e autopoiesi.....	160
3.1.3 Apertura/chiusura.....	164
<b>3.2 LA CONOSCENZA UMANA: AL DI LA’ DI REALISMO E IDEALISMO.....</b>	<b>166</b>
3.2.1 Dalla rappresentazione all’inter-azione con il mondo.....	168
3.2.2 L’incontro con il “reale”.....	173
3.2.3 Il carattere intrinsecamente sociale della conoscenza.....	176
<b>3.3 LA NOOSFERA: OVVERO PENSARE ECOLOGICAMENTE LE IDEE.....</b>	<b>179</b>
<b>3.4 LIFEWIDE LEARNING. L’ APPRENDIMENTO INTESO COME DIMENSIONE TRANSCONTESTUALE.....</b>	<b>183</b>

<b>CAPITOLO 4 CAPITALE, COMPETENZA E IDENTITA': NUOVI SIGNIFICATI IN UNA DIVERSA ECOLOGIA DELLE IDEE.</b> .....	189
4.1 LE COMPETENZE IN UNA VISIONE ECOLOGICA. ....	190
4.2 DAL CAPITALE SOCIALE AI SISTEMI.....	198
4.2.1 Una visione non solo strumentale delle relazioni.....	198
4.2.2 Il capitale sociale immaginato.....	203
4.3 COSTRUIRE UNA <i>LEARNER IDENTITY</i> : UNA METACOMPETENZA?.....	207
4.3.1 Circolarità autopoietica. ....	208
4.3.2 Identità, contesti e apprendimenti. ....	214
4.3.3 Costruzione sociale e riconoscimento. ....	217
4.4 DIMENSIONE NARRATIVA E FORMAZIONE AUTOBIOGRAFICA. ....	221
<b>CAPITOLO 5 DIVENIRE UN RICERCATORE BIOGRAFICO. QUALI CORNICI DI SENSO?</b> .....	229
5.1 MUOVERSI ALL'INTERNO DEL PARADIGMA DI RICERCA.....	229
5.1.1 Un ricercatore qualitativo: perché è necessario esplicitare il paradigma. ....	230
5.1.2 I presupposti ontologici: un mondo di relazioni.....	233
5.1.3 I presupposti epistemologici: dalla scoperta all'invenzione. ....	236
5.1.4 Linguaggio e significato nella cornice sistemica. ....	240
5.1.5 Criteri di validità: verso il pluralismo e la combinazione degli sguardi. ....	244
5.2 METODO E RICERCA IN PEDAGOGIA. ....	249
5.3 METODI BIOGRAFICI .....	253
5.5 NARRARE LA RICERCA: QUALI VOCI PARLANO? .....	265
<b>CAPITOLO 6 GENERARE STORIE E APPRENDIMENTI NEL CONTESTO DI RICERCA.</b> .....	271
6.1 PERCHE' GLI STUDENTI NON TRADIZIONALI? RADICI AUTO/BIOGRAFICHE DEL LIFELONG LEARNING. ....	272

6.2 “STORIE DELLA BICOCCA”: UN CONTESTO NARRATIVO PER GLI STUDENTI “NON TRADIZIONALI” .....	276
6.2.1 Il progetto “Storie della Bicocca” .....	276
6.2.2 Un metodo “a cascata” .....	281
6.2.3 Il reclutamento.....	282
6.2.4 Allestire un contesto relazionale. ....	284
6.3 NARRAZIONI AUTO/BIOGRAFICHE DEGLI STUDENTI TRA VINCOLI E POSSIBILITA’ .....	287
6.3.1 Quali vincoli porre?.....	287
6.3.2 Aprire possibilità: la necessità dello spiazzamento.....	290
6.3.3 I laboratori: tipologie, strutture e attività proposte.....	294
6.4 UN DISPOSITIVO FORMATIVO? .....	302

**CAPITOLO 7 IL DISPOSITIVO RIFLESSIVO E DI ANALISI DELLA RICERCA.....**

7.1 L’ANALISI E IL RUOLO DELLA TEORIA. ....	312
7.2 LA METODOLOGIA DI ANALISI.....	317
7.2.1 In cerca di distinzioni, somiglianze e differenze.....	317
7.2.2 Le complementarità cibernetiche. ....	319
7.3 LE DESCRIZIONI DI SE’, DELLA PROPRIA ESPERIENZA IN UNIVERSITA’, DEL PROPRIO PROCESSO DI APPRENDIMENTO.....	322
7.3.1 Struttura/ <i>agency</i> . ....	322
7.3.2 Capitale sociale Reale/Immaginato.....	330
7.3.3 Essere riconosciuti/riconoscersi. ....	338
7.3.4 Considerazioni.....	348
7.4 RAPPRESENTAZIONI DELL’UNIVERSITA’ COME LUOGO E COME ISTITUZIONE CON LA QUALE INTERFACCIARSI. ....	350
7.4.1 Spazio politico/simbolico.....	350
7.4.2 Considerazioni.....	358

7.5 DESIDERIO APPARTENENZA E RELAZIONE: LA CO-OPERATIVE INQUIRY .....	359
7.5.1 Premesse e scelte della ricerca partecipativa.....	359
7.5.2 Prima riflessione: appartenenza. ....	364
7.5.3 Seconda riflessione: un luogo per sé.....	369
7.5.4 Terza riflessione: l'interesse di apprendimento. ....	371
7.5.5 Quarta riflessione: verso un nuovo progetto. ....	373
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>377</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>391</b>
<b>ALTRE FONTI E SITOGRAFIA .....</b>	<b>421</b>
<b>ALLEGATI .....</b>	<b>424</b>

## INTRODUZIONE

Che cosa significa apprendere? E quali significati può assumere questa domanda per i sempre più numerosi adulti che rientrano in formazione, accedendo ai corsi universitari? La mia domanda di ricerca riguarda gli studenti che arrivano all'università attraverso percorsi non tradizionali o con retroterra che non prevedono di per sé come “normale” il percorso universitario. Che cosa trovano questi studenti nell'università? Che cosa rappresenta per loro? Quali apprendimenti genera questo incontro e quali effetti produce sull'idea di sé? Queste domande, fortemente radicate nella mia esperienza di vita, sono gli interrogativi dai quali sono partito per sviluppare il tema in senso più ampio, collocandolo in un quadro critico all'interno delle politiche educative sul *lifelong e lifewide learning*.

Nel primo capitolo tratterò un panorama sull'apprendimento permanente o *lifelong learning*, considerandolo sia come fenomeno specifico che si realizza all'interno della sfera educativa-formativa, sia come fenomeno sociale e politico. Rintraccerò le radici, le evoluzioni, i punti di rottura di una storia che ha portato, nel terzo millennio, a un consenso (quasi) unanime sulla priorità strategica del *lifelong learning* nelle direttive internazionali, che a loro volta orientano le politiche nazionali dei paesi membri UE.

Questi nuovi discorsi e nuove retoriche non fanno che confermare la tendenza planetaria a vivere vite “in transizione”: è la vita innanzitutto a richiedere oggi una disponibilità ad apprendere sempre. In un ambiente sociale caratterizzato da alta imprevedibilità, che vede un numero crescente di connessioni su scala globale e, al tempo stesso, lo sviluppo di forme di legami e di identità sempre più liquide<sup>1</sup> gli individui necessitano, per orientarsi, di sviluppare e padroneggiare conoscenze flessibili, dinamiche e capaci di dialogare con contesti sempre più ampi. Le conoscenze acquisite nella formazione di base non sono più sufficienti in sé, né possono rimanere valide abbastanza a lungo, e dunque sembra nell'ordine delle cose assistere allo sviluppo di una popolazione sempre più ampia di “soggetti in apprendimento permanente”<sup>2</sup>, quasi una nuova strategia di vita.

---

<sup>1</sup>Bauman, Z. (2006) *Modernità liquida*, Bari: Laterza

<sup>2</sup>Dumazadier, J. (1995) “Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui”, *Education Permanente*, 122.

La *reflexive modernisation theory*<sup>3</sup> assume che la relazione tra riflessività e apprendimento sia già profondamente radicata nella cultura occidentale e dunque sottolinea l'importanza per il singolo di scegliere, di confrontarsi con un ventaglio di apprendimenti, piuttosto che vedere questo aspetto solo come una conseguenza delle politiche di organismi economici e quindi calato dall'alto. I due livelli – macro e micro – sono interconnessi e si generano reciprocamente<sup>4</sup>.

Che cosa comportano questi cambiamenti epocali dal punto di vista dei soggetti e delle istituzioni? Quali conseguenze, quali adattamenti, quali storie?

Un esito dell'epoca in cui viviamo è il cambiamento (sottile e ancora poco riconosciuto) del rapporto con il sapere, che comporta la messa in discussione delle tradizionali distinzioni tra apprendimento formale, non formale e informale. I saperi personali e le competenze trasversali diventano sempre più importanti, mentre parallelamente perde terreno il mito del titolo di studio, inflazionato dall'università di massa. Oltre a essere *lifelong*, il nuovo modo di apprendere è dunque *lifewide*, cioè attraversa e connette i contesti di vita e di formazione, tradizionalmente identificati come separati.

Per alcuni studiosi il *lifelong learning* costituisce una promessa di migliore coesione sociale e di un maggior grado di auto-realizzazione degli individui. Per altri rappresenta il monito a crearsi le condizioni per stare sul mercato, sebbene lo stesso mercato non sempre sappia valorizzare le competenze acquisite o integrarle in senso professionale. Voci critiche mettono in luce le dinamiche di potere e di assoggettamento (così come mostrate da Foucault) all'interno delle politiche educative e sociali ispirate al *lifelong learning*, così come il possibile emergere di nuove disparità sociali tra i “ricchi in conoscenze” e i “poveri in conoscenze” con relativi meccanismi di marginalizzazione

Questo significato duplice e ambiguo – promessa o minaccia? - del *lifelong learning*, da me rilevato nell'esame della letteratura, trova riscontro e risonanze dentro le mie stesse esperienze di apprendimento, e troverà come vedremo ampia rappresentazione nella

---

<sup>3</sup> Proposta da Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash, tenta di connettere i macro cambiamenti sociali con il micro livello individuale, sottolineando il potere d'azione dei singoli di fronte a mutamenti sempre più globali. Beck sottolinea la complessità sottesa alla diffusione di informazioni e conoscenze e la conseguente dimensione di rischio presente in ogni decisione. Giddens analizza i nuovi tipi di fiducia necessari per decidere: fiducia in fonti d'informazione distanti e spesso immateriali, invece che in persone che si possono incontrare e conoscere.

<sup>4</sup> Questa interdipendenza verrà trattata in modo approfondito, nella mia ricerca, grazie alla cornice teorica offerta dal costruzionismo e dalla teoria sistemica.



ricerca sul campo. Ciò mi ha portato a connotare la mia ricerca nel segno della polarizzazione, dell'ambiguità, della tensione dinamica tra opposti.

Nel secondo capitolo prenderò in considerazione il ruolo dell'università all'interno del più vasto contesto della società della conoscenza e delle politiche centrate sul *lifelong learning*. Il mondo della formazione superiore è passato, in occidente, nel giro di qualche decennio dai sistemi di istruzione definiti “d'élite” a sistemi di istruzione di massa, per giungere agli attuali sistemi definiti “ad accesso universale”<sup>5</sup>, ovvero con oltre il 50% dei giovani in età superiore ai 19 anni iscritti all'istruzione terziaria. A partire dagli anni novanta le politiche avviate dagli organismi internazionali in termini di istruzione superiore, centrate sul *lifelong learning*, hanno esercitato un'ulteriore pressione sul sistema universitario nella direzione di ampliare ulteriormente il numero degli studenti. L'imperativo *lifelong for all*, da perseguire nell'interesse del progresso economico, ma anche in nome dell'equità, dell'inclusione e della coesione sociale, mira a far partecipare alla società della conoscenza il più alto numero di soggetti possibile, in tutti i settori della popolazione e nelle diverse fasce d'età, per realizzare un sistema formativo all'insegna dell'educazione permanente.

Il mondo accademico ha visto cambiare nel tempo il suo rapporto con la società attraverso la trasformazione delle sue funzioni o missioni; le sue due missioni principali, insegnamento e ricerca, affondano le radici nell'era pre-moderna, antecedente alla nascita degli stati-nazione. Oggi le nuove attività richieste all'università dall'economia della conoscenza vengono raccolte sotto la denominazione di “terza missione” (*third stream* o *third task*), che comporta novità sia in termini di organizzazione che di offerta formativa. L'offerta formativa in particolare “si articola in funzione di nuovi soggetti di riferimento che si accostano o riavvicinano agli studi da adulti con finalità di conoscenza o aggiornamento professionale, spingendo l'università a costruire programmi di formazione continua (*lifelong learning*)”<sup>6</sup> Va anche aggiunto che l'università del futuro si troverà probabilmente sempre più in difficoltà nel dedicarsi esclusivamente al sapere formale, viste le spinte verso le dimensioni informali e non formali dell'apprendimento provenienti

---

<sup>5</sup> Trow, M. (1999) “From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage”, in *Minerva*, 4

<sup>6</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*, Roma: Carocci p. 50

dal mercato e dalla politica. Aumenta la richiesta di formare negli studenti “competenze trasversali” oltre alle più consuete conoscenze disciplinari e competenze specialistiche.

La presenza di adulti nel panorama universitario non dovrebbe dunque apparire come un'eccezione o un'eccentricità, né tanto meno come un problema, ma come l'esito dell'evoluzione della missione formativa degli atenei e come una risposta sensata degli individui a un contesto in trasformazione. In realtà, la letteratura sull'argomento mostra che gli studenti che rientrano in formazione in età adulta, dunque i *lifelong learners* per eccellenza, sono tuttora definiti come “studenti non tradizionali”. Esplorando le ricerche dedicate ai *non traditional students*, definiti come “studenti sotto-rappresentati nell'educazione superiore e la cui partecipazione è vincolata da fattori strutturali.”<sup>7</sup>, ho riscontrato che questa etichetta si riferisce a una categoria così ampia da includere, ad esempio, gli studenti le cui famiglie di origine non hanno avuto esperienze universitarie (*first generation entrants*), gli studenti provenienti da famiglie con basso reddito, gli adulti lavoratori e gli studenti con disabilità. Per restringere il campo – e superare alcuni problemi iniziali di definizione - mi sono focalizzato in particolare sugli studenti che per la prima volta nella storia familiare si iscrivono all'università e/o che entrano nel percorso formativo da adulti, durante o successivamente a un periodo lavorativo. Queste due categorie rappresentano infatti due interessanti punti di vista sul tema del *lifelong e lifewide learning*, in quanto introducono da un lato una sfasatura temporale, portando nella formazione universitaria una temporalità a salti, o ciclica, diverso dal modello standard lineare ordinato per fasi, e dall'altro una radicale alterità, partendo da sistemi di riferimento estranei o lontani da essa.

Diversi studi si occupano dei temi di accesso, di persistenza agli studi e di prevenzione del rischio di abbandono. Nel definire a livello sociale l'abbandono scolastico (o *dropout*) si integrano una pluralità di fattori, non ultimo il fatto che, sul versante istituzionale, l'abbandono dello studente è assunto come indicatore di inefficacia e inefficienza del sistema universitario. Un errore, un problema che – dal momento in cui ha cominciato a essere definito come tale – ha preso sempre più spazio nei discorsi istituzionali. Questo accade ormai nella maggior parte dei Paesi occidentali, su indicazione degli organismi internazionali che si occupano di istruzione. In Italia, a partire dalla legge 573/1993,

---

<sup>7</sup> European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE – Literature Review: Final Extended Version (August 2011) p. 5 [http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf)

l'entità dei fondi pubblici destinata al singolo ateneo dipende anche dai parametri di efficacia ed efficienza, nei quali i tassi di abbandono vengono messi in primo piano.

Gli studenti non tradizionali, oltre alle maggiori difficoltà che incontrano nel superare le barriere all'accesso dell'istruzione superiore, si trovano ad affrontare un'ulteriore sfida, cioè quella di comporre mondi differenti e di trovare una sintesi soddisfacente per la propria identità in trasformazione. Per non trovarsi in eterno a giocare la parte dei “pesci fuor d'acqua”, devono fare una mossa creativa che consenta di integrare aspetti della propria vita precedente (ad esempio le reti sociali di riferimento) con nuovi aspetti provocati dall'ingresso nel mondo universitario, che mette a contatto con la diversità e la differenza culturale. Lo stesso problema di integrazione si presenta per i ruoli sociali ricoperti dallo studente: lo status di studente universitario, infatti, è visto dalla società – ma soprattutto dall'istituzione - come incompatibile con altri ruoli che sono altrettanto se non più importanti per il soggetto (ad esempio il ruolo di genitore o di lavoratore).

La domanda “perché ho deciso di iscrivermi all'università?” necessita spesso di una risposta articolata e complessa, sempre in divenire e di non facile formulazione, visto che non può contare su premesse che la danno per scontata all'interno dei propri sistemi di riferimento.

Nel terzo capitolo ho sviluppato una teoria complessa dell'apprendimento come fatto insieme biologico e transcontestuale. Un'idea che mi è apparsa stimolante e intrigante perché mi permetteva di accostare in modo inedito e originale alcuni autori e prospettive che nella letteratura di *mainstream* sull'apprendimento e nell'universo linguistico delle politiche educative non trovano solitamente cittadinanza. Mi riferisco alle teorie dell'apprendimento proposte dai costruttivisti e costruzionisti sociali, dalla sistemica e dal cosiddetto “paradigma della complessità”; si tratta di prospettive troppo ampie per farne una trattazione completa: nel capitolo in questione saranno usate in relazione a quegli aspetti che hanno un valore euristico per la mia ricerca. Questi paradigmi offrono un punto di vista differente, per così dire eccentrico rispetto alla prospettiva dominante: se l'apprendimento è radicato nel biologico e se il contesto ha un ruolo determinante, ogni teoria riduzionista, che sia individualista o sociologica, rischia di perdere di vista l'essenziale, e cioè la relazione tra il livello micro e il macro, che si manifesta nelle interazioni di livello meso.

Il vocabolario degli organismi internazionali si staglia su uno sfondo semantico che vede nell'apprendimento una variabile strategica su cui agire in modo diretto e lineare per migliorare la produttività e per favorire l'integrazione e la stabilità sociale in un mondo in continuo cambiamento.

Che cosa accadrebbe a questi discorsi se il loro oggetto venisse restituito alla sua dimensione vitale, misteriosa, complessa e irriducibile? Nel capitolo quarto ho provato a rispondere a questa domanda proponendo una rilettura in chiave sistemica di alcune idee presenti in letteratura e già esaminate in parte nei capitoli precedenti: si tratta dei concetti di capitale sociale, competenza, identità (*learner identity*): visti nell'ottica sistemico-costruttivista essi si sono rivelati capaci di nuovi sviluppi, all'insegna di una maggiore complessità e processualità.

Nella seconda parte del testo entrerò nel merito della ricerca vera e propria, innanzitutto esplicitando, nel quinto capitolo, la cornice nella quale ho lavorato: un passaggio che ritengo indispensabile per contestualizzare e giustificare il mio lavoro e dargli un'identità riconoscibile. Un'operazione che ritengo ineludibile anche da un punto di vista etico: le definizioni, i risultati, le traiettorie di senso che emergeranno dalla ricerca saranno coerenti con i presupposti - teorici e biografici - che ho interiorizzato nella mia formazione come ricercatore. Quindi, in qualche modo, andranno a confermarli. Questo aspetto autoreferenziale di ogni impresa culturale, che va a costituire un linguaggio coerente con i propri presupposti (e dunque auto-confermante), necessita di consapevolezza e dunque di cura nel rendere espliciti i criteri seguiti. Esporrò dunque i presupposti ontologici, epistemologici e i criteri di validazione che costituiscono il paradigma di ricerca nel quale mi inserisco.

In primo piano sarà messo il tema della soggettività del ricercatore, vista l'ampiezza del dibattito su questo argomento nella ricerca qualitativa e visto che il metodo scelto per la mia ricerca è quello auto/biografico. Alle premesse epistemologiche si intrecciano indissolubilmente le esperienze autobiografiche e non potrebbe essere altrimenti in una visione complessa che propone "la metafora che noi siamo"<sup>8</sup> come processo integrato di conoscenza del mondo. I metodi auto/biografici mi hanno offerto la possibilità di radicare

---

<sup>8</sup> Bateson, G. (1991) *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1997 pp. 141-158.

le domande di ricerca all'interno delle mie esperienze di vita in modo esplicito, traendo da questo incontro una maggiore ricchezza e profondità di conoscenza.

Diverse motivazioni hanno sostenuto la scelta dei metodi biografici nella mia ricerca:

- l'interesse a indagare il fenomeno oggetto di ricerca attraverso la voce di chi si trova a viverlo in prima persona;
- il desiderio di illuminare il micro-livello dei processi che avvengono su piccola scala, appena distinguibili e facilmente trascurati, tuttavia importanti nella vita delle persone;
- la propensione della ricerca biografica allo studio dell'apprendimento adulto e lungo tutto l'arco della vita<sup>9</sup>; in particolare nel celebrare l'apprendimento informale e non formale e le sue connessioni con quello formale; gli approcci biografici<sup>10</sup> si mostrano ben equipaggiati per esplorare queste diverse dimensioni;
- la presenza in letteratura di altre esperienze di utilizzo dei metodi biografici per raccontare e teorizzare le esperienze di studenti non tradizionali (come nel progetto RAHNLE<sup>11</sup>);
- la valenza formativa: “la ricerca biografica è sempre testimonianza di individualità soggettive e interpretanti, dunque formativa”<sup>12</sup>

Nel capitolo 6 è presentata la parte empirica della mia ricerca, che si è svolta in una pluralità di contesti e azioni:

- il progetto “Biografie Europee. Gli approcci biografici in educazione degli adulti” *Grundtvig Lifelong Learning Programme 2009-2011*;

---

<sup>9</sup> West, L., Merrill, B., Alheit, P., Siig Andersen, A (eds) (2007) *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang

<sup>10</sup> Vedi Edwards, R. (1997) *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. London: Routledge; West, L. (1996) *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor and Francis

<sup>11</sup> European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE [http://www.rahnle.dsw.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf) visitato il 10 dicembre 2012

<sup>12</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 52

- la costruzione di un archivio virtuale di storie di apprendimento, collocato in un sito internet;
- un ciclo di ricerca partecipativa con il metodo della *co-operative inquiry*.

All'interno della cornice offerta dal progetto *Biografie Europee* ha preso forma inizialmente il progetto "Storie della Bicocca" con lo scopo di raccogliere storie esemplari di studenti non tradizionali attraverso il metodo dei laboratori auto/biografici e di costruire, di conseguenza, un archivio virtuale aperto alla consultazione in rete. Uno strumento per mostrare all'istituzione chi sono gli studenti che la vivono, offrendo una conoscenza della loro esperienza soggettiva, oltre i pregiudizi e le rappresentazioni generalizzanti. Uno strumento anche per dare agli studenti voce e visibilità all'interno di un'istituzione formativa così ampia, popolata e anonima. L'università di massa rischia infatti di coltivare un'immagine dei propri studenti standardizzata, impersonale, irrealistica, alla quale manca la ricchezza delle sfumature. Il lavoro auto/biografico ha il potere di arricchire i profili degli studenti di particolari e di complessità. Pur non essendo esaustivi e rappresentativi in termini statistici, i racconti d'esperienza possiedono un valore euristico che permette di comprendere meglio il rapporto con il sapere di questi studenti, i loro stimoli, motivazioni, difficoltà, motivi di soddisfazione e di malessere, e in particolare le strategie di adattamento e di "sopravvivenza" all'ambiente universitario.

Il progetto, dunque, intendeva lavorare sui due fronti della relazione formativa: da un lato offrendo agli studenti occasioni di consapevolezza, sia partecipando ai laboratori auto/biografici, sia leggendone i prodotti online, dall'altro offrendo all'Università uno strumento per conoscere più da vicino i propri studenti e trarne indicazioni per andare maggiormente incontro ai loro bisogni.

In sintesi, il progetto aveva un focus formativo - offrire agli studenti uno spazio dove poter diventare più attivi, comprendere la propria esperienza, trovare nuove strategie di adattamento - e un focus conoscitivo - illuminare le strategie operative e di senso che gli studenti non tradizionali adottano nel loro modo di abitare l'istituzione.

Per realizzare questi obiettivi ho progettato innanzitutto un dispositivo di ricerca formazione auto/biografica in grado di generare "buone storie", dove per "buona storia" si intende un materiale narrativo "non solo ricco di particolari, ma che include il racconto

dell'esperienza e gli aspetti riflessivi.”<sup>13</sup> Il progetto è stato pensato come esperienza complessiva di co-partecipazione e di *peer-education*: i laboratori auto/biografici (4, per un totale di 12 incontri e n. 30 partecipanti), progettati e condotti da studenti per altri studenti, hanno generato un corpus di trenta storie scritte che sono state poi raccolte e pubblicate nel sito internet.

La metodologia della mia ricerca si è sviluppata in itinere, meticciano approcci differenti; ho illustrato le motivazioni che hanno portato a strutturare i contesti narrativi e le modalità di analisi del corpus di “dati” così generati. La metodologia di analisi che ho messo in atto ha cercato di rispondere alla domanda: come sono connessi in questa ricerca il territorio e la mappa, ovvero: attraverso quali processi si passa dalle narrazioni degli studenti ai risultati che si andranno a esporre?

La dimensione dell’analisi, in particolare, comportava alcune questioni spinose. La ricerca autobiografica oscilla, secondo Demazière e Dubar<sup>14</sup>, tra un atteggiamento illustrativo, in cui prevale una teoria già formulata e il materiale narrativo è utilizzato come supporto empirico, e un atteggiamento restitutivo, ingenuamente empirista, dove si pensa che il materiale “parli da sé” senza bisogno di alcun orizzonte di senso che ne sostenga l’intelligibilità. Come posizionarmi in relazione a questa polarità?

Il materiale empirico presentava inoltre continui intrecci tra punti di vista interdipendenti, interconnessi: il laboratorio narrativo è un contesto dinamico, che crea un’interazione nel qui e ora tra i partecipanti; gli studenti erano stati invitati ad adottare durante gli incontri una postura attiva e creativa nei confronti della propria storia e di quelle altrui; le loro storie parlavano dell’autore, ma anche dei colleghi che le avevano lette e rielaborate, e di chi aveva progettato le attività laboratoriali, istituendo dei vincoli e delle possibilità al loro raccontare. Ho cercato dunque una modalità di analisi e di presentazione dei risultati che tenesse conto di questa complessità senza ridurla.

Infine, la mancanza di confronto inter-soggettivo in fase di analisi mi ha spinto a introdurre un’ulteriore fase di ricerca in cui poter riflettere con altri in modo co-operativo e dialogico sulle questioni che stavo esplorando. Ho scelto di avviare un ciclo di *co-operative inquiry* con un piccolo gruppo di studenti e la mia tutor allo scopo non di

---

<sup>13</sup> Vedi Merril, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 170

<sup>14</sup> Demazière, D., Dubar, C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Milano: Raffaello Cortina.

aumentare il “tasso di oggettività” della ricerca, ma di ampliare lo sguardo in vista di una maggiore profondità. In una fase di chiusura della ricerca, desideravo poter generare nuove riflessioni, che avrebbero potuto anche prendere direzioni completamente differenti da quelle che stavo elaborando. Inoltre, la propensione della *co-operative inquiry* verso la dimensione pragmatica e l'azione avrebbe potuto offrire suggerimenti di sviluppi futuri.

Tutti i materiali e i processi del lavoro di ricerca effettuato sono stati da me analizzati in stretto dialogo con la teoria: nella cornice sistemica non è ammissibile né un percorso strettamente induttivo né uno deduttivo, ma è la circolarità tra teoria ed esperienza, alimentata dal pensiero critico e riflessivo, a definire i criteri di verità. Questo comporta per il ricercatore una grande responsabilità, ma anche creatività e messa in gioco personale.



# CAPITOLO 1

## ***LIFELONG LEARNING, AGENDA POLITICA E SOCIETA' DELLA CONOSCENZA.***

### **1.1 LIFELONG LEARNING, UNA QUESTIONE POLITICA?**

#### **1.1.1 Le radici tra continuità e discontinuità**

L'apprendimento permanente, o *lifelong learning*, è oggi parte integrante dei discorsi attinenti sia alla sfera educativa-formativa sia a quella sociale e politica.

In questa prima parte se ne rintracceranno brevemente le radici, le spinte, le evoluzioni e le prospettive future.

Se ci soffermiamo sul significato del termine “apprendere per tutta la vita”, nascono immediatamente connessioni con la tradizione dell'educazione permanente o educazione degli adulti<sup>15</sup>.

L'educazione degli adulti “designa convenzionalmente tutto quanto concerne le esperienze organizzate o spontanee, programmate o casuali, che consentono a coloro che socialmente sono riconosciuti come adulti (condizione lavorativa, stato di famiglia, ruoli e responsabilità) di arricchire o completare la loro preparazione di fronte ai compiti e alle necessità, intellettuali e materiali, proprie dello stato di adulto”<sup>16</sup>.

L'educazione permanente fa parte delle grandi aspirazioni della storia degli uomini occidentali sostenuta già da Comenio nella sua *Pampedeia*<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> In queste prime battute si considerano i termini “educazione permanente” ed “educazione degli adulti” come sinonimi. In seguito se ne approfondiranno diverse interpretazioni, per quanto le distinzioni semantiche non siano univoche in letteratura. “Educazione degli adulti/andragogia/educazione permanente sono un insieme a volte difficilmente distinguibile nelle sue parti” Bocca, G. (1993) *Educazione permanente. Realtà e prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

<sup>16</sup> Tramma, S. (1997) *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.

<sup>17</sup> Comenio, pedagogista di origine ceca, operò soprattutto in Olanda nella metà del '600. Si impegnò per una riforma della scuola e dell'educazione basata su tre principi fondamentali: l'inesauribile perfettibilità umana, il bisogno di un'istruzione per tutta la vita e aperta a tutti e il grande beneficio che una retta educazione può esercitare sull'uomo e sulla società.

In Europa possono essere rintracciate due grandi tradizioni<sup>18</sup>, quella danese-scandinava e quella anglossassone, che nascono entrambe nella metà del XIX secolo. A quell'epoca la rivoluzione industriale aveva ormai prodotto grandi trasformazioni nel tessuto sociale ed economico: esistevano grandi fabbriche e la necessità di manodopera aveva svuotato le campagne; si assisteva alla crescita e diffusione dei movimenti operai. Il modello anglossassone intendeva l'educazione degli adulti come formazione di tipo tecnico-professionale, che ha anche finalità di promozione sociale dei lavoratori, ma che pone in primo piano la possibilità di acquisire nuove abilità in senso professionale. Il modello danese<sup>19</sup> si presentava invece con una connotazione più sociale e politica: l'obiettivo principale è quello di promuovere in modo concreto lo sviluppo della democrazia attraverso l'alfabetizzazione e la partecipazione dei cittadini alla vita politica e culturale. Queste due tradizioni hanno continuato ad esercitare influssi sul significato di "educazione in età adulta" sino a tutta la prima metà del XX secolo e oltre.

Negli Stati Uniti<sup>20</sup>, agli inizi dell'ottocento, nacque l'*Adult Education* come orientamento di solidarietà verso i ceti culturalmente svantaggiati. Esso è stato caratterizzato da una doppia anima "quella emancipatoria, socialmente volta ad accompagnare i movimenti progressisti e di ispirazione socialista, e quella funzionalistica, tayloristica, capitalistica. Dichiaratamente interessata alle esigenze della competizione, della supremazia meritocratica, all'autoaffermazione personale che ha bisogno di intelligenze imprenditoriali e di saperi avanzati per primeggiare e vincere ogni sfida."<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Russo, P. (2003) "Pedagogia e età adulta" in Bellatalla, G., Genovesi G., Marescotti E., *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: Franco Angeli pp. 137-152.

<sup>19</sup> La tradizione danese vede tra i suoi fondatori il pastore luterano Nicolai Frederik Severin Grundtvig. Grundtvig si dedicò a re-interpretare la tradizione luterana del suo paese e diede vita a molte "scuole superiori popolari" rivolte principalmente ai contadini e che si sarebbero poi diffuse ben al di là dei confini della Danimarca. Egli teorizzò l'importanza di una formazione specificamente rivolta agli adulti, allo scopo di consolidare la personalità, ma anche in vista del continuo progresso di una società democratica fondata sul più totale rispetto delle libertà personali. Grundtvig era profondamente convinto che l'educazione degli adulti fosse essenziale per promuovere forme politiche ispirate ai principi democratici. Fonte: <http://www.1b1s.org/content/nicolai-frederik-severin-grundtvig-1783-1872-pastore-luterano-e-innografo>

<sup>20</sup> Le parole di E. C. Lindeman (1855-1953), pioniere dell'educazione degli adulti negli Stati Uniti, sono molto indicative circa lo spirito che innervava le pratiche educative del tempo: "l'educazione degli adulti, in una definizione più accurata, inizia dove termina la formazione professionale. Il suo scopo è dare significato all'esistenza". Citato in Marescotti, E. (2011) "Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico economiche" in Castiglioni, M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli p.63

<sup>21</sup> Demetrio D. "Introduzione" in Mezirow J. (2003) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina p. X.

In Italia<sup>22</sup> l'educazione degli adulti (termine che si sostituì ad “educazione popolare”) si sviluppò agli inizi del novecento come movimento per il diritto allo studio di ispirazione progressista laica e religiosa e fino agli anni ottanta significò principalmente lotta all'analfabetismo e alle ineguaglianze sociali, diffusione del diritto allo studio e alla cultura.

Se il concetto e la pratica dell'educazione permanente precedono la scuola stessa, l'educazione degli adulti, come impresa determinata e sistematica, è di più recente storia. Il XX secolo vede crescere l'interesse verso l'educazione degli adulti per una serie di fattori tra cui la nascita e il moltiplicarsi di teorie sull'apprendimento<sup>23</sup>, eventi sociali (come le due guerre mondiali e il '68) che hanno creato crisi e rivolgimenti spingendo il pensiero a interrogarsi su come realizzare una migliore coesione sociale e, non ultimo, l'ingresso sempre più massiccio del “capitale umano” nel discorso economico come leva per migliorare produttività e competitività.

Negli anni sessanta e settanta, le organizzazioni che si occupano di educazione degli adulti entrano in contatto con le idee di nuovi movimenti sociali (come ad esempio il femminismo) che lottano per l'autonomia, l'emancipazione, la democrazia e i diritti umani individuali. Il compito principale per l'educazione degli adulti diventa contrastare le ineguaglianze perpetuate dalla scuola e funzionali alla società industriale, così come il sistema della formazione universitaria di stampo elitario e classista.

Bagnall<sup>24</sup>, per chiarificare e classificare le differenti interpretazioni di educazione permanente ed apprendimento permanente, individua alcune correnti attraverso dei “sentimenti” di fondo che le attraversano:

1. Il “progresso democratico” si ritrova in autori come Faure e Gelpi, il cui scopo è quello di sviluppare una società più umana, tollerante, egualitaria e giusta. L'educazione

---

<sup>22</sup> Vedi Demetrio D. (1977) *Le scuole dell'alfabeto*. Rimini: Guaraldi e Demetrio D. (1976) *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia*. Milano: Franco Angeli.

<sup>23</sup> Esistono Teorie sull'apprendimento che possono applicarsi in modo generalizzato, indipendentemente dalla variabile età (vedi pragmatismo deweyano), e altre che, pur nate come studio dello sviluppo infantile, sono state poi applicate all'età adulta (ad esempio, a partire dagli studi di Vygotski e Piaget - vedi su quest'ultimo i lavori di Munari e Fabbri).

Esistono poi Teorie che nascono per l'apprendimento adulto e ad esso si rivolgono esplicitamente, caratterizzandolo in modo specifico (vedi come esempio l'andragogia di Malcolm Knowles).

<sup>24</sup> Bagnall R. (2001) “Locating lifelong learning and education in contemporary currents of thought and culture” in Aspin D., Chapman J., Hatton M. & Sawano Y. (eds) *International handbook of lifelong learning*. Boston: Kluwer Academic pp. 37-39.

ha lo scopo di informare l'azione sociale così come il discorso riflessivo e valutativo circa l'azione stessa (azione e riflessione danno origine a un processo continuo denominato “prassi”). In questa dimensione l'educazione permanente è vista come un bene pubblico, da cui derivano benefici individuali.

2. Il “progresso individuale” si ritrova in autori come Dewey, Houle e Knowles. Vengono tenute in considerazione le differenze negli stili di apprendimento dei soggetti e la prospettiva sul bene comune è ribaltata rispetto alla precedente: se lo sviluppo individuale viene raggiunto, si dà per assodato che ne conseguirà il bene della società.

Questa corrente vede prospettive differenti rispetto agli esiti attesi dalla crescita personale, alle concezioni riguardo agli scopi dell'educazione e ai motivi per cui si adotta una prospettiva che abbraccia l'intero arco della vita. Il tema di fondo è l'affrancamento dell'individuo da determinati vincoli che ne impediscono l'evoluzione:

- liberazione dall'ignoranza (attraverso un miglioramento sul piano delle conoscenze). Lo scopo dell'educazione è lo sviluppo intellettuale; la natura ampia, profonda e in continua espansione della conoscenza umana richiede continuo apprendimento.
- liberazione dalla dipendenza (attraverso l'*empowerment* dell'individuo). Lo scopo dell'educazione è acquisire abilità (pratiche, sociali, politiche, organizzative), i bisogni evolutivi degli individui cambiano a seconda della fase della loro vita, dunque richiedono l'acquisizione di nuove abilità e la loro applicazione a nuove situazioni.
- liberazione dalla coercizione/coazione (attraverso la trasformazione delle prospettive individuali). Lo scopo dell'educazione è la trasformazione degli assunti e delle premesse degli individui, in particolare quelle acquisite da un'inculturazione passiva, allo scopo di raggiungere il governo di sé. Il continuo bisogno di trasformazione da parte degli individui per far fronte al conformismo richiede continua comprensione e sensibilità alle direttrici sociali e culturali.

- liberazione dall'inadeguatezza (attraverso lo sviluppo personale). L'educazione è una crescita individuale e uno sviluppo che passa attraverso apprendimenti di tipo esperienziale (come proposti da Dewey); il processo senza fine della crescita dell'essere umano, in un mondo sociale in evoluzione, richiede capacità di monitoraggio e valutazione degli esiti del proprio apprendimento e di riformulare, in base ad essi, nuove azioni volte a conoscere.

3. Il “progresso adattivo” che vede il cambiamento culturale in corso come l'oggetto delle politiche di educazione permanente. Lo scopo principale dell'educazione, in questa prospettiva, è che il soggetto raggiunga la libertà di godere di una buona vita, di contribuire in modo costruttivo alla società e di perseguire il proprio interesse. L'educazione permanente ha lo scopo di agire da “cuscinetto” rispetto all'impatto dei massicci e accelerati cambiamenti culturali sia sugli individui che sui gruppi (essa è dunque sia una bene pubblico che privato); gli autori di riferimento in questo caso sono Cropley, Jessup e Kozlowski.

Se da una parte possiamo inscrivere il *lifelong learning* nella genealogia dell'educazione degli adulti ricercando linee di continuità con la tradizione, dall'altra può essere interessante rintracciarne anche gli elementi di discontinuità. John Field<sup>25</sup>, ad esempio, decide di individuarne le linee evolutive attraverso la lente delle politiche sull'educazione proposte dagli organismi internazionali. A suo parere infatti, l'attuale concetto di *lifelong learning* nasce e si sviluppa in questo contesto piuttosto che nelle accademie e all'interno delle scienze sociali e questo è un aspetto su cui riflettere.

Nel campo delle politiche il concetto ha assunto rilievo sempre maggiore poiché costituisce il nucleo delle politiche di formazione e training della Comunità Europea così come presupposto per il lavoro dell'OCSE e dell'UNESCO.

Al termine della seconda guerra mondiale ONU e UNESCO vedono nell'educazione permanente una risorsa strategica per promuovere la cultura della pace e dei diritti universali. L'Unione Europea dichiara l'educazione permanente un suo obiettivo strategico sin dal Trattato Istitutivo della Comunità Europea del 25 marzo 1957, in cui nell'art. 150 si dichiara che la Comunità attua “una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli stati membri (...)” attraverso programmi tesi a vari

---

<sup>25</sup> Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.

obiettivi, tra i quali “migliorare la formazione professionale iniziale e la formazione permanente per agevolare l’inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro”<sup>26</sup>. Da allora le politiche europee sono più volte tornate a trattare e a utilizzare il concetto di educazione permanente.

E' negli anni settanta del secolo scorso, in corrispondenza dei fermenti culturali legati alla stagione del '68, che si assiste però a una “prima ondata”<sup>27</sup> di interesse delle politiche internazionali verso l'educazione permanente. Proliferano nei documenti ufficiali una serie di termini interrelati ma che hanno spesso significati differenti: “*lifelong education*”, “*lifelong learning*” “*recurrent education*”.

“*Learning to be*”<sup>28</sup> è il report di un comitato internazionale di esperti organizzato nel 1972 dall'UNESCO e presieduto da Edgar Faure. In esso viene esplicitato l'interesse umanistico, “la realizzazione dell'uomo” attraverso l'organizzazione flessibile di differenti fasi del processo educativo, un maggiore accesso ai livelli di istruzione più elevati, il riconoscimento dell'apprendimento formale, non-formale e informale e , infine, attraverso nuovi interessi curriculari come l'educazione alla salute e all'ambiente. Si tratta, nelle parole di Joachim Knoll, uno dei maggiori esponenti nel campo dell'*adult education* nel dopoguerra, di “un manifesto visionario e ottimista”.

Gli anni novanta vedono una “seconda ondata”<sup>29</sup> di interesse che continua fino ai giorni nostri. Gli organismi internazionali (in particolare OECD e UE) utilizzano sempre più unanimemente il termine *lifelong learning*, che sembra accordarsi con le filosofie economiche neoliberali dominanti:

---

<sup>26</sup> Comunità europea, *Versioni consolidate del Trattato sull'Unione Europea e del Trattato che istituisce la Comunità Europea*  
[Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:IT:PDF)  
Consultato il 10 febbraio 2013

<sup>27</sup> Field, J. (2004) “Lifelong learning and culturale change. A European Perspective”. Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October. <http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/>

<sup>28</sup> Faure, E. (1972) *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO

<sup>29</sup> Field J. (2000) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge

“il *lifelong learning* sembrò essere il concetto perfetto per l'idea che il benessere economico era contingente alla capacità dei lavoratori di sviluppare e applicare conoscenza su basi di continuità”<sup>30</sup>.

Una delle pietre angolari delle nuove politiche è il “libro bianco” di Delors sulla competitività e la crescita economica.

“La preparazione alla vita nel mondo di domani non può essere esaurita da un'acquisizione di conoscenze e saperi ‘una volta per tutte’. (...) Le politiche devono dunque essere necessariamente basate sull'idea di sviluppare, generalizzare e sistematizzare il *lifelong learning* e il training continuo.”<sup>31</sup>

L'Unione Europea si trova ad affrontare le opportunità/minacce della globalizzazione, delle tecnologie informatiche e delle applicazioni della scienza. Il confronto con gli Stati Uniti e le emergenti tigri asiatiche, impone che gli stati membri investano strategicamente risorse nell'educazione nella formazione professionale. Tutto ciò anche con l'intento “collaterale” di sviluppare un senso di cittadinanza europea e l'inclusione sociale. La Commissione Europea dichiara il 1996 come l'anno europeo del *lifelong learning*.

L'UNESCO nel frattempo chiede a Delors di presiedere una commissione sulla formazione e training: la “Commissione internazionale per l'educazione nel ventunesimo secolo”. Il rapporto della commissione (noto come Rapporto Delors) indica nell'apprendimento per tutto l'arco della vita una delle chiavi di accesso al futuro comune, in una prospettiva che parte dalla comunità locale per raggiungere una “società mondiale”. L'educazione è definita come “utopia necessaria”<sup>32</sup> per realizzare la coesione sociale e un'autentica partecipazione democratica. I quattro pilastri:

1. imparare a conoscere (acquisire gli strumenti della comprensione)
2. imparare a fare (per essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente)

---

<sup>30</sup> Hager P. J. “Concepts and definitions of lifelong learning” in London M. (ed) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press p. 15 (traduzione mia)

<sup>31</sup> Commission of the European Communities (CEC) (1994) *Competitiveness, employment, growth*. Luxembourg: Office for Official Publications p. 16 (traduzione mia)

<sup>32</sup> Delors, J. et al (2000) *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando Editore

3. imparare a vivere insieme (per partecipare attivamente e collaborare con gli altri in tutte le attività umane)
4. imparare a essere (per uno sviluppo globale dell'individuo, del suo pensiero autonomo e critico, per una completa realizzazione dell'uomo)

“Un'educazione permanente che sia realmente all'altezza delle esigenze delle società moderne non può più essere definita in rapporto ad un tempo particolare della vita (l'educazione degli adulti rispetto all'educazione dei giovani, per esempio) o per uno specifico scopo (l'educazione professionale rispetto all'educazione generale). Il tempo d'apprendimento è ora l'intero corso della vita e ciascun campo di conoscenze penetra ed arricchisce gli altri (...). Chiave d'ingresso nel ventunesimo secolo, l'educazione per tutta la vita sarà essenziale per un adattamento alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro e per una migliore padronanza delle strutture e dei ritmi mutevoli del tempo di ciascuna esistenza umana”<sup>33</sup>.

Secondo Field questa seconda ondata di interesse, a differenza della prima (che almeno in parte rifletteva un “ottimismo utopista”) è “marcata da una prospettiva più ansiosa e incerta”<sup>34</sup>, che riflette paure di non essere competitivi, timori di non essere creativi e innovativi quanto gli altri competitor sul mercato mondiale.

In generale i riferimenti all'educazione permanente nei documenti post anni novanta degli organismi internazionali, rispetto ai precedenti mostrano:

- un'enfasi sulla promozione dell'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento e sull'addestramento professionale;
- un'attenzione verso i processi di apprendimento intesi in senso ampio (non si parla più di *education* ma di *learning*, con sempre maggior interesse verso gli apprendimenti informali e non formali);
- un allontanamento da qualsiasi interesse verso un cambiamento sociale auspicato, assumendo la cornice economica di fondo (il capitalismo occidentale) come dato

---

<sup>33</sup> Id., p. 91

<sup>34</sup> Field, J. (2004) “Lifelong learning and culturale change. A European Perspective”. Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October. <http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/>



non discutibile. Non esiste più nessuna traccia dell'ottimismo utopista che ha animato i documenti degli anni settanta;

- un ruolo, da parte dei governi, maggiormente orientato a promuovere l'inclusione sulle basi del nuovo ordine sociale piuttosto che a lottare contro i fattori strutturali fonte di ineguaglianza.

### **1.1.2 Organismi internazionali ed educazione permanente nel nuovo millennio**

Nel nuovo millennio, tra gli organismi internazionali che orientano le politiche dei Paesi UE, si riscontra consenso unanime in favore del *lifelong learning*. All'interno dell'Unione Europea la definizione attualmente in uso è quella proposta nella Comunicazione della Commissione Europea n. 678 del 21 novembre 2001 in cui se ne parla in termini di “qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale.”<sup>35</sup> Nel marzo del 2000 il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona sottolinea l'importanza strategica dell'educazione permanente per raggiungere un obiettivo molto ambizioso: fare dell'Unione Europea l'economia della conoscenza più competitiva al mondo, raggiungendo la piena occupazione entro il 2010. La strategia di Lisbona si fonda su tre pilastri: uno economico, che avrebbe dovuto preparare la transizione verso un'economia competitiva, dinamica e fondata sulla conoscenza; uno sociale, che avrebbe dovuto consentire di modernizzare il modello sociale europeo grazie all'investimento nelle risorse umane e alla lotta contro l'esclusione sociale (elementi chiave sono l'investimento in istruzione e formazione per offrire opportunità di apprendimento su misura ai singoli cittadini in tutte le fasi della loro vita, nonché la promozione dell'occupabilità e dell'inclusione sociale e la creazione di una società dell'informazione); un terzo pilastro era quello ambientale (aggiunto in occasione del Consiglio di Goteborg del 2001) che si poneva l'obiettivo di dissociare la crescita economica e lo sfruttamento delle risorse naturali.

---

<sup>35</sup> Comunità Europea, Comunicazione della Commissione – *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>  
Visitato il 12 febbraio 2013

Nel 2002 si approva il programma di Lavoro Istruzione e Formazione denominato “ET 2010”<sup>36</sup>, inteso a individuare nello specifico le strategie atte a favorire sinergie tra le politiche giovanili, occupazionali, l’inserimento sociale e la ricerca. Il programma si articola su una serie di scadenze allo scopo di raggiungere tre macro obiettivi:

1. Migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e di formazione;
2. Facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione;
3. Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo.

Allo scadere del programma “ET 2010”, l'Europa avverte la necessità di dotarsi di un nuovo quadro per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) che stabilisca ulteriori traguardi per il decennio a venire. Il Consiglio difatti riconosce i “considerevoli progressi” raggiunti nell'ambito di “ET 2010”, d'altra parte sostiene che attenzione e coinvolgimento debbano essere accresciuti nel prossimo futuro per far fronte a un contesto socioeconomico e demografico particolarmente critico, che esige maggior riflessività e flessibilità operativa nella cooperazione.

Tra gli obiettivi della Strategia di Lisbona 2010 sono stati considerati raggiunti nel decennio 2000-2010:

- L'aumento complessivo del numero dei laureati, soprattutto per le discipline “strategiche” ovvero quelle scientifiche e tecnologiche;
- L'aumento del numero dei bambini iscritti in istituzioni educative;
- L'aumento dei livelli di istruzione da parte dei cittadini dell'Unione Europea.

Vengono invece considerati parzialmente raggiunti i seguenti obiettivi:

- L'aumento del numero degli adulti partecipanti all'educazione permanente;
- L'aumento del numero dei giovani che ottengono un titolo di studio secondario di secondo grado;
- La diminuzione del *drop out* scolastico e universitario.

---

<sup>36</sup> Si veda il programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa ([http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614it00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614it00010022.pdf))

Il programma “ET 2020” nasce da una proposta della Commissione Europea denominata “Europa 2020, una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”<sup>37</sup>. Nelle conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009, rispetto all'opportunità di istituire un nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, si sottolinea che:

- l'istruzione e la formazione hanno un ruolo cruciale da svolgere nel raccogliere le numerose sfide socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa e i suoi cittadini devono far fronte negli anni a venire;
- investimenti efficienti in capitale umano attraverso sistemi di istruzione e formazione sono una componente essenziale della strategia dell'Europa per raggiungere i principali obiettivi della strategia di Lisbona, ovvero livelli sostenibili di crescita e di occupazione basate sulla conoscenza, promuovendo nel contempo la realizzazione personale, la coesione sociale e la cittadinanza attiva<sup>38</sup>.

Il Consiglio dichiara che:

“Nel periodo fino al 2020, l'obiettivo principale<sup>39</sup> della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che sono volti a garantire:

---

<sup>37</sup> Comunicazione della Commissione “*Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*”

[http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_it.html](http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.html) visitato il 5 gennaio 2013

<sup>38</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009*

[Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF) Visitato il 12 gennaio 2013

<sup>39</sup> Le tre priorità della strategia di Lisbona (crescita intelligente, sostenibile e inclusiva) sono state convertite in 5 obiettivi principali:

1. Almeno il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
2. Almeno il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in ricerca e sviluppo;
3. I traguardi “20/20/20” in materia di clima/energia devono essere raggiunti;
4. Il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
5. 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà.

- la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini;
- una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. [...]

E inoltre, che la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione per il periodo fino al 2020 dovrebbe essere istituita [...] in una prospettiva di apprendimento permanente.”<sup>40</sup>

Lo scopo principale del nuovo programma consiste nel miglioramento dei sistemi di istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile. Gli obiettivi strategici individuati sono i seguenti:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.<sup>41</sup>

All'interno dell'obiettivo strategico 1 si legge:

“Le sfide poste dai cambiamenti demografici e la necessità di aggiornare e sviluppare periodicamente le competenze secondo le mutevoli circostanze economiche e sociali richiedono un approccio all'apprendimento che abbracci tutto l'arco della vita e sistemi di istruzione e formazione più reattivi di fronte al cambiamento e più aperti verso il mondo

---

<sup>40</sup> L'apprendimento permanente viene descritto nel documento come “l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali e a tutti i livelli, dall'istruzione e dalle scuole della prima infanzia, all'istruzione superiore e all'istruzione e formazione professionali, fino all'istruzione e alla formazione degli adulti. ”Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009*

[Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF) Visitato il 12 gennaio 2013

<sup>41</sup> Id.

esterno. [...] Sono necessari ulteriori sforzi anche per promuovere l'apprendimento degli adulti, migliorare la qualità dei sistemi di orientamento e per rendere più attraente l'apprendimento in generale – anche tramite lo sviluppo di nuove forme di apprendimento e l'uso di nuove tecnologie di insegnamento e di apprendimento.”<sup>42</sup>

L'obiettivo di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, espresso nella formulazione della Strategia di Lisbona è una partita ancora aperta. Lo si legge nei toni delle conclusioni del Consiglio del 2009 dove si parla continuamente di “sfida” (“sfide socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche”, “posta in gioco”, “seconda sfida”, etc.). Il piano “ET 2020” in cui siamo attualmente inseriti consolida dunque l'orientamento all'educazione permanente, esplicitando la necessità di promuovere l'apprendimento degli adulti<sup>43</sup>.

Nella Conferenza Generale dell'UNESCO del 2007 si approva la strategia<sup>44</sup> di medio termine per il periodo 2008-2013, nella quale sono stati individuati quattordici obiettivi strategici che sono raggruppati sotto cinque obiettivi globali che riguardano:

1. la realizzazione di un'educazione di qualità e l'apprendimento per tutta la vita;
2. il rapporto tra ricerca scientifica e sviluppo sostenibile;
3. la ricerca sulle questioni emergenti di natura etico-sociale;
4. il dialogo interculturale in vista di una cultura della pace;
5. la promozione di un modello “inclusivo” di società della conoscenza da costruire attraverso l'informazione e la comunicazione.

Si può dunque osservare come nelle linee programmatiche tracciate dagli organismi internazionali sia molto enfatizzato, presente e in primo piano l'intento di investire sul *lifelong learning* come mezzo per emancipare gli individui, come risorsa per favorire la coesione sociale e soprattutto come leva economica per aumentare la competitività a livello globale. Si ravvisano dunque molte somiglianze con quanto accadeva negli anni

---

<sup>42</sup> Id.

<sup>43</sup> All'interno del discorso sviluppato dagli organismi dell'Unione Europea, la popolazione adulta è identificata nella fascia 25-64 anni.

<sup>44</sup> UNESCO (2009) *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: Unesco

novanta, pur trovandoci in uno scenario socio-economico differente, vista la crisi che stanno attraversando le economie dei paesi occidentali. Termini come “sfida” ed “efficienza” divengono parole chiave che si trovano con sempre più frequenza nei documenti internazionali.

## **1.2 LA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA: IL SAPERE COME “CAPITALE GRIGIO”.**

Per comprendere le motivazioni che hanno portato gli organismi internazionali ad interessarsi in modo così assiduo e unanime all'educazione permanente a partire dagli anni novanta del secolo scorso, occorre ricostruire il contesto socio-economico in cui tutto ciò ha avuto luogo.

A partire dalla fine del XX secolo, da una pluralità di prospettive si inizia a evidenziare una serie di differenze tra la società che si sta delineando nel mondo occidentale rispetto a quelle precedenti. Un primo elemento che vede concordi sociologi ed economisti riguarda i continui mutamenti che attraversano il tessuto sociale e la struttura economica, mutamenti difficili da prevedere tanto che ci si limita ad indicare, attraverso il prefisso “post”, il carattere di discontinuità della società attuale con alcune delle caratteristiche distintive della precedente: post-industriale, post-moderna<sup>45</sup>, etc.

Una dimensione saliente riguarda lo scenario dei mercati internazionali: con il crollo del regime comunista e l'ingresso dei Paesi sotto l'egida sovietica all'interno degli organismi internazionali, si assiste alla possibilità, per l'economia capitalista, di espandersi in tutto il mondo. Si parla di globalizzazione: “lo spazio del mercato sembra aver raggiunto i confini demografici e territoriali del mondo”<sup>46</sup>.

Field individua tre fattori chiave<sup>47</sup> che sembrano originare la pressione verso un continuo cambiamento:

- la sempre maggiore capacità delle nuove tecnologie di processare e trasmettere informazioni;

---

<sup>45</sup> Kumar K. (2000), *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*. Torino:Einaudi

<sup>46</sup> Gallino L. *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza p.23

<sup>47</sup> Field J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 23

- il potente impatto della globalizzazione;
- la sempre crescente velocità con cui la conoscenza trova applicazioni pratiche.

All'interno di questo movimento espansivo si assiste a un'altra novità cruciale: il lavoro, che è stato alla base della rivoluzione industriale, progressivamente cambia aspetto; cresce l'importanza delle sue componenti intellettuali e, in un certo senso, si “dematerializza”. Si parla di un passaggio dalla “società del lavoro” alla “società della conoscenza”, termine controverso, o meglio “pluriverso”, visto che è soggetto a una pluralità di interpretazioni<sup>48</sup>.

Attraverso lo sviluppo del settore terziario e soprattutto delle tecnologie informatiche con tutte le loro variabili applicative, cresce esponenzialmente la diffusione delle informazioni nella società e sul mercato. Proprio per sottolineare l'enorme flusso di informazioni che nell'era di internet circola globalmente, si è parlato di *information society*<sup>49</sup>.

Informazione e conoscenza sono interrelate e sul loro rapporto esistono posizioni differenti e divergenti, ma il fatto di poter essere entrambe considerate come beni commerciabili è alla base di quella che è stata definita come società della conoscenza<sup>50</sup> o *knowledge society*, di cui costituiscono una nuova forma di capitale: “il capitale grigio”<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> Coffield discute dieci tipi di modelli di learning society ognuno dei quali presente in una certa misura nella sua ricerca empirica, vedi Coffield, F. (Ed.) (2000) *The necessity of informal learning*. Bristol UK: Policy Press (traduzione mia)

<sup>49</sup> Di cui McLuhan fu anticipatore: vedi McLuhan, M. (1967) *Gli strumenti del comunicare*. Il Saggiatore: Milano

<sup>50</sup> Il termine *knowledge society*, utilizzato per la prima volta nel 1969 da Peter Drucker, si è diffuso negli anni novanta ad opera di ricercatori come Robin Mansell e Nico Stehr. Vedi Mansell, R. & Wehn, U. (1998) *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. New York: United Nations Commission on Science and Technology for Development, Oxford University Press e Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies: The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*. London: Sage

Si parla di knowledge society (società della conoscenza) e di learning society (società dell'apprendimento) anche nell'UNESCO World report (2005) *Towards knowledge societies*. Unesco Publishing <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

<sup>51</sup> Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order. Second Edition*. Stoke on Trent UK: Trentham Books.

Il sapere viene metaforicamente trasformato in oggetto, aprendo a una serie di vincoli e possibilità. Avere a che fare con oggetti, nel caso specifico i beni, consente azioni come acquisire, accumulare, scambiare, circolare sul mercato, ma impedisce di vedere e agire altre metafore del sapere. Ben diverso, ad esempio, è considerare il sapere come organizzazione vivente, che può diffondersi, contagiare, proliferare interagendo con l'ambiente: da questo campo semantico "ecologico" nascono possibilità di azione completamente differenti.

"Il sapere viene e verrà prodotto per essere venduto, e viene e verrà consumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione (...), cessa di essere fine a sé stesso, perde il proprio valore d'uso"<sup>52</sup>.

Castells<sup>53</sup> aggiunge un ulteriore fattore di complessità: dal suo punto di vista i processi di conoscenza si applicano ormai ad altra conoscenza in un moltiplicarsi di livelli e articolazioni, sul modello dei network informatici. Per sottolineare questo aspetto parla di *informational society*.

In generale è possibile dire che la società della conoscenza "evidenzia l'aspetto definibile come pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita associata e individuale, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza."<sup>54</sup>

Robert Edwards<sup>55</sup>, analizzando la letteratura sull'argomento, individua tre interpretazioni principali del termine *knowledge society*:

- arena per la cittadinanza: l'apprendimento costituisce la chiave per esercitare il ruolo di cittadino;

---

<sup>52</sup> Lyotard J. F. (1981) *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli pp 12-13

<sup>53</sup> Castells, M. (1998) *End of Millenium*, Oxford: Blackwell Publishers

<sup>54</sup> Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino, p. 16

<sup>55</sup> Edwards, R. (1997) *Changing Places: Flexibility, Lifelong learning and learning society*, London: Routledge citato in Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino, p. 22



- *learning market*: l'apprendimento è la chiave per sostenere lo sviluppo economico;
- arena per la partecipazione: l'apprendimento è l'attività attraverso la quale la collettività persegue i propri obiettivi.

L'apprendimento e la società della conoscenza sono concetti profondamente interconnessi. In un ambiente sociale caratterizzato da alta imprevedibilità, che vede un numero sempre crescente di connessioni su scala globale e, al tempo stesso, una forma sempre più liquida<sup>56</sup> dei legami, l'individuo necessita, per orientarsi, di conoscenze altrettanto flessibili, dinamiche e capaci di dialogare con contesti sempre più ampi. Le conoscenze acquisite non possono essere valide una volta per tutte, dunque l'apprendimento si esercita di continuo in una popolazione di “*soggetti in apprendimento permanente*”<sup>57</sup>.

Questa idea di società e individuo, che si costruiscono reciprocamente in direzione un continuo cambiamento e una maggior flessibilità, sembra essere la pietra angolare degli orientamenti internazionali che promuovono l'apprendimento permanente. Il *lifelong learning* viene visto come dimensione cruciale sia per il cittadino che per la società di cui fa parte – società che sarà “organizzata per fornire le (massime) opportunità di apprendimento per ognuno dei suoi membri e allo stesso modo capace di valorizzare una vasta gamma di questi apprendimenti.”<sup>58</sup> Sembra mancare la percezione di un possibile conflitto tra questi due obiettivi.

I soggetti considerati in apprendimento continuo non sono solo gli individui. Fin dalla fine degli anni settanta<sup>59</sup> del secolo scorso, e sempre più intensamente negli anni novanta, si inizia a parlare di *learning organization*<sup>60</sup> per descrivere il rapporto tra organizzazioni e apprendimento.

---

<sup>56</sup> Bauman, Z. (2006) *Modernità liquida*. Bari: Laterza

<sup>57</sup> Dumazadier, J. (1995) “Aides à l’autoformation: un fait social d’aujourd’hui”, *Education Permanente*, 122, 243-256 (traduzione mia)

<sup>58</sup> Field, J. & Leicester, M. (Eds) (2000) *Lifelong learning: Education across the lifespan*. London: Routledge p. xvii (traduzione mia)

<sup>59</sup> Argyris, C. & Schon, D. (1978) *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading (Mass.): Addison Wesley

<sup>60</sup> Tommassini, M. (1993) *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*. Roma: Edizioni Lavoro

Le organizzazioni, in particolare quelle produttive, si trovano ad affrontare un ambiente (mercato) sempre più dinamico e difficile da prevedere. L'ambiente esterno non è più un dato da dare per scontato ma un fattore strategico da monitorare e con cui dialogare<sup>61</sup>. Negli anni ottanta e novanta del novecento il pensiero sistemico e della complessità entrano nel sistema produttivo, stravolgendo l'organizzazione<sup>62</sup> del lavoro e la necessità di predisporre nuove modalità di autocomprensione delle pratiche formative interne. All'interno dell'azienda assumono dunque valenza strategica i saperi<sup>63</sup> dei lavoratori e, allo stesso tempo vengono predisposte azioni cognitive per analizzare e comprendere i processi esterni e interni, così come l'apprendimento della forza lavoro. Si assiste dunque alla tendenza, da parte di alcune organizzazioni, a trasformarsi in dispositivi generalizzati di apprendimento e alla sovrapposizione diffusa di organizzazione e formazione.

“Con il concetto di organizzazione che apprende si fa riferimento sia agli individui sia all'organizzazione in cui essi agiscono. Si tratta sempre più di un'immagine di organizzazioni, imprese 'dematerializzate', il cui carattere principale consiste nella natura cognitiva dell'ambiente, nella pervasività delle conoscenze e competenze e nelle modalità di relazioni che essa sviluppa al suo interno e al suo esterno.”<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Esempio su tutti è la ristrutturazione profonda del sistema produttivo che ha investito tutte le economie occidentali innescata dal modello giapponese della Toyota. Definito in molti modi “produzione snella”, “qualità totale”, il Sistema Toyota si basa sul principio del *just in time*: si produce ciò che chiede il mercato nel momento in cui lo chiede. Per gestire un altissimo grado di flessibilità (conseguente alla stretta comunicazione con un ambiente esterno “turbolento”) la fabbrica viene organizzata in unità indipendenti e comunicanti, le mansioni non sono rigidamente attribuite, si incentiva e valorizza la ricerca di nuove soluzioni ad ogni livello. Vedi Ohno, T. (1993) *Lo spirito Toyota*. Torino: Einaudi

<sup>62</sup> Sul piano organizzativo si passa dalla metafora dell'orologio, che caratterizzava la fabbrica fordista (processi lineari, rigida divisione del lavoro, addestramento della forza lavoro) alla metafora dell'organismo (processi complessi, flessibilità nei ruoli, le singole unità produttive sono viste come sistemi aperti in interazione con l'ambiente e le altre parti). Vedi Butera, F. (1992) *L'orologio e l'organismo*. Milano: Franco Angeli

<sup>63</sup> “Il lavoro si manifesta come linguaggio, capacità relazionale, comunicazione di informazioni, implicando un rapporto organico con il sapere, non solo con quello tecnico, specifico e relativo alla singola mansione, ma con il sapere sociale, sistemico, generale, che entra costitutivamente nel ciclo di produzione”, Marchesi, A. (2002) *Le fabbriche dell'anima*. Milano: Ghibli p.116

<sup>64</sup> Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino, p. 16

Sebbene iscritto nell'orizzonte simbolico e organizzativo dell'azienda, è il lavoratore che, in modo sempre più indipendente, deve saper governare le proprie capacità di apprendimento professionale.

L'instabilità, la mutevolezza e la turbolenza attraversano non solo il mercato (e quindi l'occupazione) ma anche la società. In prima battuta come “riverbero” di quanto accade nella dimensione economica, visto che il modello post-fordista anche a livello di organizzazione sociale porta verso l'instabilità: periodi sempre più lunghi di precariato, flessibilità, spostamenti, riconversioni, dunque “alla maggior parte dei lavoratori non consente di accumulare alcuna significativa esperienza professionale; non favorisce relazioni stabili con gli altri membri dell'organizzazione, relazioni che sono alla base dell'identità e dell'integrazione delle persone e permettono di rendersi conto di avere interessi comuni, di aprirsi a forme di solidarietà, di associarsi per migliorare le loro condizioni.”<sup>65</sup> Diventa sempre più difficile costruirsi un'identità lavorativa stabile sia dal punto di vista dell'appartenenza organizzativa che come definizione di sé nel campo professionale. Questa continua incertezza e richiesta di flessibilità impliciti nel nuovo “capitalismo flessibile” genera, per molti studiosi, uno stato diffuso di ansia e incertezza che porta a una “corrosione del carattere”<sup>66</sup> degli individui, col rischio di perdersi tra dubbi e paure.

Ma altri fenomeni sociali oltre a quelli di carattere economico sono accaduti, con altrettante conseguenze significative per l'apprendimento. Un esempio sono le costruzioni biografiche<sup>67</sup> che la modernità ci obbliga ad adottare. Le vite degli individui occidentali tendono sempre meno ad assomigliare a una successione di stadi evolutivi (in termini di compiti e ruoli) prevedibile e lineare, come è stato per le generazioni precedenti. Allo stesso modo, le relazioni sociali assumono una forma sempre più liquida: si assiste sempre meno ad appartenenze stabili e determinate dal contesto in cui si vive, diventa invece sempre più diffusa la convinzione da parte degli individui di poter cambiare la qualità e la forma delle relazioni di cui sono parte. Questo aspetto riguarda in particolar

---

<sup>65</sup> Gallino, L. (2007) *Il lavoro non è una merce*. Roma-Bari: Laterza p.40

<sup>66</sup> Sennett R. (1999) *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli

<sup>67</sup> Alheit, P. (1995) “Biographical Learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education” pp. 57-54 in Alheit P., Bron-Wojciechoeska A., Brugger E. and Dominicè P. (eds) *The biographical approach in European Adult Education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung

modo la forma di convivenza sociale per eccellenza, ossia la famiglia<sup>68</sup>, la cui fisionomia è cambiata così tanto in senso plurale da richiamare attenzione da parte di studiosi ed esponenti della società, della politica e delle istituzioni religiose, interessati a interrogare tale processo.

Le reti sociali tradizionali cedono il posto a reti più aperte fluide e effimere (meno predicibili e meno affidabili). Parallelamente, e in modo interconnesso, assistiamo al ridimensionamento delle storie collettive, del valore della tradizione e dell'eredità culturale delle generazioni precedenti. Lavoro e famiglia cessano di essere i punti di riferimento per orientarsi e i contenitori di valori di riferimento su cui poggiare il proprio progetto di vita. Tutto ciò fa sì che di fronte a una maggiore libertà (in potenza) per l'individuo cresca anche l'incertezza e il rischio ad essa legato: anche chi decide per traiettorie apparentemente simili al periodo precedente si trova a fronteggiare “situazioni rischiose”<sup>69</sup> in cui non ha certezza di prendere la decisione corretta. Ridimensionata la rilevanza dei vecchi modelli di ruolo, diventa infatti difficile prendere decisioni identificandosi, ad esempio, con quello che avrebbero fatto i propri genitori o maestri. Anche il giudizio dei sempre più numerosi esperti è spesso contraddittorio e va decodificato con competenze sempre più aggiornate e raffinate.

L'individualizzazione<sup>70</sup> sempre più marcata dei percorsi di vita, in altre parole, richiede capacità riflessiva e immaginativa, vista l'impossibilità di basarsi sul già noto nel prendere decisioni. I soggetti si trovano a confrontarsi sempre più spesso con la nuova conoscenza sul mondo che li circonda, dunque devono costantemente riflettere sulle circostanze concrete in cui le loro vite sono immerse.

Flessibilità, adattabilità e capacità di scegliere appaiono dunque come profondamente presenti non solo nel campo economico delle competenze e della competizione, bensì anche nelle strategie di vita dei singoli. Questa prospettiva, definibile come “*reflexive modernisation theory*”<sup>71</sup>, assume che la relazione tra riflessività e apprendimento sia già

---

<sup>68</sup> Vedi Formenti, L. (a cura di) (2012) *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo e Roudinesco, E. (2002) *La famiglia in disordine*. Roma: Meltemi 2006

<sup>69</sup> Beck, U. (1992) *Risk society*. London: Sage (traduzione mia)

<sup>70</sup> Bauman, Z. (2002) *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna: Il Mulino

<sup>71</sup> La “*reflexive modernisation theory*” proposta da Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash, tenta di connettere i macro cambiamenti sociali con il micro livello individuale, sottolineando l'*agency* dei singoli di fronte a mutamenti che sono sempre più globali. Beck sottolinea la complessità sottesa alla diffusione di informazioni e conoscenze e la conseguente dimensione di rischio presente in ogni decisione. Giddens ha

profondamente radicata nella cultura occidentale e dunque sottolinea l'importanza per il singolo di scegliere di confrontarsi con un ventaglio di apprendimenti, piuttosto che vedere questo aspetto solo come una conseguenza delle politiche di organismi economici e quindi “calato dall'alto”. I due livelli sono interconnessi e si generano reciprocamente<sup>72</sup>: le scelte individuali avvengono in un contesto con certe caratteristiche e successivamente rimodellano il contesto all'interno del quale si prenderanno decisioni in futuro.

Per Tramma ciò che sembra emergere nel contesto attuale è un'educazione diffusa all'incertezza che si esprime con due modalità distinte<sup>73</sup>:

- intenzioni educative che fanno propri auspici di apprendimento in una società che produce velocemente conoscenze destinate a divenire obsolete in brevissimo tempo. Un passaggio dall'apprendimento di saperi cumulabili e stabili nel tempo, all'apprendimento di competenze (dalla prevalenza del sapere, alla prevalenza della capacità di acquisire sapere);
- una trama educativa non formale che prospetta la maggiore (apparente o reale) responsabilità individuale nell'ideazione e nella costruzione del proprio percorso di vita senza poter far ricorso a itinerari prevedibili. E' una trama in cui s'intreccia una serie di inviti/prassi: all'autoimprenditorialità, a costruirsi la propria storia di formazione, a slegarsi da culture e da luoghi di appartenenza, a essere (apparente o reale) costruttore e unico responsabile della propria vita.

In particolare sono i soggetti adulti a cui spetta il difficile compito<sup>74</sup> di narrare e ri-narrare la propria identità all'interno di processi materiali sociali e simbolici sempre più complessi e articolati. Per Field l'idea di fondo, senza la quale non si potrebbe concepire la *learning society*, è proprio “la plasticità dell'essere umano adulto: al di là di quanto sia

---

analizzato i modi in cui le decisioni implicano nuovi tipi di fiducia: alle persone viene sempre più richiesto di riporre fiducia in fonti di informazioni distanti e spesso immateriali, piuttosto che in altre persone che incontrano e possono conoscere.

<sup>72</sup> Nei successivi capitoli questo aspetto verrà trattato in modo approfondito grazie alla cornice teorica offerta dal costruzionismo e dalla teoria sistemica.

<sup>73</sup> Tramma, S. (2009) *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci p. 89

<sup>74</sup> Alheit, P & Dausien B. (2002) “The 'double face' of lifelong learning: two analytical perspectives on a 'silent revolution'”, *Studies in the Education of Adults*. Vol 34, no 1, pp 2-22

stato investito nella scolarizzazione primaria, è centrale il convincimento che il potenziale non sfruttato è la norma piuttosto che l'eccezione”<sup>75</sup>.

La *learning society* si realizza nel momento in cui quest'idea base viene applicata su di sé dalla maggior parte dei cittadini e, sempre secondo il sociologo scozzese, questo sta già avvenendo:

“[...] virtualmente nessuno tra i 18 e i 21 anni crede oggi di conoscere più o meno quanto gli è necessario e che è improbabile che cambierà nel futuro. Piuttosto, tutti ci comportiamo come se avessimo un potenziale non ancora sfruttato, come se fossimo capaci di straordinarie trasformazioni e come se potessimo (e dovessimo) acquisire nuove abilità e conoscenze come e quando vogliamo e necessitiamo.”<sup>76</sup>

L'apprendimento adulto dunque esemplifica ed è parte dei processi più ampi della modernità riflessiva e delle tendenze verso l'individualizzazione.

Di fronte a tutti questi “imperativi” postmoderni, resta da chiedersi cosa accadrà a chi non saprà fronteggiare compiti di sempre più ampia portata (lavorativa, sociale, identitaria) e difficoltà; è nel contesto socio-economico, infatti, che le opportunità e l'entusiasmo, così come i rischi e i pericoli, del *lifelong learning* vanno compresi: “in una società in cui vivono, lavorano, si organizzano donne e uomini che incontrano ogni giorno il sapere e le conoscenze come nuovo *capitale*; come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale. In tale contesto e sulla capacità o meno di accedere ai saperi, alle competenze, in generale all'apprendimento, gli individui si giocano la loro maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia.”<sup>77</sup>

L'apprendimento, oltre che opportunità fondamentale, sembra divenire sempre più un vincolo a cui adeguarsi pena il rischio di esclusione sociale o il fallimento. Si è già evidenziato, grazie a teorici come U. Beck e A. Giddens come essere inseriti in dinamiche sociali complesse, in cui non ci si può basare su tradizioni e regole acquisite, possa

---

<sup>75</sup> Field J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 47 (traduzione mia)

<sup>76</sup> Id., p. 46

<sup>77</sup> Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia p. 18

generare anche paura e ansia collegata all'incertezza. Oltre a ciò esiste il rischio di emarginazione sociale ed economica:

“I non qualificati, non formati, non competenti non solo devono fronteggiare la diminuzione di opportunità per sé stessi, ma diventano anche un fardello che frena l'applicazione della conoscenza e impedisce alla maggioranza istruita e creativa di godere al massimo dei frutti della società della conoscenza”<sup>78</sup>.

Su questo rischio<sup>79</sup> il Centro per la Ricerca Educativa e l'Innovazione dell'OCSE si esprime in modo netto e lapidario:

“Nelle 'economie della conoscenza' le competenze, la conoscenza e l'apprendimento sono giunte a essere riconosciute come fondamentali per la partecipazione degli individui alla vita moderna [...]. Per coloro che vivono un'esperienza soddisfacente nel sistema formativo e si percepiscono come capaci di apprendere, l'apprendimento continuo è un'esperienza arricchente, che aumenta il senso di controllo sulla propria vita e sulla società. Per coloro che sono esclusi da questo processo, o che scelgono di non parteciparvi, la diffusione del *lifelong learning* può solo avere l'effetto di aumentare il loro isolamento dal mondo dei “ricchi in conoscenze”. Le conseguenze sono economiche, come sotto-utilizzo delle capacità umane e di maggior spesa per assistenzialismo, e sociali, in termini di alienazione e di indebolimento della struttura sociale”<sup>80</sup>.

Le politiche atte a favorire l'apprendimento permanente non creano dunque di per sé una maggiore integrazione e una migliore coesione sociale. Anzi possono causare ulteriori forme<sup>81</sup> di esclusione sociale (tra “ricchi” e “poveri” in conoscenze e capacità di apprendere) senza eliminare le vecchie, ma sommandosi ad esse col risultato di

---

<sup>78</sup> Field J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 25 (traduzione mia)

<sup>79</sup> Il ragionamento dell'OCSE, tra l'altro, si può traslare senza difficoltà su sottogruppi di una società, regioni o intere nazioni.

<sup>80</sup> OECD (1997) citato in Field J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 114 (traduzione mia)

<sup>81</sup> E qui ci sarebbe da riflettere ampiamente sulla questione del “merito” che viene sempre più presentato come criterio unico e democratico attorno a cui far ruotare i sistemi formativi. Se da una parte è comprensibile e condivisibile la sua invocazione come reazione a privilegi immeritati, dall'altra esiste il rischio di renderlo “misura aurea” che collude con istanze performative ed escludenti. Vedi su questo punto Mottana P. (2011) *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis

amplificarle. Oggi questo rischio<sup>82</sup> interessa tutti, senza esclusione di classe sociale: le vecchie forme di protezione (il capitale sociale) non offrono un rimedio assoluto in tal senso.

La soluzione individuata dai *policy makers* consiste nel promuovere<sup>83</sup> l'apprendimento permanente affinché esso finisca per coinvolgere l'intera popolazione (o quanto meno la maggior parte). Questo significa intervenire sulle motivazioni dei cittadini e sui valori alla loro base per stimolare un atteggiamento favorevole all'apprendimento. In questo l'Unione Europea si esprime chiaramente:

“Il *lifelong learning* non è un aspetto dell'istruzione e della formazione; deve diventare il principio guida per l'offerta e la partecipazione all'intero continuum dei contesti di apprendimento. Il compito per gli Stati membri è di identificare strategie coerenti e azioni con lo scopo di rendere possibile l'apprendimento permanente per tutti”<sup>84</sup>.

Il sapere viene così considerato come risorsa e condizione per la crescita democratica e la sua diffusione diventa strategia per cogliere obiettivi non solo di tipo performativo (riferibili a carriera o aggiornamento professionale), ma per consentire il passaggio dalla formazione intesa come addestramento funzionale al lavoro a quella di processo trasformativo plurimo e continuo.

“Se vogliamo promuovere *lifelong learning* dovremmo cercare di promuovere pratiche e valori culturali che ne favoriscono una partecipazione soddisfacente [...]. Questo ci porta alla domanda cruciale: che tipo di cultura potrebbe promuovere il *lifelong learning*?”<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> Rischio tra i più angoscianti, se è vero quel che dice Sennett che “Il fallimento è il grande taboo moderno”, vedi Sennett R. (1999) *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli p. 118

<sup>83</sup> Qui si può notare il ruolo che i Governi tendono ad assumere in società post-industriali complesse: non più (o solo) la fornitura di servizi, bensì politiche che cercano di coinvolgere attivamente la popolazione in nuove forme di comportamento. Significativamente, l'OECD intitolava la conferenza dei Ministri tenutasi nel 1996 “Lifelong learning for all”, vedi Organisation for Economic Co-operation and Development (1996) *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16/17 January 1996*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

<sup>84</sup> CEC (Commission of the European Communities) (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission (traduzione mia)

<sup>85</sup> Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia p. 21



Uno dei principali documenti del governo britannico che ha recepito le direttive europee sull'educazione permanente entra nell'argomento proponendo alcune risposte:

“Innanzitutto una cultura dell'apprendimento intravederà nell'apprendimento una normale, accessibile, produttiva e godibile (sebbene impegnativa) caratteristica della vita quotidiana per chiunque, nel corso della propria vita [...]. Predisporre le condizioni adatte a menti interroganti e all'amore per l'apprendimento è fondamentale per il nostro futuro successo”<sup>86</sup>.

Secondo Field<sup>87</sup>, a questo livello di analisi due diverse sfide appaiono all'orizzonte:

- come incoraggiare la curiosità e il desiderio di conoscere;
- come incoraggiare le persone a considerare l'apprendimento un'attività intrinsecamente significativa.

Questa rimane una domanda molto ampia e complessa a cui si può rispondere in differenti modi a seconda degli ambiti e delle intenzioni (ad esempio a livello di governo si cercheranno le politiche da mettere in campo per incentivare questi due aspetti). In questa sede, a questo punto, interessa soffermarci più specificatamente sulle premesse rispetto alla concezione di “apprendimento” al centro dei ragionamenti politici e sociali fin qui descritti.

Nei capitoli successivi si approfondirà invece il fenomeno dell'apprendimento attraverso altre premesse: quelle offerte dall'epistemologia sistemica e dal costruttivismo.

### **1.3 APPRENDIMENTO: UNA TERMINOLOGIA AL PLURALE.**

Il *lifelong learning* ha assunto le forme di un concetto “ombrello” al di sotto del quale proliferano una pluralità di significati. Field, delineando i suoi tratti salienti, insiste nel

---

<sup>86</sup> Department for Education and Employment (1988) *The Learning Age: a Renaissance for a New Britain*. Sheffield: DfEE (traduzione mia)

<sup>87</sup> Field, J. (2004) “Lifelong learning and culturale change. A European Perspective”. Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*. National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October. <http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/>

rintracciarne la genesi nelle politiche internazionali. L'ambiente accademico aveva infatti una lunga tradizione sull'educazione permanente, ma essa costituiva un campo di studi specifico e non si assisteva a una sua presenza così assidua e trasversale nell'ambito delle scienze sociali. Il *lifelong learning* è invece divenuto sempre più un concetto chiave su cui strutturare studi e ricerche in discipline differenti: “La ragione della sua popolarità deve quindi consistere più nella sua funzione per i *policy makers* che nel suo valore scientifico.”<sup>88</sup> Non si tratta in sé di un processo inusuale: molti concetti delle scienze sociali emergono dal campo delle politiche e allo stesso modo molta terminologia di base delle scienze sociali è stata presa a prestito ed adattata dai *policy makers* fin dall'ottocento. Tuttavia:

“[...] a fronte delle alterazioni e delle mistificazioni che l'educazione degli adulti ha subito e subisce proprio in una stagione storica, la nostra, in cui, paradossalmente, sembrano amplificarsi le possibilità di estenderla e rafforzarla in qualità, non è secondario chiarire e valutare, *ab imis*, quale rapporto intercorre tra le istanze derivanti dai suoi fondamenti epistemologici e le pressioni, di matrice politico-economica, sul suo inverarsi come processo individuale e sociale.”<sup>89</sup>

Ad ogni modo, l'idea di *lifelong learning* non si situa in modo stabile in nessuna particolare disciplina. Piuttosto sembra che il concetto sia inter e trans disciplinare in un modo che porta considerevole ampiezza e respiro alla sua definizione: esso può essere visto e analizzato su una varietà di livelli e da una varietà di discipline (antropologia, pedagogia, sociologia, psicologia, economia, etc...) e approcci teorici (utilitarismo, teoria critica, teoria della scelta razionale, etc...), che possono essere integrati in modo complementare per studiare aree specifiche.

In questo capitolo il concetto verrà indagato da una prospettiva pedagogica. La pedagogia infatti è direttamente sollecitata dalle parole degli organismi politici internazionali, visto che delineano non solo una maggiore enfasi sui processi di educazione degli adulti e di

---

<sup>88</sup> Id., p. 6

<sup>89</sup> Marescotti, E. (2011) “Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico economiche” in Castiglioni, M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli p.72

addestramento professionale, ma una sfida radicale<sup>90</sup> ai modelli di apprendimento esistenti.

L'analisi verrà effettuata a partire dalla definizione di *lifelong learning* data dalla Comunità Europea, che è tuttora tra le più diffusamente impiegate: “qualsiasi attività di apprendimento intrapresa lungo il corso della vita, con l'obiettivo di migliorare la propria conoscenza, le proprie abilità e competenze in una prospettiva relativa all'impiego o alla dimensione personale, civica, sociale”.<sup>91</sup>

La locuzione “lungo il corso della vita”, come abbiamo visto, porta ad accostare il concetto alle tradizioni di studio e di ricerca in educazione degli adulti; tradizione che ha esteso l'idea di apprendimento ad età successive a quella dello sviluppo e prolungato la formazione oltre la fase antecedente all'ingresso nel mondo del lavoro.

Si è già illustrata per sommi capi proprio questa differenza tra il modello danese e quello inglese. Nei paesi di lingua anglofona, *adult education* è intesa nell'accezione di formazione professionale, riqualificazione lavorativa, quindi ambito molto specifico di apprendimento (competenze espressamente pensate come funzionali all'attività lavorativa) e all'interno di un contesto istituzionale. Questo è un primo punto utile per capire in che termini le politiche internazionali<sup>92</sup> sfidano radicalmente la tradizione. Il passaggio dal termine *education* al termine *learning*, come si vedrà meglio nei prossimi paragrafi, segna innanzitutto la volontà di aprire la dimensione educativa a categorie che travalicano la sfera professionale e la preparazione al lavoro.

Riccardo Massa nel 1987, dunque prima della “nascita” del *lifelong learning* nella sfera delle politiche internazionali, parlava di fine della pedagogia nella cultura contemporanea proprio a causa della pervasività della formazione strumentale alla spendibilità dei soggetti sul mercato del lavoro.

“La determinazione del modo di essere dell'uomo attraverso la sua esperienza, e le pratiche volte a produrre una determinazione siffatta, costituiscono qualcosa su cui si

---

<sup>90</sup> Field sottolinea come sia “ importante riconoscere il profondo radicalismo che caratterizza il pensiero delle politiche occidentali circa il *lifelong learning*” Field J. (2004) op. cit. p. 6

<sup>91</sup> European Commission (EC) (2001) *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission p. 9 (traduzione mia)

<sup>92</sup> Che redigono documenti in lingua inglese e che dunque utilizzano in modo prevalente concetti appartenenti a questa dimensione culturale, forse con poca consapevolezza dei rischi di appiattimento culturale e dei limiti di applicazione ad altre culture.

preferisce tacere e non operare, occupandosi solamente di istruzione o di formazione. La pedagogia, in quanto elaborazione teorica degli eventi e degli interventi educativi, è completamente squalificata. Nel mondo anglo-americano il termine corrispondente è andato del tutto in disuso, e quello di *education* vuol dire appunto soltanto istruzione”<sup>93</sup>.

Massa ripropone l'opposizione<sup>94</sup> tra educazione e istruzione non tanto per dirimerla o consolidarla, quanto per superare “l'incapacità di dire e di agire l'educazione se non come tecnologia dell'istruzione, e come primato di contenuti rispetto alle forme ed ai soggetti dell'apprendimento.”<sup>95</sup> Articolando il proprio ragionamento su polarità opposte, egli sviluppa comunque un punto di vista dualistico attraverso una strutturazione d'ordine in cui l'istruire si colloca all'interno della più vasta regione dell'educare e che dunque si fonda su un primato della teoria sulla prassi. L'educazione, in quanto luogo della teoria, assume un ruolo di primo piano, in quanto:

“(…) struttura complessa rispetto alla quale l'istruire si pone come movimento secondario, concerne la strutturazione stabile e regolativa di modi di essere, di pensare, di agire, di fare, di valutare e di sentire nel loro insieme, e quindi anche di motivazioni, interessi e atteggiamenti, non definibili soltanto attraverso oggettivazioni comportamentistiche, ma non per questo non passibili di una determinazione rigorosa da un punto di vista teorico e osservativo, qualitativo e quantitativo, clinico e sperimentale, anche rispetto ad obiettivi, contenuti, metodi e verifiche di essa.”<sup>96</sup>

L'istruire (che potremmo associare al termine anglosassone *education*) diviene pertanto una regione parziale e circostanziata “alla immissione ed alla acquisizione di nozioni,

---

<sup>93</sup> Massa, R. (1987) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli p. 12

<sup>94</sup> Un'opposizione che ha una genealogia ampia e radicata in diversi ambiti: filosofico, epistemologico, valoriale. Massa individua una serie di antinomie sottostanti a quella di educazione vs istruzione: scienza idiografica vs scienza nomotetica, innatismo vs ambientalismo, diversità vs uguaglianza, idealismo vs positivismo, etc.

Da una prospettiva sistemica la relazione tra polarità opposte non genera solo dualismi, ma anche reciproca complementarità e interdipendenza. Vedi ad esempio la nozione di “complementarità cibernetica” in Keeney, B. P. (1983) *L'estetica del cambiamento*. Roma: Astrolabio 1985

<sup>95</sup> Massa, R. (1987) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli p.15

<sup>96</sup> Id., p. 48

abilità, condotte, e soprattutto di schemi comportamentali e di modelli epistemici oggettivamente definibili in termini operativi e comportamentali quanto a livelli, sequenze, mezzi, segni e gesti di immissione e di acquisizione di essi. Cioè quanto al suo regime didattico. Ed è infatti a questa regione che si accompagna legittimamente la specificità culturale della didattica.”<sup>97</sup>

Se partissimo invece da una prospettiva non dualistica, che vede una relazione di reciprocità e mutua specificazione tra le due polarità, potremmo trovare nella didattica la forma entro la quale avvengono sia l’educare/rsi che l’istruire/rsi e non solo un livello operativo dipendente gerarchicamente da questi.

In Italia, educazione permanente, educazione degli adulti ed educazione in età adulta sono stati termini utilizzati generalmente in modo intercambiabile. Alcuni ricercatori dell'apprendimento in età adulta hanno proposto delle distinzioni ma non sono state unanimamente condivise. Demetrio, ad esempio, vede in questa tripartizione altrettante dimensioni fenomenologiche (a cui corrispondono differenti ambiti di ricerca) che qui sintetizzo<sup>98</sup>:

- Educazione permanente: dimensione teorica e speculativa (ma nondimeno politico-strategica del ruolo che l'educazione può svolgere per lo sviluppo e l'emancipazione individuale e societaria) che include tutto quanto nella storia si è detto e pensato, si è scritto e raffigurato in merito alle necessità, alle aspirazioni e alle utopie relative alla continuità dell'imparare ben oltre le età a più accelerato sviluppo apprenditivo (l'infanzia e la giovinezza).
- Educazione degli adulti: è la declinazione pragmatica della precedente categoria; si occupa di organizzare in settori necessità ed aspirazioni conoscitive soggette al mutare delle esigenze sociali, politiche, economiche, del costume e del gusto, delle idee e degli andamenti demografici, delle tecnologie e delle pratiche di cura rispetto alle quali gli adulti (come madri, padri, insegnanti ecc.) hanno il dovere di arricchire le loro conoscenze per aiutarne la crescita e l'affermazione.

---

<sup>97</sup> Id., p. 47

<sup>98</sup> Demetrio D. (1997) *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza, mia sintesi delle pp. 16-17

- Educazione in età adulta: mette al centro il percorso esistenziale degli individui, la loro 'storia di formazione', le loro domande di senso e la ricerca di identità.

Le tre dimensioni costituiscono un campo educativo articolato e pluridimensionale in cui il punto comune è “l'interesse di conoscere, in un'accezione attenta sia ai fenomeni quantitativamente descrivibili, che soltanto soggettivamente avvicinabili (ad esempio in psicoanalisi), in base a quali ragioni l'educazione non si spenga nel corso della vita e come si possa migliorarne l'efficacia.”<sup>99</sup>

Si assiste dunque in più sedi, come le politiche internazionali e le accademie, al tentativo di aprire<sup>100</sup> la dimensione dell'educazione lungo il corso della vita a più aspetti che travalicano la strumentalità, i contenuti, il didattismo:

“Fino ad ora la tradizione dell'educazione degli adulti ha distinto con molta nettezza le attività finalizzate all'educazione degli adulti in senso liberale o curvate sul versante dell'istruzione e del sapere, da quelle rivolte al fare, al lavoro e alla qualificazione professionale. Nella letteratura ciò era ben identificabile nella differenza tra istruzione e addestramento o formazione professionale (*education* versus *training*); (...) tale distinzione appare oggi in gran parte superata, l'attenzione è spostata verso concetti di

---

<sup>99</sup> Id. p. 16

<sup>100</sup> Apertura che Demetrio individua anche rispetto ai bisogni educativi che l'educazione degli adulti si trova a fronteggiare, raggruppandoli in tre aree profondamente intrecciate:

- a) area delle domande che possono dar luogo a carriere educative di tipo compensativo: qui sono chiamati in causa i cosiddetti analfabetismi, che possono coinvolgere tanto il non scolarizzato quanto il laureato che si accinge ad imparare per la prima volta ciò che non sa;
- b) area delle domande che possono dar luogo a carriere innovative: qui ritroviamo tutti gli eventi formativi che rinnovano i saperi sia professionali, sia non finalizzati alla propria affermazione di adulto produttore. Qui ritroviamo gli adulti “cittadini” coinvolti in esperienze di partecipazione, di cura genitoriale o filiale;
- c) area delle domande espansive: qui l'educazione è sicuramente evento che appartiene al soggetto e ai desideri, o curiosità di sviluppo personale e imprevedibile; ma che comunque possono in un certo qual modo essere organizzati e stimolati.

Significativamente l'autore sottolinea come questo modello nella società post-industriale o della complessità vada rivisto “a partire da un approccio centrato sullo studio, discontinuistico, di ciò che la gente vuole e di cui ha bisogno in un dato luogo, o momento, a partire dall'analisi della domanda soggettiva e particolare.” Demetrio D. (1997) *Manuale di educazione degli adulti* Roma-Bari: Laterza pp. 246, 247

apprendimento durante il corso della vita, organizzazione che apprende, società che apprende o dell'apprendimento (*learning society*)”<sup>101</sup>.

Questo ha significato, per certi versi, considerare l'apprendimento in età adulta non solo nella dimensione strettamente strumentale, ma, come vedremo, nei suoi aspetti informali e non formali, che riguardano cioè più ambiti di vita e non solo la sfera professionale. In alcuni versanti culturali<sup>102</sup>, come ad esempio quello francese, la nozione di formazione in età adulta avvicina le sfere della costituzione identitaria e della dimensione esistenziale degli individui stessi.

### 1.3.1 Da “educazione” ad “apprendimento”: che tipo di transizione semantica?

Se il passaggio da “*education*” a “*learning*” nella cultura anglofona sottolinea lo spostamento di significati appena illustrato, altrettanto non si può dire per i termini italiani “educazione” ed “apprendimento”.

Tramma individua quattro aree di significati<sup>103</sup> connesse alla parola educazione (complessa e polimorfa):

- prima area: riferibile a processi di acquisizione della cultura presente in un determinato contesto sociale;
- seconda area: processo di formazione complessivo e armonico della personalità umana, non limitato a singole dimensioni o aspetti. Tende a sottolineare più lo sviluppo delle potenzialità del soggetto e l'acquisizione di una sua piena autonomia che non il suo adattamento all'ambiente sociale;

---

<sup>101</sup> Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia pp. 50-51

<sup>102</sup> Qui per brevità si è considerata la cultura anglofona come un unicum che costituisce gran parte delle politiche internazionali. Il passaggio da *adult education* a *lifelong learning*, nei termini sopra esposti, viene utilizzato da gran parte delle analisi che si ritrovano nella letteratura internazionale. Per quanto riguarda l'esperienza italiana si sono considerati due esponenti che hanno riformato profondamente il rapporto tra educazione e istruzione (Massa) e proposto una sistematizzazione terminologica (e quindi semantica) nell'ambito dell'educazione degli adulti (Demetrio).

<sup>103</sup> Tramma, S. (2009) *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci pp.17-18

- terza area: percorso che tende a specifiche e delimitate attività intenzionali, prevalentemente svolte in ambiti specializzati e finalizzate all'acquisizione di determinati e particolari saperi;
- quarta area: la pratica delle cosiddette “buone maniere” che rappresentano una sintesi, in termini di codice di comportamento, tra alcune aspettative di un contesto sociale nei confronti dei suoi membri.

L'oggetto “educazione” dunque si può dilatare o restringere di molto e, come si vede anche da questa definizione, può includere in sé l'area formativa o istruzione. Se vista come trasmissione di valori si sovrappone alla socializzazione e ai processi di inculturazione (con il rischio di perdere il proprio oggetto specifico), se vista in modo eccessivamente restrittivo, come evidenziava Massa, si riduce al tecnicismo didattico.

Tramma suggerisce di utilizzare l'apprendimento come criterio dirimente: “considerare come educative le esperienze in cui potrebbe verificarsi, si verifica, si è verificato un apprendimento”<sup>104</sup>. Da una parte, questo allarga il campo di indagine estendendolo a tutti i campi dell'esistenza, ma dall'altra aiuta a costruire una lente di analisi ben focalizzata.

Per individuare le dimensioni fenomenologiche dell'apprendimento, Demetrio propone di farlo coincidere con la categoria del cambiamento, individuando nell'educazione un' “arte metabletica”<sup>105</sup>.

“In primo luogo, e convinti ancora che il cambiamento sia la componente ineliminabile da qualsiasi discorso e da qualsivoglia azione attinente l'educazione (...), occorrerà mettere in luce che laddove gli adulti vivano, sperimentino, con essi si cimentino, dei cambiamenti – quale che sia la sfera in cui si collochino (negli affetti come nei compiti pratici) – in questi momenti, e luoghi sono rintracciabili indizi di carattere educativo. Lo studioso di educazione permanente, degli adulti, in età adulta con la lente di ingrandimento del cambiamento (detta anche dal greco metabletica, lett: trasformazione

---

<sup>104</sup> Id., p. 27

<sup>105</sup> Demetrio, D. (1990) *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia



da uno stato all'altro) avrà modo di ravvisare presenze educative, quasi impercettibili, nella vita quotidiana dell'adulto.”<sup>106</sup>

In modo analogo Mezirow<sup>107</sup> analizza il lavoro di diversi autori individuando come categoria comune alla base dei processi di apprendimento la “trasformazione”.

Assunta questa premessa resta da individuare: chi descrive il cambiamento, chi decide che si è verificata una trasformazione? Il soggetto stesso? Lo studioso di educazione permanente?

Le posizioni post-strutturaliste<sup>108</sup> evidenziano come l'apprendimento sia un insieme di pratiche radicate in una società e in una cultura, quindi decidere se una certa pratica sociale può essere definita “apprendimento” dipende dal contesto in cui emerge (e dall'esercizio del potere in esso presente).

Apprendimento ed educazione rimangono comunque fenomeni strettamente intrecciati che possono assumere fisionomie differenti a seconda delle premesse assunte come riferimento. Queste creano, come vedremo, angolature differenti nel definire i fenomeni (tra cui appunto gli oggetti “educazione” ed “apprendimento”) istituendo un campo di riflessione vasto, articolato ricco di differenze, tensioni, aporie: “è ormai evidente senza dubbio che l'apprendimento è un fenomeno difficile da afferrare (...). Il modo in cui viene definito influenza le varie teorie e le varie modalità d'azione in grado di produrre apprendimento.”<sup>109</sup>

Quindi per costruire una riflessione articolata sull'apprendimento in età adulta, occorre scegliere (ed esplicitare) le premesse teoriche e la cornice culturale attraverso cui si andranno a considerare e analizzare i fenomeni. Il terzo capitolo approfondirà questo aspetto.

A questo punto può invece essere interessante chiedersi a quali conseguenze pragmatiche porta l'accento sull'apprendimento all'interno del contesto culturale sopra tratteggiato.

---

<sup>106</sup> Demetrio, D. (1997) *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza p. 22

<sup>107</sup> Mezirow, J. (2003) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina

<sup>108</sup> Vedi sull'argomento Usher, R. & Edwards, R. (2007) *Lifelong learning: Signs, discourses, practices* (Lifelong Learning Book Series, Vol. 8). Dordrecht, The Netherlands: Springer

<sup>109</sup> Knowles, M. (1996) *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli

L'enfasi sull'apprendimento ha comportato, secondo Alberici:

“(...) l'emergere di un nuovo interesse per l'individualità dei processi, vale a dire per l'individuo cui si riconosce e si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta dell'apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove, quando apprendere. Da ciò deriva il fatto che, se anche non è messa in discussione la responsabilità degli Stati nella predisposizione delle politiche per sviluppare le opportunità di apprendimento, acquistano più spazio le esigenze di trasferire una parte di tali responsabilità direttamente sugli individui e sui soggetti economici e sociali per rendere possibile un bilanciamento delle responsabilità, una maggiore attenzione ai tempi, ai ritmi e alle esigenze dei singoli soggetti e una necessaria crescita delle risorse disponibili sul piano della formazione e una loro ottimizzazione”<sup>110</sup>.

Parallelamente all'individualizzazione dei percorsi di vita “narrata” dalla società postmoderna, si assiste dunque alla possibilità per gli individui di essere attori protagonisti e responsabili di un processo permanente di apprendimento, di crescita, di formazione durante il corso della vita, ma anche “di essere portatori di un nuovo diritto universale all'accesso e alla qualità delle possibilità di apprendimento *lifelong for all*”<sup>111</sup>.

L'impossibilità di tradurre il termine *learner*, ossia il soggetto al centro dei processi educativi, in lingua italiana è correlata proprio a questo aspetto. Le traduzioni disponibili in italiano “studente”, “discente”, “soggetto in apprendimento”, non ne caratterizzano abbastanza l'agentività: si tratta di un soggetto<sup>112</sup> che agisce attivamente l'apprendimento, lo direziona, torna riflessivamente sulle esperienze, progetta percorsi per acquisire competenze o per esplorare delle aree d'interesse e infine (e in ogni momento) mette insieme i pezzi. L'accento è dunque posto su una postura attiva nei confronti del sapere e sulla propria responsabilità di apprendere dell'età adulta

Un secondo aspetto che è possibile evidenziare nell'enfasi posta sull'apprendimento è l'apertura verso processi educativi ulteriori rispetto a quelli intenzionali, organizzati,

---

<sup>110</sup> Alberici, A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia, p. 42

<sup>111</sup> Id., p. 45

<sup>112</sup> West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., Merrill B. (eds) (2007), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Peter Lang, Frankfurt am Main

codificati e delimitati. La possibilità dunque di superare le logiche di sistemi formativi, che si rappresentano come chiusi, per intersecarli trasversalmente con i contesti di vita, e dunque una possibile sinergia tra educazione formale, non formale e informale.

## **1.4 LIFEWIDE LEARNING: EDUCAZIONE FORMALE, INFORMALE E NON FORMALE**

### **1.4.1 Una distinzione basata sull'intenzionalità?**

La sfida radicale ai sistemi istruttivi e formativi posta dagli organismi internazionali non riguarda dunque solo la dislocazione dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita (l'aspetto *lifelong*) ma anche la pluralità degli ambiti della vita in cui esso accade (l'aspetto *lifewide*).

L'Unione Europea considera l'apprendimento come un fenomeno unico, diversificato in tre aspetti: quello formale, informale e non-formale e, a partire da questa distinzione struttura le proprie politiche formative<sup>113</sup>. Nell'Allegato II della Comunicazione della Commissione Europea n. 678/2001, le tre componenti<sup>114</sup> sono descritte<sup>115</sup> come segue:

- L'apprendimento formale ha luogo in un'istituzione d'istruzione/formazione, che sfocia in una certificazione ossia in un documento ufficiale che registra formalmente i risultati raggiunti dal soggetto (è un processo intenzionale e volontario);

---

<sup>113</sup> L'apprendimento permanente viene descritto come “l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali e a tutti i livelli, dall'istruzione e dalle scuole della prima infanzia, all'istruzione superiore e all'istruzione e alla formazione professionali, fino all'istruzione e alla formazione degli adulti. Vedi ”Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009* [Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF)

<sup>114</sup> Comunicazione della Commissione Europea n. 678/2001 “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente” <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>

<sup>115</sup> Iavarone, M. L. (2000) “La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale” in Iavarone, M. L., Sarracino, V., Striano, M. (a cura di) *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli pp. 32-33

- L'apprendimento informale risulta dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla vita familiare o al tempo libero, non è quindi strutturato e non porta ad alcuna certificazione (si tratta solitamente di un processo fortuito o casuale);
- L'apprendimento non formale è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse (è dunque un processo volontario), ma non è certificato da un'istituzione di istruzione/formazione.

Anche l'OCSE, definendo il *lifelong learning* come apprendimento consapevole attraverso tutto il corso della vita, sottolinea come esso includa apprendimenti che avvengono “informalmente al lavoro, parlando con gli altri, guardando la televisione e giocando e virtualmente attraverso ogni forma di attività umana”<sup>116</sup>. Inoltre, nello stesso documento viene esplicitamente incentivata la costruzione di ponti tra l'educazione formale, informale e non formale.

In letteratura esistono definizioni parzialmente differenti, rimane comunque l'intento di coprire tutti i possibili ambiti in cui un apprendimento può verificarsi. Ad esempio Iavarone definisce:

- Educazione formale: la formazione istituzionale che fa capo a un sistema d'istruzione formalizzato, dalla scuola materna all'università, coincidente in linea di massima con il sistema scolastico nazionale. E' un'area marcatamente intenzionale, deputata alla formazione dei giovani, ma anche degli adulti, caratterizzata da programmi istituzionali e dal rilascio di titoli ed attestati vincolanti e riconosciuti;
- Educazione non formale: se riferita all'età evolutiva, comprende quelle opportunità educativo-formative legate al territorio, considerate come extrascuola mentre, se riferita all'età adulta, abbraccia tutti quegli interventi che possono realizzarsi all'interno di ambiti specifici o destinati a particolari categorie di

---

<sup>116</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (1996) *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16/17 January 1996*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development p. 89 (traduzione mia)

soggetti (disabili, stranieri, ecc.). Spesso si tratta di interventi compensativi o aggiuntivi rispetto a quelli offerti dalle istituzioni scolastiche;

- **Educazione informale:** in essa possono essere fatti rientrare apprendimenti naturali, spontanei, informali appunto, che maturano nell'ambiente di vita del soggetto, che producono saperi e hanno un forte carattere esperienziale. Diffusa quindi nel più vasto sistema di trasmissione sociale culturale.

Una premessa di fondo, che guida le riflessioni su questa modalità di articolare il fenomeno dell'apprendimento, vede un'associazione tra educazione formale e intenzionalità educativa da parte dell'istituzione in cui essa avviene: se c'è un luogo formalmente preposto a educare, significa che qualcuno progetta esplicitamente un dispositivo educativo guidato da obiettivi. Al contrario, l'educazione informale è “individuabile in quelle esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente proposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale”<sup>117</sup>.

Quindi, secondo questa visione, esistono luoghi formativi caratterizzati da intenzionalità con “consapevole intento di stimolare apprendimenti”<sup>118</sup> e luoghi dove si generano apprendimenti pur non essendoci un'esplicita intenzione in tale direzione.

Bateson si è dedicato a lungo alla riflessione sui contesti di apprendimento e sul pericolo di pensarli e strutturarli esclusivamente secondo i dettami della finalità cosciente. Egli vede in questo tipo di finalità l'attitudine a strutturare un contesto strumentale, basato sul rapporto lineare mezzi-fini. Se questa possibilità genera alcuni apprendimenti ne fa perdere altri: quelli legati alla natura circolare delle relazioni, dell'essere parte di sistemi.

“La coscienza finalizzata estrae, dalla mente totale sequenze che non hanno la struttura ad anello caratteristica della struttura sistemica globale. Se si seguono i dettami ‘sensati’

---

<sup>117</sup> Tramma S. (2009) *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci p. 36

<sup>118</sup> Id., p. 36

della coscienza, si diviene in realtà avidi e stolti: e per 'stolto' intendo colui che non riconosce e non si fa guidare dalla consapevolezza che la creatura globale è sistemica"<sup>119</sup>.

Anche Massa svincola l'educazione dall'intenzionalità. Nel suo caso però questa operazione ha lo scopo di svelare come il soggetto sia determinato da rapporti di forze (educazione compresa) che agiscono su di lui impedendone una reale autonomia. E' illusorio pensare al progetto educativo come esito di un'intenzionalità del discente o dell'educatore, vista la ragnatela di poteri e saperi che li circonda e li dirige : "occorre innanzitutto pensare l'educazione come ciò da cui l'uomo stesso viene giocato e parlato, al di là appunto d'ogni sua tradizione eulogistica, soggettivistica e progettuale nel concetto di formazione o d'istruzione"<sup>120</sup>.

Massa considera l'educazione come fenomeno che "accade" in una pluralità di situazioni in cui l'esistenza di un dispositivo formativo travalica l'intenzionalità dei soggetti presenti sulla scena educativa, agendo su di loro. Egli dunque vincola l'educazione all'esistenza di dispositivi metodologici distinti dal mondo della vita, caratterizzati da dimensioni finzionali e di artificiosità che ne delimitano la "scena"<sup>121</sup> e la distinguono dal "trascorrimento diffuso"<sup>122</sup> della vita reale. Individua così uno statuto ontologico proprio e autonomo alla regione dell'educazione, che pur restando in rapporto costante con il mondo in cui è inserita, è dotata di regole strutturali proprie:

"L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene. E' per potere sortire ciò, ed in conseguenza di ciò, che

---

<sup>119</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 474

<sup>120</sup> Massa, R. (1987) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli p.41

<sup>121</sup> Palmieri, C., Prada, G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis

<sup>122</sup> Massa, R. (1987) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli p.21

l'educazione costituisce un dispositivo pragmatico, e che la prima qualificazione di esso può essere indicata nei termini di una dimensione esperienziale.”<sup>123</sup>

Massa guarda con sospetto “gli estremi di una dissoluzione dell'educazione in una pretesa società educante. O di una identificazione esaustiva del campo esistenziale all'interno di quello educativo, che si rivelano come due facce di un medesimo assunto totalizzante”<sup>124</sup>.

Coloro che condividono questo punto di vista criticano la diffusione dell'educazione nella *knowledge society* come impoverimento e “fine” della progettualità educativa e del suo sfondo critico, etico, politico:

“Quella che ci si presenta è una situazione nella quale l'educazione è ovunque senza essere da nessuna parte, è spalmata sulla totalità sociale senza che sia visibile (il che non significa che sia assente) una progettualità politica che la sostenga. La fine dell'educazione non significa che non si educa più ma forse che si educa troppo, perché a finire non è l'educazione in quanto strategia di potere, ma l'educazione in quanto ambito di riflessione e di azione ristretto e limitato, definito da chiari confini, e soprattutto chiaramente sostenuto e legittimato da un progetto sociale.”<sup>125</sup>

Al contrario, se si utilizza il fenomeno dell'apprendimento per identificare l'accadimento educativo in modo indipendente dall'allestimento di dispositivi pedagogici, si assiste a un intreccio continuo tra mondo della vita ed educazione. Se questo permette di vedere come l'educazione “la gran parte delle volte, pur non dichiarandosi esplicitamente e non essendo percepita come tale, è rintracciabile pressoché in ogni piega delle società, in ogni episodio delle storie individuali e collettive”<sup>126</sup>, dall'altra parte fa perdere di rilievo la distinzione tra apprendimento formale e informale.

---

<sup>123</sup> Id., p.21

<sup>124</sup> Id., p. 22

<sup>125</sup> Mantegazza, R. (2005) *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti)pedagogica*. Troina (En): Città Aperta

<sup>126</sup> Tramma, S. (2009) *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci

Un possibile modo di risolvere questa aporia consiste nel cambiare i termini della questione, considerando l'intenzionalità come dimensione diffusa tra tutti gli attori di un sistema complesso, irriducibile alle volontà delle sue singole componenti.

Nelle riflessioni espresse fino a questo momento, infatti, l'intenzionalità è considerata principalmente sul versante di chi progetta dispositivi educativi e non su quello del discente o su quello dei sistemi allargati che gravitano attorno a questi due poli (istituzioni, famiglia, ecc). L'apprendimento può invece essere considerato un fenomeno emergente da queste intenzionalità diffuse: esse lo strutturano, ma non lo determinano.

Ad esempio, si può assistere all'intenzione del soggetto in apprendimento ad acquisire certe informazioni ma, in realtà, egli sta apprendendo anche altro, come ad esempio le regole del contesto in cui accade l'evento educativo. Bateson ha mostrato come l'apprendimento possa essere considerato un fenomeno gerarchicamente ordinato e come accada su più livelli. Alcuni ordini di apprendimento possono essere pianificati coscientemente e tenuti relativamente sotto controllo (come ad esempio l'acquisizione di informazioni), altri non si prestano ad essere pianificati coscientemente, in quanto prendono corpo "attraverso modalità di pensiero e comunicative non deliberate"<sup>127</sup>. Questi ultimi sono posti a un livello più astratto dei primi e agiscono strutturando le abitudini percettive e cognitive dei soggetti. Vedremo meglio nel dettaglio questi processi nel terzo capitolo. Al momento è importante sottolineare questa posizione, che, da una parte legittima l'esistenza di intenzionalità degli attori sulla scena educativa, dall'altra preserva un contemporaneo livello di apprendimento largamente inconsapevole, che va al di là di essa e che non può essere progettato o pianificato.

Per chiarire meglio questa posizione può essere utile citare un commento di Manghi riguardante un dialogo, avvenuto nel 1975, tra Carl Rogers e Gregory Bateson avente ad oggetto proprio i processi educativi:

"Mentre Rogers si preoccupa di come fare un contesto di apprendimento significativo, Bateson si limita a interrogarsi su come riflettere intorno al farsi dei contesti di apprendimento - quali che essi siano, possiamo aggiungere - poiché non è in nostro potere, facilitante o autoritario che sia il nostro fare, determinare il carattere significativo o meno degli apprendimenti. Non perché i processi di apprendimento siano del tutto capricciosi. Ma perché ogni contesto di apprendimento è matrice di significati, e cioè

---

<sup>127</sup> Manghi, R. (2004) *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina



significativo, per ciascuna delle parti in interazione. Ci piaccia o no. Ci piacciono o no gli specifici significati che vanno via via emergendo. [...] Questa prospettiva sposta l'accento semantico del concetto di apprendimento. Dal risultato dei processi educativi (cioè di un fare progettato prima e realizzato poi), l'attenzione si sposta al farsi dei processi nel corso dei quali il risultato apprendimento ha luogo. Nel primo caso ci si focalizza su come cambiano i soggetti in apprendimento, nel secondo caso “sul come cambiano, a vari livelli, tutte le parti in interazione – l'allievo, l'insegnante, la classe, la scuola, le famiglie, i sistemi sociali, istituzionali e culturali connessi con la scuola, le varie credenze in gioco sulla natura del mondo in cui viviamo [...]. Nel primo caso le identità delle singole parti-in-interazione sono un dato, precondizione del processo interattivo. Nel secondo vengono formandosi, nel tempo, in rapporto alle altre, proprio attraverso l'incessante interazione reciproca.”<sup>128</sup>

Emergono così due mappe, la prima che parla di “individui, scopi e mezzi”, la seconda di “relazioni processi e storie.”<sup>129</sup>

Le tendenze attuali dei governi internazionali in campo educativo non possono che muoversi nella consapevolezza di rivolgersi sistemi complessi ad alta imprevedibilità e che non possono essere direzionati secondo fini previsti. L'illusione di un controllo delle direzioni di apprendimento, attraverso l'educazione formale, è ormai caduta. L'impossibilità di dirigere e monitorare le componenti dell'educazione informale è evidente. Eppure il problema del governo dei processi educativi deve continuare a porsi. Una possibilità sempre più frequente delineata dai *policy makers* consiste nel promuovere nel territorio incentivi diretti a consolidare buone pratiche che generano apprendimenti ritenuti socialmente auspicabili e condivisibili, così come far sorgere iniziative tese a innestare fattori di cambiamento in ambiti di apprendimento esistenti. Nella consapevolezza che gli esiti del processo non possono essere previsti ed analizzati in modo deterministico.

#### **1.4.2 Capitale sociale: una lente per comprendere l'apprendimento informale**

---

<sup>128</sup> Manghi, R. (1996) “Il bello dell'insegnare. Modi ecologici di pensare l'apprendimento” in Conserva, R. *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia p. 6

<sup>129</sup> Id., p. 6

Nel dibattito sull'apprendimento formale, non formale e informale, l'idea di capitale sociale ha costituito uno dei principali argomenti, diventando una vera e propria linea guida capace di orientare le politiche educative degli organismi internazionali; in particolare su più fronti è stata apprezzata la sua attitudine a costituire “uno strumento per aprire il mondo chiuso dell'apprendimento informale”<sup>130</sup>. Il capitale sociale posseduto da un soggetto è costituito dalle “reti sociali, i legami reciproci che da queste nascono e il loro valore nel raggiungimento di obiettivi comuni”<sup>131</sup>. Vengono in altre parole enfatizzati i benefici tangibili derivanti dal costruire e condividere risorse attraverso la costituzione di reti sociali, in vista del raggiungimento di obiettivi che in solitudine sarebbero inarrivabili o richiederebbero costi elevati. In particolare, per quanto riguarda la dimensione dell'apprendimento, viene sottolineato il ruolo<sup>132</sup> delle reti sociali nel facilitare lo scambio di competenze, informazioni e idee.

I principali teorici del capitale sociale sono Bourdieu, Putnam e Coleman.

Bourdieu sviluppa l'idea di capitale come metafora per parlare di potere e vantaggio sociale; egli condivide con il marxismo l'interesse per le questioni di potere legate all'accesso alle risorse, estendendone l'analisi al di là dei fattori materiali. Dal punto di vista di Bourdieu, infatti, il capitale può assumere tre forme<sup>133</sup> - culturale, sociale ed economica - che si trasformano una nell'altra per massimizzare l'accumulazione<sup>134</sup>. Oltre alla dimensione economica, le rendite di posizione all'interno dell'assetto sociale dipendono dallo status culturale e simbolico del gruppo di appartenenza. Status che tende

---

<sup>130</sup> Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press p. 27 (traduzione mia)

<sup>131</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2000) “Social Capital and Human Capital Revisited” in Field J., Schuller T., Baron S. (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.1 (traduzione mia)

<sup>132</sup> Vedi Eraut, M. (2000) “Non-Formal Learning, Implicit Learning and tacit Knowledge in Professional Work” in Coffield, F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: Policy Press

<sup>133</sup> Bourdieu, P. (1986) “The forms of Capital” in Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood

<sup>134</sup> In un'intervista a una trasmissione televisiva tedesca Bourdieu propose un'analogia tra il campo sociale e il casinò: giochiamo non solo con le fiches nere che rappresentano il nostro capitale economico, ma anche con quelle blu del capitale culturale e con quelle rosse del capitale sociale (raccontato in Alheit P. (1996) “*Research and Innovation in Contemporary Adult Education*” in Papaioannou S., Alheit P., Lauridsen J. F. and Olesen H. S. (eds) *Community, Education and Social Change*. Roskilde: Roskilde University Centre

a riprodursi modellando reti sociali chiuse e basate sul privilegio. Bourdieu e coloro<sup>135</sup> che proseguiranno i suoi studi mostrano come il capitale sociale sia usato nella lotta per lo status costituendo un mezzo per accedere a risorse che incrementano la posizione sociale a spese di altri, strutturando quindi continuamente ineguaglianze sociali.

Coleman condivide con Bourdieu l'idea di un capitale sociale come fonte di vantaggio in termini educativi, estendendo la portata del concetto fino a comprendere le relazioni sociali di gruppi non appartenenti alla élite. Le opportunità offerte dalle relazioni sociali non sono più viste esclusivamente secondo una logica di lotta tra classi sociali, ma come inerenti alla comunità di appartenenza: esistono comunità che offrono possibilità e altre meno. Il capitale sociale viene ridefinito come “l'insieme delle risorse inerenti alle relazioni familiari e comunitarie utili per lo sviluppo sociale e cognitivo di un bambino o di un giovane”<sup>136</sup>.

Putnam<sup>137</sup> esplicita le caratteristiche della vita sociale – regole e fiducia – che permettono ai partecipanti di agire insieme in maniera più efficace per perseguire obiettivi condivisi: la connessione tra impegno civico e interazione sociale viene posta in primo piano. Putnam in questo senso eredita e sviluppa la tradizione americana dell'associazionismo e dell'attività civica, individuando in esse le basi per l'integrazione sociale e il benessere. Dismessa l'idea della classe come gruppo omogeneo che si auto-tutela, il tema della fiducia inizia ad assumere grande rilevanza. Alcuni autori ne sottolineano l'imprescindibilità:

“per far sì che le persone cooperino nel raggiungimento dei risultati che si sono prefisse non servono solo qualche conoscenza l'uno dell'altro (diretta o indiretta). Hanno anche bisogno di fidarsi l'uno dell'altro e aspettarsi che se cooperano non verranno sfruttate o defraudate, ma che avranno in cambio sotto qualche aspetto benefici analoghi”<sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> Vedi Allatt, P. (1993) “Becoming Privileged: the role of family process” in Bates I. & Riseborough G. (eds), *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press

<sup>136</sup> Coleman, J. S. (1994) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press p. 300 (traduzione mia)

<sup>137</sup> Putnam, R. (1996) “Who Killed Civic America?”, *Prospect*, 7, 24 p.56

<sup>138</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge, p. 70 (traduzione mia)

Nonostante le differenze, Bourdieu, Coleman e Putnam hanno in comune l'uso della metafora del capitale per definire un insieme di connessioni personali e di interazioni interpersonali, oltre che di valori condivisi associati con questi contatti. L'idea centrale consiste nel considerare le reti sociali come beni di valore e sottolinearne l'aspetto di "risorsa":

"la metafora implica che le relazioni possono essere remunerative; come per ogni altra forma di capitale è possibile investire e aspettarsi un adeguato ritorno dal proprio investimento"<sup>139</sup>

Il fatto di considerare le reti sociali e le norme condivise come una forma di capitale ha attratto i *policy makers*. La sfera politica ha infatti associato il capitale sociale alla nozione di "capitale umano" emersa nelle scienze economiche negli anni sessanta<sup>140</sup>. Il capitale umano indica il valore economico che abilità, conoscenza e buona salute hanno per le aziende, per la sfera pubblica e per gli stessi individui. Viene così teorizzata una relazione diretta tra questi aspetti e un ritorno di carattere economico.

"Gli ultimi decenni del ventesimo secolo hanno visto un deciso orientamento a considerare il capitale umano come la via maestra per il successo economico e la coesione sociale. Questo punto di vista era basato su modelli lineari piuttosto semplicistici, secondo i quali investire nel campo educativo significa avere un ritorno simile a quello di investimenti nel campo finanziario, con risultati tangibili e misurabili."<sup>141</sup>

Capitale sociale e capitale umano hanno stimolato studiosi e *policy makers* alla ricerca di analogie, differenze e possibili intrecci. Secondo Coleman<sup>142</sup> il primo offre un contrappeso all'individualismo di cui è intessuto il secondo; questa idea lo porta a definire

---

<sup>139</sup> Id., p. 14 (traduzione mia)

<sup>140</sup> Vedi Becker, G. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Princeton: Princeton University Press

<sup>141</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2000) "Social Capital and Human Capital Revisited" in Field J., Schuller T., Baron S. (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.243 (traduzione mia)

<sup>142</sup> Coleman, J. S. (1988) "Social Capital in the Creation of Human Capital" *American Journal of Sociology*, 94

il capitale sociale come “bene pubblico”. Da più prospettive<sup>143</sup> viene messa in luce la possibilità, attraverso le lenti del capitale sociale, di uscire da una concezione troppo individualista di “risorsa” focalizzando l'attenzione sulla dimensione relazionale. Viene così proposta una visione nella quale diventa importante la possibilità di connettere le risorse, più che le risorse in sé. Allo stesso modo si è sottolineata<sup>144</sup> la possibilità di spostare l'attenzione e l'analisi sulle connessioni tra il micro livello e quelle che vengono chiamate “le strutture sociali di meso-livello”: famiglia, vicinato, associazioni, ovvero ciò che integra il micro-livello dell'individuo e il macro livello delle strutture sociali più ampie. Rispetto a queste dimensioni, il capitale sociale è diventato una variabile strategica per perseguire uno dei principali scopi degli organismi internazionali: la coesione sociale. Le reti sociali costruite per un vantaggio reciproco vengono viste come una base per la coesione sociale poiché rendono possibile alle persone la cooperazione, anche con soggetti non appartenenti alla cerchia dei propri legami stabili, aumentando così il numero di trame che costituiscono il tessuto sociale.

Il capitale sociale si è così trovato al centro delle politiche che mirano a favorire l'aiuto reciproco, la cittadinanza attiva e la responsabilità sociale. Le politiche comunitarie<sup>145</sup>, ad esempio, hanno cercato di coniugare una maggior competitività economica in campo internazionale con la promozione della coesione sociale e della cittadinanza europea. Questo ha però messo in luce anche i limiti dell'idea, soprattutto quelli insiti nella metafora di capitale. Innanzitutto si è potuto constatare come le reti sociali non abbiano alcune delle proprietà<sup>146</sup> del capitale, come la riducibilità a un comune valore, la sostituibilità, la trasferibilità<sup>147</sup> e la possibilità di investimenti diretti. Inoltre la metafora

---

<sup>143</sup> Vedi ad esempio Thompson P. (2002) “The Politics of Community”, *Renewal*, 10, 2

<sup>144</sup> Edwards, B. and Foley, M. (1997) “Social Capital and the Political Economy of our Discontent” *American Behavioural Scientist*, 40, 5

<sup>145</sup> Ad esempio come parte del programma di lavoro su educazione e formazione la Commissione Europea ha istituito un programma di lavoro su “ambienti aperti di apprendimento, cittadinanza attiva, pari opportunità e coesione sociale” (European Council of Ministers (2002), Council Document 5828/02, <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/02/st05/05828en2.pdf>)

<sup>146</sup> Robinson, L. J., Schmid, A. A. and Siles, M. E. (2002) “Is Social Capital Really Capital?” *Review of Social Economy*, 60, 1

<sup>147</sup> Coleman sottolinea come in molti casi sia impossibile trasporre i benefici del capitale sociale attraverso contesti differenti “una data forma di capitale sociale che risulta utile nel facilitare certe azioni per alcuni potrebbe essere inutile o persino dannoso per altri”. Inoltre l'autore sottolinea come la fiducia non sia

del capitale porta con sé significati come accumulo e sfruttamento, che interpellano gli aspetti di potere<sup>148</sup> e di controllo legati a questa costruzione di senso.

Alcuni studi hanno evidenziato come il capitale sociale possa avere anche effetti negativi in termini di sostegno a comportamenti anti-sociali e di rinforzo o amplificazione delle disuguaglianze. Alcune forme di cooperazione, sebbene portino vantaggi ai partecipanti possono generare effetti negativi sulla realtà più ampia; è il caso della perpetuazione del privilegio, mostrata da Bourdieu: le connessioni di alcuni hanno più valore di quelle di altri e il loro accesso dipende dalla localizzazione<sup>149</sup> sociale di individui o gruppi. Dunque esiste il rischio che classi sociali con maggiori possibilità colonizzino reti sociali dotate di maggior valore, con l'effetto di amplificare le disuguaglianze e non di creare maggior fiducia o coesione sociale. Un altro esempio è costituito dalle reti di tipo criminale, che portano vantaggi in termini economici ai loro membri, ma un danno al tessuto sociale. Field propone quindi di distinguere tra reti che creano effetti positivi per sé ma negativi per la comunità in senso ampio (intenzionali o non intenzionali) e reti che offrono benefici a chi vi partecipa e hanno anche un effetto secondario produttivo per la comunità.

Queste criticità hanno reso il capitale sociale un concetto particolarmente scivoloso come focus per la sfera politica; in particolare è risultato difficile pianificare interventi su reti informali (come i rapporti amicali) che creano condivisione di conoscenza e scambio di informazioni. Le politiche hanno i loro limiti: possono creare spazi di incontro e assicurarsi che ci siano le condizioni per favorire una co-operazione in vista di uno scopo comune, ma il capitale sociale si basa anche su rapporti informali, come l'amicizia, lo stare bene insieme ed è tutto ciò che crea fiducia e la possibilità di andare oltre il mero incontro "strumentale". Questi aspetti non si possono pianificare a tavolino, così come non si possono pianificare a tavolino gli obiettivi che le persone decidono di perseguire insieme e nemmeno è possibile prevedere se questi porteranno un vantaggio anche alla comunità allargata in termini di maggior coesione.

---

trasferibile ma specifica e contestuale. Vedi Coleman J. S. (1994) *Foundations of Social Theory*, Cambridge MA: Belknap Press p. 302

<sup>148</sup> Blaxter L. & Hughes C. (2001) "Social Capital: a critique", in Thompson J. (ed.) *Stretching the Academy: the politics and practice of widening participation in higher education*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education

<sup>149</sup> Vedi Edwards, B. & Foley, M. (1997) "Social Capital and the Political Economy of our Discontent", *American Behavioural Scientist*, 40, 5

Inoltre, come già visto, il panorama odierno delle relazioni sociali si presenta come estremamente mutevole e dinamico: se “le condizioni secondo le quali i membri della società agiscono cambiano più velocemente di quanto serva ai modi di agire per consolidarsi in abitudini o routines”<sup>150</sup> come è possibile intercettare la costruzione individuale delle reti sociali?

Nonostante questi limiti, tenere conto dell'idea di capitale sociale, ovvero della capacità degli individui di cooperare per risolvere problemi, può risultare un fattore cruciale nell'implementare e realizzare politiche di tipo sociale o educativo.

Il punto che più ha catalizzato attenzione sul capitale sociale riguarda la natura dei suoi legami con l'apprendimento, in particolare in termini di *lifelong learning*. Si è infatti constatato che l'apprendimento è un fenomeno radicalmente sociale e che se si potesse agire sulla variabile “relazioni” (soprattutto quelle definite come “informali”) si potrebbero avere effetti sulla variabile “apprendimento” (in termini di desiderio o performance). Coleman nei suoi studi ha mostrato, ad esempio, come la performance scolastica dei bambini sia influenzata positivamente dall'esistenza di legami tra scuola, famiglia e tessuto sociale.

“Norme condivise, reti sociali stabili promuovono uno sviluppo cognitivo e sociale dei più giovani tanto che il capitale sociale può in parte compensare fattori ambientali come deprivazione socio-economica o problemi legati all'etnia”<sup>151</sup>

Questa visione instaura una relazione<sup>152</sup> di tipo lineare tra capitale sociale e capitale umano: se si orientano le reti sociali in direzione dell’“apprendimento”, questo aumenterà in quantità (e forse qualità) di conoscenze, abilità, competenze dei soggetti. Diverse ricerche<sup>153</sup> ormai mettono in luce la relazione tra l'esistenza di capitale sociale e benefici in termini di fiducia interpersonale, risultati educativi, economici e di salute. Sull'altro

---

<sup>150</sup> Bauman, Z. (2005) *Liquid life*. Cambridge: Polity Press (traduzione mia)

<sup>151</sup> Coleman J. S. (1994) *Foundations of Social Theory*. Cambridge MA: Belknap Press p. 207 (traduzione mia)

<sup>152</sup> Uno staff working paper della Commissione Europea parla “dell'intrinseco legame tra capitale umano e sociale nella knowledge society” p. 16 Commission of the European Communities (2003) *Building the Knowledge Society: social and human capital interactions*, Commission Staff Working Paper SEC 652, Brussels

<sup>153</sup> Vedi Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press

versante della relazione diversi studiosi vedono nell'educazione un mezzo per investire nel capitale sociale:

“Il modo più diretto che lo Stato dispone per generare capitale sociale è attraverso l'educazione che permette agli individui di sviluppare abilità sociali e li impegna in norme e regole comuni”<sup>154</sup>

Tutto ciò ha fatto sì che la relazione tra apprendimento e capitale sociale fosse tradotta a livello politico in una relazione circolare e virtuosa senza ambiguità: promuovere capitale sociale crea un migliore apprendimento e viceversa promuovere apprendimento crea capitale sociale.

Queste conclusioni sono state da più parti accusate di eccessivo riduzionismo e diversi ordini di critiche hanno mostrato come, in realtà, i processi in gioco siano più complessi. Innanzitutto è stato criticato l'impianto puramente quantitativo di molte ricerche, che basano le proprie inferenze su indicatori e parametri correlati a una visione cumulativa e reificante dell'idea di apprendimento, senza interpellare l'esperienza dei soggetti:

“non possiamo semplicemente sommare il numero delle persone che raggiungono delle qualifiche e assumere che stiamo progredendo – o meno – verso la Learning Society”<sup>155</sup>

Field suggerisce di utilizzare il concetto di capitale sociale in chiave euristica per aprire domande come “se abbiamo più capitale sociale – una rete sociale più ampia e forte – allora avremo più probabilità di imparare cose nuove rispetto a chi ha meno capitale sociale?”<sup>156</sup> I tentativi di rispondere a questa domanda aprono un panorama diversificato e dai tratti ambivalenti.

---

<sup>154</sup> Fukuyama F. (2001) “Social Capital, Civil Society and Development”, *Third World Quarterly*, 22, 1 p.18. (traduzione mia)

Dello stesso parere è l' OECD: “Educazione ed apprendimento possono sostenere abitudini, competenze e valori che conducono alla cooperazione sociale e alla partecipazione” Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001) *The Well-being of Nations: the role of human and social capital*. Paris: OECD p. 13

<sup>155</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2000) “Social Capital and Human Capital Revisited” in Field J., Schuller T., Baron S. (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.243 (traduzione mia)

<sup>156</sup> Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press p. 13 (traduzione mia)



Le persone possono utilizzare il proprio capitale sociale per avere accesso a certe conoscenze e/o alla possibilità di acquisire capacità in molti modi. A livello più generale i legami sociali possono modellare attitudini generali verso l'innovazione e il cambiamento (o verso la chiusura e la difesa dell'esistente) così come determinare la capacità di particolari gruppi di sopravvivere a improvvisi cambiamenti nell'ambiente circostante. Alcuni studi<sup>157</sup> su soggetti adulti in apprendimento hanno mostrato come il capitale sociale offra abbondanti opportunità di apprendimento informale ma anche come offra spesso accesso solo al limitato numero di risorse che sono disponibili nella propria locale comunità di interessi. In particolare, le forme familiste di capitale sociale possono dimostrarsi particolarmente limitanti e chiuse su sé stesse, rendendo difficile la possibilità di costruirsi altre relazioni ed esperienze.

“Se individui o organizzazioni sono connessi solo con altri simili a loro, allora ogni membro del network conosce più o meno le stesse cose e non c'è niente di nuovo da imparare. In epoche di cambiamenti lenti questo può avere un senso – ed essere persino utile – poiché un nucleo comune di conoscenze può venire sempre più perfezionato. D'altra parte se individui e organizzazioni sono connessi con altri differenti da sé, essi impareranno e continueranno a imparare nuove cose, cose che non appartengono già al proprio repertorio di conoscenze e abilità. In un mondo dai cambiamenti continui diventa cruciale la possibilità di costruire network con organizzazioni e altre persone non famigliari”<sup>158</sup>

Woolcock<sup>159</sup> propone una visione differenziata del capitale sociale operando una distinzione tra tre differenti categorie, ciascuna di esse associata a diverse forme di apprendimento:

- *Bonding social capital*: implica legami tra persone in situazioni simili, come i famigliari, gli amici più prossimi, i vicini di casa. Vi sono alti livelli di reciprocità e fiducia, così come meccanismi di esclusione per gli *outsiders*. Queste reti danno

---

<sup>157</sup> Pahl, R. & Spencer, L. (1997) “The Politics of Friendship”, *Renewal*, 5, 3

<sup>158</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge p. 68 (traduzione mia)

<sup>159</sup> Woolcock, M. (2001) “The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes”, *Isuma: Canadian Journal of Policy Research*, 2, 1 pp. 13-14

solitamente accesso limitato alla possibilità di avere informazioni, è probabile che promuovano chiusura e impediscano la creazione di legami più allentati e capaci di connettersi con altri ambiti della società. In genere si tratta di relazioni in cui ci si trova situati, che poco hanno a che fare con la dimensione della scelta (come non si sceglie la propria famiglia). Comunità molto chiuse verso l'esterno, con forti legami interni, possono<sup>160</sup> rinforzare uno scarso ricorso all'apprendimento formale e sistematico basarsi soprattutto su meccanismi informali di scambio di idee, abilità e informazioni.

- *Bridging social capital*: comprende i legami con persone più distanti come amici non stretti e colleghi di lavoro. L'appartenenza è eterogenea, esistono norme condivise e obiettivi comuni; i livelli di fiducia e reciprocità possono essere più limitati. Queste relazioni in genere sono scelte sulla base di interessi comuni; il capitale sociale può essere causa e allo stesso tempo soluzione di problemi.
- *Linking social capital*: connette a coloro che sono al di fuori della propria comunità di riferimento. L'appartenenza è eterogenea, esistono norme condivise e obiettivi comuni; i livelli di fiducia e reciprocità possono essere circoscritti da bisogni in competizione tra loro. Esso permette di raggiungere una più ampia gamma di risorse di quelle disponibili normalmente.

La relazione tra *lifelong learning* e capitale sociale può essere di reciproco beneficio e sviluppo, così come di reciproco impedimento; alcuni tipi di capitale sociale possono favorire alcune modalità di apprendimento e inibirne altre, e viceversa. Ad esempio meno strette e vincolanti sono le reti relazionali e più sembrano in grado di favorire l'apprendimento riflessivo e di far fronte al cambiamento e al disordine. In questo senso il capitale sociale offre un modo di comprendere e analizzare il radicamento dell'apprendimento nelle reti sociali.

“Il capitale sociale va inteso come costruito relazionale. Può fornire accesso a risorse dove gli individui hanno non solo formato legami con altri, ma anche interiorizzato i

---

<sup>160</sup> Vedi Field, J. & Spence, L. (2000) “Social Capital and Informal Learning” in Coffield F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press

valori condivisi del gruppo. Per questa ragione è importante trattare il concetto come proprietà di certe relazioni”<sup>161</sup>

Perché può essere utile guardare alle relazioni attraverso le lenti del capitale sociale? Per diventare riflessivi rispetto alle reti in cui si è inseriti, per non subirle e per scegliere sempre di più quelle a cui si desidera appartenere, costruendole in parte, aumentando i gradi di scelta, sviluppando competenze in tal senso.

“solo vedendo l’apprendimento come radicato nelle reti che costituiscono il capitale sociale possiamo iniziare a comprendere i complessi pattern che legano partecipazione e risultati nel campo dell’apprendimento in età adulta.”<sup>162</sup>

### **1.5 UN NUOVO MITO DELL’EDUCAZIONE? ASPETTI CRITICI DELL’APPRENDIMENTO LIFELONG E LIFEWIDE.**

Il *lifelong learning*, proprio per l’enfasi posta su di esso e la pervasività con cui viene accolto da politiche educative e organizzazioni, può correre il rischio di divenire una parola d’ordine fine a sé stessa, senza nessun correlato di reale innovazione nei processi di apprendimento. Diverse voci critiche hanno infatti mostrato come spesso si sia utilizzato il termine solo per rinominare la realtà già esistente, senza conseguenze sulle politiche educative. Eppure i nomi portano con sé alcuni significati e non altri e agiscono in nome di precisi valori. Field<sup>163</sup>, ad esempio, ha criticato le definizioni di *lifelong learning* vigenti nelle politiche espresse da organismi internazionali perché trattano l’apprendimento non formale e informale in modo sommario e troppo semplificato, tornando poi a dirigersi verso più istituzionalizzate forme di apprendimento. In questo senso, da più voci viene espresso scetticismo rispetto all’azione delle politiche educative:

---

<sup>161</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge p.161 (traduzione mia)

<sup>162</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2000) “Social Capital and Human Capital Revisited” in Field J., Schuller T., Baron S. (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.244 (traduzione mia)

<sup>163</sup> Vedi sul tema Field, J. (2004) “Lifelong learning and culturale change. A European Perspective”. Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October. <http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/>

per certi versi si teme un colonialismo<sup>164</sup> dell'apprendimento informale da parte di quello formale, con il risultato di impoverire<sup>165</sup> l'apprendimento informale la cui parte essenziale è non intenzionale, il fatto che non avviene in contesti appositamente predisposti per facilitare l'apprendimento.

Hager & Halliday mostrano, attraverso una serie di studi di caso, come l'apprendimento informale sia contrassegnato dalla contingenza e dall'uso funzionale di circostanze inaspettate. Rigettano l'idea di *lifelong learning* come: “crescente formalizzazione dell'apprendimento durante il corso della vita. Questa prospettiva non solo è sgradevole per molti, ma minaccia anche di distruggere involontariamente ciò che si intende raggiungere”<sup>166</sup>.

I processi di “formalizzazione” dell'apprendimento portano inevitabilmente con sé considerazioni legate alla dimensione del potere. L'imperativo ormai diffuso sembra quello di “ampliare il riconoscimento di contesti, luoghi e momenti diversi nell'esperienza individuale delle persone, situazioni in cui hanno luogo apprendimenti anch'essi utilizzabili e riconoscibili in una logica delle competenze”<sup>167</sup>. Occorre però chiedersi chi, e in che modo, riconosce e certifica queste competenze, e a quale scopo.

La lezione della pedagogia critica<sup>168</sup> sottolinea come le relazioni siano iscritte all'interno di condizioni materiali basilari. La lettura pedagogica non può sottrarsi anche a un'analisi di iniquità sociali: senza una considerazione dei dati strutturali in cui il soggetto si è formato, il progetto di *lifelong learning* rimane una dichiarazione di principi. Anzi, rischia di risultare fin troppo coerente con le istanze di potere del sistema sociale di cui fa parte, istanze che mirano a riprodurre lo status quo e ad avere soggetti asserviti, docili e quindi governabili. Pensare che il mondo della formazione sia indipendente da questo tipo di rischi significa avere uno sguardo che tralascia il contesto sociale e politico più ampio in cui sorgono le pratiche educative.

---

<sup>164</sup> Duke, C. (2001) “Lifelong learning and tertiary education: The learning university revisited” in Aspin D., Chapman J., Hatton M. & Sawano Y. (eds), *International handbook of lifelong learning*. Boston: Kluwer Academic

<sup>165</sup> Hager, P., & Hallyday, J. (2007) *Recovering informal learning: Wisdom, judgment and community* (Lifelong Learning Book Series, Vol. 7). Dodrecht, The Netherlands: Springer

<sup>166</sup> Id., p. 249 (traduzione mia)

<sup>167</sup> ISFOL (2003) *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli p.73

<sup>168</sup> Mi riferisco, in particolare, alle opere di Giroux e Honneth.

Abbiamo visto come le *learning organization* richiedano la presenza di esperienze, capacità, competenze dei soggetti in modo sempre più intenso e ampio sul luogo di lavoro. Se questo da una parte può essere una possibilità di maggior realizzazione di sé<sup>169</sup>, dall'altra può diventare una più ampia modalità di sfruttamento della forza lavoro. E' esplicito infatti come le dimensioni esperienziali dei singoli siano funzionali, in primis, ai fini dell'organizzazione e la loro valorizzazione sia solo un "effetto secondario" di tale processo. Siamo agli antipodi rispetto un modello, come quello proposto negli anni cinquanta da Adriano Olivetti<sup>170</sup>, in cui è l'azienda a darsi dei fini non solo economici, ma di crescita umana dei suoi membri.

Il rischio presente è che organizzazioni e istituzioni si appropriino sempre più, in modo a loro funzionale dell'esperienza dei soggetti, presidiandone<sup>171</sup> gli spazi non formali e informali di apprendimento e riducendone gli spazi di distanziamento, smarcamento o resistenza<sup>172</sup>.

---

<sup>169</sup> Il lavoratore permanentemente in apprendimento può sperimentare il lavoro come parte di un insieme più ampio di relazioni, responsabilità e anche interessi, sviluppando più dimensioni del sé.

<sup>170</sup> "Può l'industria darsi dei fini? Si trovano questi semplicemente nell'indice dei profitti? Non vi è al di là del ritmo apparente qualcosa di più affascinante, una vocazione anche nella vita di fabbrica?". "La nostra Società crede perciò nei valori spirituali, nei valori della scienza, nei valori dell'arte, crede nei valori della cultura, crede, infine, che gli ideali di giustizia non possano essere estraniati dalle contese ancora inelimate tra capitale e lavoro. Crede soprattutto nell'uomo, nella sua fiamma divina, nella sua possibilità di elevazione e di riscatto." Così parlava Adriano Olivetti agli operai in occasione dell'inaugurazione di un nuovo stabilimento a Pozzuoli. Era il 23 aprile 1955. Vedi Olivetti A. (2012) *Ai lavoratori*. Roma/Ivrea: Comunità Editrice

<sup>171</sup> Attraverso dispositivi di controllo indiretti. In questo senso è molto interessante lo studio di Andersson, P. & Fejes, A. (2005) "Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy." *Journal of Education Policy*. 20  
Nel loro studio i due autori hanno analizzato documenti ufficiali redatti in Svezia attinenti al VLP (Validation of Prior Learning). Il VPL è un processo che analizza, valuta e certifica le competenze del lavoratore all'interno dell'azienda.

I due autori –seguendo le idee di Foucault sulla soggettivazione attraverso dispositivi pedagogici invisibili – evidenziano come sia possibile leggere gli effetti di un mercato del lavoro che sollecita l'esperienza in senso ampio (*lifewide*) in termini di costruzione di un soggetto che apprende ad autodisciplinarsi secondo i dettami sociali. Se da un lato infatti l'individuo viene posto come colui che sceglie, in modo autonomo, i propri percorsi di apprendimento, dall'altro sa che i suoi apprendimenti verranno valutati e si muove di conseguenza. Così andrà a parlare con orientatori, counsellor professionali, esperti, mettendo in gioco aspetti della propria esistenza impensabili quando la sfera lavorativa era recintata all'interno di competenze specifiche.

Diventa dunque importante poter leggere gli strumenti nati per promuovere le competenze in senso *lifewide* anche come possibili tecniche di colonizzazione e governo dell'anima da parte della sfera sociale. Il potere, secondo questa lettura, penetra negli interstizi di un soggetto sempre meno privato asservendolo alle proprie logiche senza il bisogno di coercizione, ma costruendo individui docili e "autodiretti" solo in apparenza.

<sup>172</sup> Mantegazza, R. (2003) *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*. Troina: Città Aperta

Le conseguenze riguardano nuove forme di disciplinamento e soggettivazione<sup>173</sup> che agiscono attraverso forme di condizionamento invisibile e diffuso presenti nella società e realizzati attraverso processi non facilmente decodificabili. Ad ogni modo, nella situazione attuale esiste anche il rischio opposto, quello di parlare di “processi senza soggetti”<sup>174</sup>: Field sostiene come la concezione attuale del *lifelong learning* trascuri in realtà l'importanza dell'*agency* individuale, in quanto presentato come reazione a eventi impersonali “là fuori” su cui le persone hanno poco controllo e poca scelta: “così, ad esempio, la globalizzazione viene presentata come un processo indifferenziato piuttosto che come un numero di tendenze interrelate, che alla base dipendono dalle scelte individuali.”<sup>175</sup>

Il fatto che *lifelong learning* si presti a un'adesione pressoché unanime nella sfera politica, con il rischio di celare il mantenimento dello status quo o nuove forme di potere e controllo, dipende anche dal fatto che si integra perfettamente con alcune premesse culturali della società occidentale. Proprio questa integrazione rende difficile rintracciarne gli aspetti difficili e indesiderati, facendolo diventare una categoria assoluta e indiscutibile. In altre parole rischia di diventare un mito dell'educazione nell'accezione utilizzata da Mottana:

“Si tratta di persuasioni estremamente tenaci, ormai perlopiù implicite, accolte senza verifica costante, spesso interconnesse con ideologie che marcano territori – disciplinari e operativi – ben più estesi di quello educativo”<sup>176</sup>

---

<sup>173</sup> Usher ed Edwards, da una posizione post-strutturalista, evidenziano come, seguendo questo ragionamento, il *lifelong learning* possa diventare la versione postmoderna del panopticon, lo strumento del perfetto controllo inventato dall'architetto Bentham e studiato da Foucault. Vedi Usher R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and education*. London: Routledge (traduzione mia)

<sup>174</sup> Lichtner M. (1990) *Soggetti, percorsi, complessità sociale. Per una teoria dell'educazione permanente*. Firenze: La nuova Italia p.3

<sup>175</sup> Field, J. (2004) “Lifelong learning and culturale change. A European Perspective”. Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October. <http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/> p. 7 (traduzione mia)

<sup>176</sup> Mottana, P. (2000) *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli p. 23

Senza opera di decostruzione, riflessione ridimensionamento, questi miti agiscono come monoculture che permettono di vedere solo alcuni aspetti della dimensione formativa e non altri, ad esempio:

“[...] l’ideologia che trova oggi nella ratio economica il suo snodo fondamentale e il suo fondamento: l’ideologia del fare, dell’agire, del produrre, del conquistare. In essa le diverse mitologie legate al cambiamento, alla novità, allo sviluppo, all’energia, hanno un comune denominatore, e questo è fundamentalmente il respingimento di un atteggiamento di riflessione, di passività, di contemplazione, di ascolto, di vuoto.”<sup>177</sup>

Abbiamo visto, ad esempio, come gli organismi internazionali fondino le proprie politiche su un’idea di apprendimento che vede conoscenze e competenze come “cose da accumulare”, in un orizzonte dove “più si ha e meglio si sta”. Ma, apprendere significa anche disapprendere, a volte in direzioni non volute né auspicate; il cambiamento non sempre è una perturbazione che ha effetti positivi e di immediata integrazione per il soggetto interessato.

Dal punto di vista sistemico-costruzionista si parla di “idee perfette” nel momento in cui un sistema impoverisce la complessità dei significati che può costruire, per “bloccarsi” su aggregati semantici che ne impediscono i processi di cambiamento. Queste idee si presentano come assolute, a-temporali e a-storiche, che cristallizzando i significati impediscono il fluire del pensiero in direzioni alternative. Quando un’idea perfetta<sup>178</sup> prende forma, le basi e le premesse su cui si regge escono dalla soglia d’attenzione; essa assume lo statuto di “verità”. La criticità è data dal fatto che, in questi casi, l’ecologia delle idee del sistema cessa di dialogare con l’ambiente esterno, avvittandosi su se stessa in una spirale auto-confermante che respinge ogni informazione non coerente.

Moscovici mette in luce come una quota di “senso comune”, ovvero di idee “prese per vere” sia indispensabile all’interno delle rappresentazioni sociali che circolano all’interno di una società:

---

<sup>177</sup> Id., p. 27

<sup>178</sup> Cecchin, G., Apolloni, T. (2003) *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli

“C’è un continuo bisogno di ricostituire il “senso comune” o la forma di comprensione che crea il substrato di immagini senza i quali nessuna collettività può operare. [...] oggi le nostre società non potrebbero funzionare se non si fossero formate quelle rappresentazioni sociali basate sull’insieme di teorie, ideologie, che esse trasformano in realtà condivise, concernenti l’interazione tra persone e che, quindi, costituiscono una categoria separata di fenomeni.”<sup>179</sup>

Morin avverte comunque la necessità di vigilare su questa dimensione, data per scontata, mantenendo vigili i processi riflessivi del pensiero che interrogano le basi del senso comune. Il rischio infatti è che le idee che possediamo si impossessino di noi, generando effetti indesiderati e fuori dal nostro campo visivo.

“Non dobbiamo mai dimenticare di mantenere le nostre idee nel loro ruolo mediatore e dobbiamo impedir loro di identificarsi con il reale. Dobbiamo riconoscere come degne di fede solo le idee che comportano l’idea che il reale resista all’idea.”<sup>180</sup>

Si è già visto come, nel corso del tempo, le spinte a una riforma culturale in senso democratico e comunitario (con forti accenti utopistici) hanno caratterizzato una grande parte della tradizione dell’educazione degli adulti, grazie alle opere di autori come Freire, Gelpi, Dolci, etc. Oggi l’idea dominante di *lifelong learning* (promosso da organismi internazionali) mette invece l’accento soprattutto sulla competitività nel mercato del lavoro e sulle abilità richieste dalle organizzazioni (in particolari quelle produttive). Quindi le politiche educative andranno sempre più nella direzione di promuovere queste abilità e conoscenze, piuttosto che verso una riforma culturale. Molti autori hanno sottolineato come questo focus sull’economia consolidi i valori e le posizioni di potere già esistenti, eliminando le voci che ambiscono all’equità sociale e, infine, come l’orizzonte di senso in cui tutto ciò accade (il capitalismo occidentale) resti fuori dalle pratiche riflessive e dal pensiero critico<sup>181</sup>.

---

<sup>179</sup> Moscovici, S. (1989) *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino p. 29

<sup>180</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 259

<sup>181</sup> Vedi Boshier, R. (1998) “Edgar Faure after 25 Years: Down but not out”. In Holford, J., Griffin, P., Jarvis, P. (Eds) *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page (traduzione mia). Boshier ha provocatoriamente definito il *lifelong learning* come un “ufficio risorse umane travestito”



L' influenza dell'economia liberale che ha guidato le politiche internazionali sul *lifelong learning* dagli anni novanta in poi, ha enfatizzato il soggetto e la propria responsabilità, porta con sé l'ulteriore rischio di de-responsabilizzare le istituzioni e di non tener conto degli ostacoli strutturali<sup>182</sup> all'apprendimento. Coffield<sup>183</sup>, che ha diretto uno dei principali programmi di ricerca sulla *learning society*, ha mostrato come il *lifelong learning* possa diventare “l'ultima forma di controllo sociale” contrassegnata da “autoritarismo morale e da “minacce di coercizione”.

L'educazione permanente, nello sfondo socio politico attuale, si presenta quindi come un tema complesso, sfaccettato e soggetto a una pluralità di sguardi e di considerazioni. Da un lato si intravedono le possibilità di pensare a delle condizioni attraverso cui realizzare un processo di emancipazione<sup>184</sup> e di realizzazione di sé e di coesione sociale. Dall'altro si identificano una serie di rischi come nuove forme di controllo e disciplinamento, espansione di una monocultura irriflessa di stampo liberal-capitalista, nascita di nuove ingiustizie sociali, strutturazione di un sistema formativo appiattito sul mercato delle competenze e che non si interessa più di temi più ampi, riguardanti il bene comune<sup>185</sup>.

Di fronte a tutto ciò va ricordato il ruolo della ricerca pedagogica: “la costruzione della nuova società dipende anche dalla capacità da parte delle pedagogie, delle scienze dell'educazione di elaborare e di proporre un modo nuovo di intendere la società civile, la società politica, lo Stato, le Costituzioni, le dichiarazioni dei diritti, la gestione della vita economica dell'informazione. Una pedagogia che si rispetti non può non prendere

---

proprio per sottolineare lo spostamento di risorse dalle vecchie e istituzionali forme pubbliche di *adult education*, verso nuove forme privatizzate di formazione.

<sup>182</sup> Id.

<sup>183</sup> Coffield, F. (1999) “Breaking the consensus: lifelong learning as social control”, *British Journal of Educational Research*, 25,4

<sup>184</sup> Savage, M., Bagnall, G., Longhurst, B. (2005) *Globalization and belonging*. London: Sage

<sup>185</sup> In molti constatano, ad esempio, il ridimensionamento delle idee e delle pratiche democratico-emancipative all'interno dell'Educazione degli Adulti vedi Tramma S. (2011) “L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento nell'età adulta” in Castiglioni M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli p. 109

posizione nei confronti di questi problemi e non solo in termini di confronto e di critica, ma di elaborazione teorica, di proposte pratiche.”<sup>186</sup>

---

<sup>186</sup> Fornaca, R. (2000) “Considerazioni su profetismo e pedagogia” in Cambi F. (a cura di) *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*. Bologna: CLUEB citato in Marescotti, E. (2011) “Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico economiche” in Castiglioni M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli p.63

## CAPITOLO 2

### UNIVERSITA' STUDENTI E SOCIETA': UNA RELAZIONE IN TRASFORMAZIONE?

#### 2.1 DAL MITO AL MERCATO?

In questo capitolo verrà preso in considerazione il ruolo dell'università all'interno del più vasto contesto della società della conoscenza e delle politiche incentrate sul *lifelong learning*.

E' possibile individuare differenti livelli all'interno del complesso fenomeno del *lifelong learning*:

- il macro-livello della società e delle politiche sull'educazione che mirano a costruire equilibri differenti tra la dimensione economica, culturale e sociale;
- il meso-livello delle istituzioni e delle organizzazioni che si propongono come contesti o agenzie di apprendimento e risorse di conoscenza (dove si posiziona l'università);
- il micro-livello individuale che riguarda le connessioni e i processi sempre più complessi che vengono costruiti dagli individui all'interno dei propri sistemi di riferimento (si affronterà questo livello nel prossimo capitolo).

Quali tipi di azioni e quali conseguenze pragmatiche potrebbero nascere dall'introdurre l'idea di *lifelong learning* e di *learning society* nel contesto universitario?

“Si può considerare il processo di istruzione e di formazione lungo il corso della vita come un quadro di riferimento che ci impone una ridefinizione e un riorientamento sia delle politiche dell'istruzione e della formazione, sia dei sistemi scolastici e universitari,

sia delle attività finalizzate all'apprendimento per gli individui nelle diverse età della loro vita (educazione degli adulti).”<sup>187</sup>

### **2.1.1 Università e società tra aperture, isolamenti e mediazioni.**

Nel tempo l'università ha visto cambiare il suo rapporto con la società attraverso la trasformazione delle sue funzioni e della sua missione. Questo processo è avvenuto con tempi diversificati nei diversi Paesi Occidentali e con una varietà di forme, connesse alle differenze culturali.

“Le missioni dell'università sono dinamiche e fluide, riflettono gli ideali filosofici, le politiche educative e le culture di particolari società o istituzioni (...). Ad ogni modo dal Medioevo ai tempi postmoderni la parola chiave rimane *servizio*. Tutte le università erano e sono organizzazioni sociali progettate per fornire servizi di educazione superiore come insegnamento, ricerca e una pluralità di altri servizi accademici alla chiesa, ai governi, individuali, pubblici e, in futuro forse, al mondo.”<sup>188</sup>

Le due missioni principali dell'università, insegnamento e ricerca, affondano le radici nell'era pre-moderna, in un tempo dunque antecedente la nascita degli Stati-Nazione.

L'insegnamento universitario nasce nel tardo medioevo (XII secolo) nelle università di Bologna e Parigi; la Scolastica offre un metodo in cui, attraverso le *disputationes*, la comunità interroga le Scritture con propositi di ricerca della Verità. La Verità coincide con il sapere di tutti coloro che condividono questa ricerca, è dunque universale, pur se manifestata nelle sue contingenze storiche. “Universus” è infatti anche l'etimo di università e sotto il suo segno nasce il mito<sup>189</sup>, il cammino verso il sogno di un'umanità migliore, “un'umanità in cui l'Io individuale potesse fondersi in un sé collettivo:

---

<sup>187</sup> Alberici, A. (1999) *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia p. 43

<sup>188</sup> Scott, J. C. (2006) “The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations” in *The Journal of Higher Education*. Vol. 77, No. 1 p. 2 (traduzione mia)

<sup>189</sup> Mito che si può rintracciare anche nella Grecia antica e che è sopravvissuto nel tempo intersecandosi con l'anelito alla verità del pensiero religioso nell'Occidente cristiano.

diventando, con ciò, veramente sé stesso”<sup>190</sup>. Sul piano culturale gli studi, originariamente solo di carattere religioso (logica e teologia), si aprono al sapere laico di origine greca e greco-romana. Dal *trivium* (grammatica, retorica e dialettica) si passa alle arti del *quadrivium* (musica, aritmetica, geometria e astronomia) per poi estendersi alla medicina e alla giurisprudenza.

A partire dall'epoca dei moderni Stati-nazione emergono nuove missioni dell'università<sup>191</sup> che si impongono sulle precedenti e le affiancano, o le relegano sullo sfondo, a seconda dei periodi storici e dei contesti nazionali. All'alba dell'epoca moderna (1500) le monarchie assolute di Inghilterra, Spagna e Francia nazionalizzano le proprie università allo scopo di renderle funzionali agli obiettivi di governo. Nasce una nuova funzione per l'università: il servizio allo Stato e ai suoi interessi. I futuri servitori della corona vengono mandati nelle università ad acquisire competenze e abilità funzionali a costituire e mantenere efficienti burocrazie di Stato. Principi e re<sup>192</sup> vogliono consiglieri preparati in materie economiche, amministrative e giuridiche per gestire un mondo con nuove sfide, problemi ed opportunità.

Negli Stati preindustriali tedeschi, all'inizio del 1800, la ricerca inizia ad avere dignità propria, dunque una definizione e delle risorse economiche ad essa dedicate. Nasce la parola “accademia” per riferirsi alla ricerca, mentre il termine “università” si riferisce all'insegnamento. E' a Wilhelm von Humboldt<sup>193</sup> che si deve questa trasformazione della forma-università, sia nei suoi intenti che nel suo statuto: l'intervento dello Stato nella sfera culturale ed educativa viene limitato in nome dell'autonomia umanista. La società

---

<sup>190</sup> Bonvecchio, C. (a cura di) (2012) *Il mito dell'università*. Milano: Mimesis p. 12

<sup>191</sup> Scott, J. C. (2006) “The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations” in *The Journal of Higher Education*, Vol. 77, No. 1, p. 4

<sup>192</sup> Ad esempio, agli inizi del 1500, re Enrico VIII consultò gli esperti legali delle Università di Oxford, Parigi e Salamanca sul suo controverso caso di divorzio. Vedi Scott, J. C. (1992) *The influence of the medieval university on the Latin Church and secular government politics*. San Francisco: Mellen Research University Press p. 111

<sup>193</sup> Von Humboldt ricevette da re Federico Guglielmo III di Prussia l'incarico di riformare il sistema educativo e lo fece postulando l'assoluta libertà di insegnamento e apprendimento (*Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit*).

La formazione intellettuale di Wilhelm von Humboldt (1767-1835) è legata allo sviluppo degli studi classici ed estetici nella Germania tra la fine del 1700 e i primi anni del 1800. Influenzato da Herder e Schiller, von Humboldt farà proprio il loro ideale umanistico e la convinzione che l'impegno fondamentale del genere umano risieda nel progressivo sviluppo della forma umana ideale, presente nell'uomo come sua finalità interiore. Vedi Bonvecchio C. (a cura di) (2012) *Il mito dell'università*. Milano: Mimesis p. 53

attribuisce autonomia e potere di autogestione all'università in cambio della produzione e del trasferimento delle conoscenze. Il mondo accademico diventa la “cittadella del sapere”<sup>194</sup> protetta da mura invalicabili rispetto al mondo esterno e fondata sulla libertà di ricerca e sull'indipendenza. Una comunità di docenti e discenti raccolta nel proprio lavoro di ricerca, libera da distrazioni esterne e da influssi politici. Dunque un sistema chiuso<sup>195</sup>, ben articolato e stabile al suo interno, caratterizzato dalla produzione e riproduzione della conoscenza. Questa idea di università si oppone all'idea di insegnare materie pratiche o tecnico-burocratiche<sup>196</sup> per celebrare una “nuova aristocrazia” dello spirito e della cultura che si incarna nella classe borghese. “La classe borghese elaborò la convinzione che il suo dominio storico sociale e il suo diritto ad esercitarlo le derivava dal fatto che era depositaria, da sempre, della cultura e del sapere [...]. Questo era il diritto che rivendicava, questa era la sua legittimazione: questo era il suo “mito fondante”. Altri non ne poteva avere.”<sup>197</sup> Il sapere dunque diventa il contrassegno, l'ideologia del ceto borghese, in antitesi all'estetismo parassitario della vecchia nobiltà; l'università ne diventa il tempio<sup>198</sup> e i professori i suoi sacerdoti laici<sup>199</sup>. Lo Stato diviene l'organizzatore e il garante della vita spirituale e sociale dell'università.

In un primo momento il modello tedesco viene adottato anche dal mondo anglofono, poi i percorsi iniziano a differenziarsi, in particolare nel dialogo con la società e rispetto al ruolo dello Stato.

---

<sup>194</sup> La “repubblica della scienza” secondo Polanyi, M. (1962) “The republic of science: Its political and economic theory” in *Minerva* 1, n.1 (traduzione mia)

<sup>195</sup> Occorre però distinguere due modelli. Il modello anglosassone, e nordeuropeo, nasce più autonomo nei confronti dello Stato; ciò ha consentito (o obbligato) le università a inserirsi in una rete di relazioni “di mercato” con altri soggetti appartenenti ai mondi della società, dell'economia e della politica (privati e pubblici). L'Europa continentale ha sviluppato invece un modello “regolato dalle leggi”, in cui l'interlocutore principale è rappresentato dallo Stato e non dal mercato.

<sup>196</sup> Spirito e attività concreta (politica, civile, militare) non coincidono e proprio da questa separazione nasce la priorità della teoria; le materie di insegnamento sono la filosofia e le lingue antiche e moderne, a discapito di quelle scientifiche.

<sup>197</sup> Bonvecchio C. (a cura di) (2012) *Il mito dell'università*. Milano: Mimesis p. 13

<sup>198</sup> Questa è l'immagine che M.me de Stael accredita nel suo libro, *La Germania*, il grande best seller romantico del primo Ottocento. “Il regno della libertà e dell'uomo che, tramite il sapere, dovevano costituire il fine della società si è trasformato, in M.me de Stael, nel fine del sapere: la società perfetta è l'università” in Bonvecchio C. (a cura di) (2012) *Il mito dell'università*. Milano: Mimesis p. 27

<sup>199</sup> Si pensi alla figura di Hegel, che incarna a tutto tondo questo mito.

Verso la fine del XIX secolo, negli Stati Uniti si fa strada la missione democratica e di servizio alla comunità locale: la funzione dell'educazione superiore inizia a riguardare anche i bisogni dei cittadini. All'università viene infatti richiesto di rendere disponibili alla cittadinanza le conoscenze utili e le scoperte della ricerca accademica. Si inizia<sup>200</sup> dunque a condividere la conoscenza con le comunità locali attraverso attività esterne: ricerche applicate (soprattutto in campo agricolo), consulenze e analisi per le comunità rurali e urbane, corsi aperti ai cittadini. Il sapere viene sempre più allargato alle sue componenti pragmatiche, sotto la pressione dello sviluppo dei modi di produzione capitalisti: “nelle università americane si cercò per la prima volta non solo di creare e di insegnare la scienza moderna, ma anche di sperimentare nuove applicazioni e di sostenere professioni interessanti sia per le élite che per le 'masse””.<sup>201</sup> L'istruzione superiore diventa un sottosistema produttivo strategico rispetto alla dimensione economica.

Si gettano le radici per quella che nel 1963 Clark Kerr definirà “*multiversity*”<sup>202</sup> : l'università dedicata non solo allo sviluppo culturale e sociale, ma anche al benessere e al progresso economico, capace di rispondere a una pluralità di attori individuali e collettivi, con differenti bisogni e domande. La formazione che le viene richiesta rimane di alto livello, ma allo stesso tempo deve diventare sempre più differenziata e flessibile. E' in questo contesto che fa il suo ingresso nel mondo accademico la scienza applicata o “scienza orientata ai problemi”, un nuovo tipo di ricerca applicata alla soluzione dei problemi posti dalla società. Il servizio diretto alle esigenze dell'economia e dell'ordinato sviluppo della società fa sì che logiche e finalità diverse inizino a coabitare nella medesima struttura, cade l'ideale della libertà e dell'indipendenza accademica del modello humboldtiano.

Questi principi, nei paesi anglofoni, si sviluppano nel tempo e in modo differenziato, non senza critiche e perplessità. Secondo Kerr infatti la *multiversity* “è un'istituzione incoerente [...] non è una comunità ma più comunità [...] serve la società quasi come una

---

<sup>200</sup> Uno dei più famosi esempi fu l'impegno preso dall'Università del Winsconsin nel 1904 (“The Winsconsin Idea”) nel servire l'intera popolazione dello stato rurale: esperti delle facoltà universitarie entrarono nelle commissioni statali per pianificare una serie di servizi ai cittadini. Vedi Scott, J. C. (2006) “The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations” in *The Journal of Higher Education*, Vol. 77, No. 1 p. 26

<sup>201</sup> Moscati, R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino p. 60

<sup>202</sup> Kerr, C. (1963) *The Uses of University*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press

schiaiva. Consacrata all'eguaglianza delle possibilità, è essa stessa una società classista. Una comunità dovrebbe avere interessi comuni: nella *multiversity* questi sono completamente diversi, perfino in conflitto tra loro.”<sup>203</sup>

Si strutturano dunque, nel corso del tempo, due modelli di università: quello tedesco e quello anglosassone; sebbene vengano ripresi in modo differenziato dagli altri Paesi occidentali, essi rimangono come punti di riferimento attraverso cui leggere la realtà universitaria. Il modello tedesco (ripreso dai Paesi dell'Europa continentale) è fondato sull'autonomia dell'ateneo, retta su un mutuo accordo di non interferenza con lo Stato: in cambio della propria indipendenza l'università crea funzionari pubblici allineati con la cultura nazionale e si muove in base a una serie di valori condivisi; la sua funzione sociale sta nella creazione del capitale culturale e sociale del Paese e nella sua riproduzione<sup>204</sup>. Gradualmente le università si avvicinano alle moderne scienze naturali e applicate (inizialmente delegate a istituti tecnologici esterni). E' proprio questo passaggio a indebolire il patto con lo Stato: “questo accordo informale non è mai stato semplice da conservare a causa delle implicazioni che le scoperte scientifiche e lo sviluppo della conoscenza applicata comportavano, a seconda delle trasformazioni economiche e sociali, sovente prodotte proprio dallo sviluppo della scienza.”<sup>205</sup>.

Il modello anglosassone propone invece un'implicazione con gli interlocutori della comunità locale di cui l'università è emanazione; ne accoglie le differenti istanze ri-orientando il proprio funzionamento e le decisioni formative (tipo di discipline insegnate, durata dei corsi). Come si è accennato, tutto ciò avviene attraverso un processo carico di tensioni e contraddizioni: l'università infatti diviene uno “spazio pubblico”<sup>206</sup> in cui convergono una pluralità di interessi e i processi di mediazione non sempre riescono a produrre un equilibrio tra le diverse istanze. Compiere un ruolo di critica sociale e al

---

<sup>203</sup> Kerr, C. (1969) *A che serve l'università?* Roma: Armando pp. 30-31 citato in Moscati R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino p. 61

<sup>204</sup> Bourdieu P., Passeron J.P., (1972) *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Guaraldi, Rimini

<sup>205</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 8

<sup>206</sup> Il processo di erosione di una “sfera pubblica” distinta e separata, a favore degli interessi della società e dell'economia, attraversa la dimensione politica della storia. Hanna Arendt ne offre una lettura articolata e illuminante, vedi Arendt, H. (1958) *Vita Activa*. Milano: Bompiani 1989



contempo interloquire con finanziatori esterni (i centri di interesse economico della società) risulta un difficile esercizio di equilibrismo. Nonostante la possibilità di far coesistere le diverse finalità con eguale rilievo, il ruolo della conoscenza finalizzata all'applicazione tecnico-economica assume importanza sempre maggiore.

Il modello tedesco ha dunque visto lo Stato come interlocutore centrale (e successivamente come proprietario legale, al fine di costituire attorno all'università uno spazio regolato e definito dalla legge), nei Paesi anglosassoni invece l'istituzione universitaria è in rapporto diretto con i cittadini, considerati portatori diretti di interessi (individuali o collettivi) e quindi senza la mediazione dello Stato<sup>207</sup>.

Nell'ultima parte del XX secolo il numero degli studenti universitari cresce in misura molto consistente, sia nei Paesi europei che negli Stati Uniti. Questo fenomeno “riflette il cambiamento delle funzioni sociali dell'istruzione superiore nella società industriale: dall'educazione della classe dirigente e del personale religioso alla formazione di un numero allargato di addetti alle vecchie e nuove professioni, di dirigenti dei diversi settori economici in espansione, di funzionari delle crescenti amministrazioni pubbliche incluso lo stesso settore dell'istruzione”.<sup>208</sup>

Il mondo universitario subirà nella seconda metà del novecento una pressione crescente da parte della sfera sociale ed economica. Lo sviluppo tecnologico delle economie occidentali richiede un aumento della forza lavoro ad alta qualificazione; a ciò si aggiunge, a partire dagli anni sessanta, la richiesta di accesso più ampio in nome dell'eguaglianza sociale della redistribuzione di opportunità a tutti i cittadini. Queste due direttrici porteranno a un drastico cambiamento di fisionomia del mondo accademico, che sfocerà nella cosiddetta “università di massa”<sup>209</sup>.

A partire dagli anni settanta del secolo scorso, le università aprono le porte a influenze esterne (il mondo delle professioni) anche nella definizione dei contenuti della

---

<sup>207</sup> Alla base di questa differenza un diverso modo di concepire il bene comune, che non è identificato nello Stato, ma nell'individualismo proprietario. “Secondo tale impostazione, che viene fatta risalire a John Locke, l'acquisizione e l'accumulazione di beni e di ricchezze attribuivano all'individuo la responsabilità di possedere una parte del bene collettivo e di conseguenza lo rendevano responsabile dell'interesse comune e dell'ordine sociale esistente”. Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 35.

<sup>208</sup> Ben-David, J. (1975) *Scienza e società. Uno studio comparato del ruolo sociale dello scienziato*. Bologna: Il Mulino citato in Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 25

<sup>209</sup> Trow, M. (1999) “From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage” in *Minerva*, 4

conoscenza: “il concetto di conoscenza come cultura (*education/Bildung*) veniva affiancato a quello di conoscenza come formazione (*training/Wissenschaft*).”<sup>210</sup>

Questo momento segna una nuova direzione verso un sapere sempre più tecnico, sempre più parziale e sempre più settoriale. Anche lo Stato cambia gradualmente il proprio ruolo nei confronti dell'università: da garante dell'indipendenza (modello tedesco) a illustre assente (modello anglosassone), diviene sempre più presente nelle vesti di “controllore” e “valutatore” dell'efficienza e dell'efficacia dell'insegnamento e della ricerca. Si assiste dunque a un mutamento di direzione che non cambierà più segno, anzi andrà in misura crescente verso l'influenza dello Stato e della Società all'interno della “cittadella universitaria”:

“l'immagine di sé che il mondo accademico si è costruita è stata quella di una comunità autoregolamentata, separata per mezzo di robusti steccati dal mondo della politica e dell'economia, dove è la natura dei processi conoscitivi e dei settori del sapere a caratterizzare sia il tipo di organizzazione sia la formulazione delle credenze e dei valori [...]. Ora questo mondo fondato sul diritto all'autoregolazione, sulla libertà e sulla fiducia garantita a priori dalla società è entrato in crisi.”<sup>211</sup>

Sempre nella seconda metà del novecento cresce anche l'importanza<sup>212</sup> di un'altra categoria di interlocutori che si rivolge al mondo universitario, rappresentata dagli organismi internazionali (OCSE, UNESCO, CEE) che attraverso le loro politiche indirizzano gli Stati membri verso sistemi di istruzione funzionali ai propri obiettivi costitutivi. Un importante effetto, conseguente alla presenza sempre più consistente di questa nuova dimensione, è proprio la forte spinta verso i processi di internazionalizzazione<sup>213</sup> che culmina con il “Processo di Bologna”<sup>214</sup>.

---

<sup>210</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 48

<sup>211</sup> Moscati R. (2008) “La cultura accademica e le nuove forme dell'università” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 99

<sup>212</sup> Vedi ad esempio la costituzione dell'EHEA (European High Education Area) ad opera dell'Unione Europea.

<sup>213</sup> Si tratta di una spinta anche verso l'uniformità dei sistemi di formazione. Secondo gli organismi internazionali i sistemi d'istruzione superiore dovrebbero trovare comuni riferimenti per quanto riguarda il loro funzionamento riducendo le differenze tra loro. Questa ricerca di omogeneità è stata criticata perché

Oltre alla dimensione internazionale, nell'epoca postmoderna crescono sempre di più le istanze locali<sup>215</sup>: oggi all'università è anche richiesto di sviluppare rapporti e connessioni con il tessuto sociale locale in cui è inserita e con quello nazionale. La società infatti chiede sempre più<sup>216</sup> all'università di contribuire al miglioramento della qualità della vita attraverso la compartecipazione a iniziative specifiche.

“Dunque l'università, nel corso dei secoli, ha attraversato un processo di aperture e chiusure nei confronti della società non lineare né omogeneo e connesso con gli scopi (le missioni) che di volta in volta si attribuiva/le venivano attribuiti. A partire dalla fine del secolo scorso sembra iniziato un processo di progressiva apertura in una pluralità di direzioni: in senso geopolitico (locale/globale), verso le dimensioni sociali ed economiche, verso nuove forme del sapere.

Questa tendenza è coerente con i presupposti di un apprendimento *lifelong* e *lifewide*, che per sua natura travalica gli steccati disciplinari e le mura delle cittadelle della conoscenza:

“Le scuole devono costruire reti con la comunità a cui si riferiscono, con le aziende, le associazioni, le chiese e le organizzazioni che sono attive in quel luogo, e con le famiglie degli studenti. Devono scoprire nuovi luoghi per l'apprendimento e inventarne altri. (...) Ciò che è valido per le scuole è altrettanto valido, naturalmente, per le università (...).

---

vista esclusivamente come funzionale alla sfera economica, scontrandosi con le caratteristiche culturali, le pratiche e le tradizioni dei sistemi nazionali.

<sup>214</sup> Il Processo di Bologna è un processo di riforma del sistema di istruzione superiore a carattere internazionale. Costituito nel 1999 presso l'Università di Bologna, si prefiggeva di realizzare entro il 2010 uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS). Tra i principali obiettivi, quello di creare un'organizzazione didattica sempre più in sintonia con il veloce mondo globale e con gli interessi della Comunità, tale da garantire, per controparte, una migliore spendibilità del titolo di studio nel mercato del lavoro all'interno di tutta l'area europea. E' ritenuta fondamentale una armonizzazione dei titoli di studio per renderli comparabili tra le diverse istituzioni. La riforma Berlinguer alla fine degli anni novanta del novecento ha introdotto per la prima volta in maniera diffusa la dimensione internazionale, il confronto tra il nostro sistema universitario e quello di altri paesi europei. La riforma, che si inseriva all'interno del Processo di Bologna, istituiva, tra le altre cose, l'intreccio della formazione con esperienze lavorative (gli stage), la ristrutturazione degli ordinamenti didattici e dunque dei curricula con l'articolazione a tre livelli dei percorsi, l'introduzione di misurazione dei carichi didattici (i crediti formativi) e la valutazione delle attività didattiche e di ricerca.

<sup>215</sup> Tanto che si è coniato il termine “*glocal*” per comporre due dimensioni che sembrano viaggiare in direzioni opposte, ma sono invece strettamente connesse.

<sup>216</sup> E se ciò non costituisce una novità per il modello anglosassone, rappresenta invece un cambiamento radicale per il modello tedesco o continentale.

Come John Field correttamente segnala, l'educazione permanente necessita un 'nuovo ordine educativo.’”<sup>217</sup>

Il progressivo coinvolgimento nella realtà sociale ed economica ha comportato, secondo alcuni ricercatori, una diminuzione della distanza critica che l'Università ha sempre mantenuto nei confronti del mondo esterno. Questa distanza rappresenta una garanzia di pensiero “libero” inteso come indipendente dalle richieste dei suoi finanziatori. In particolare, nell'Europa continentale, da quando lo Stato è diventato sempre meno garante dell'indipendenza dell'università e sempre più committente-valutatore, lo spazio per un pensiero autonomo (e in linea di principio anche divergente) sembra ridotto. Ciononostante questo ruolo dell'università non sembra esaurito:

“(…) si può ricordare anche il compito dell'università di diventare la coscienza critica della società per renderla sempre più aperta attraverso la creazione del senso di comunità e la crescita della cultura civica. Per questo compito si richiede un ripensamento sia del ruolo dei docenti, che secondo alcuni dovrebbero recuperare il ruolo di “intellettuali pubblici” ridando importanza all'insegnamento (nel senso proprio della *Bildung*), sia di quello dei discenti, da coinvolgere in iniziative rivolte alla comunità.”<sup>218</sup>

### **2.1.2 Quali cambiamenti in un'epoca di “supercomplessità”?**

Se “il dato che maggiormente caratterizza l'università ai giorni nostri è rappresentato dalla sua apertura alla società”<sup>219</sup>, occorre chiedersi cosa significa e cosa comporta aprirsi alla “società della conoscenza”.

Nella *knowledge economy* la conoscenza tende a essere ritenuta un capitale e non una rendita, ovvero un fenomeno che si espande con successo attraverso gli usi che se ne fanno, non una quantità da allocare e distribuire in modo equo o efficiente. L'istruzione superiore oggi non è più né strumento per la costruzione dello Stato (attraverso la

---

<sup>217</sup>Alheit, P & Dausien B. (2002) “The 'double face' of lifelong learning: two analytical perspectives on a 'silent revolution’”, *Studies in the Education of Adults*. vol 34, no 1, p. 8 (traduzione mia)

<sup>218</sup> Moscati, R. e Maira, V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 305

<sup>219</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 75

formazione dei suoi apparati burocratici) né garanzia di ordine (e perpetuazione) della società; oggi essa non è più solo il “capitale culturale” che, secondo Bourdieu<sup>220</sup> determinava le strutture sociali e garantiva la loro persistenza attraverso una loro riproduzione, bensì un “capitale grigio”<sup>221</sup> che genera e inventa nuove economie.<sup>222</sup>

Va dunque posta in primo piano la rilevanza della cosiddetta “conoscenza utile”<sup>223</sup>, ovvero delle sue dimensioni applicative e finalizzate al benessere economico dei diversi Paesi e al sostegno del loro livello di competitività internazionale.

Si è visto nel precedente paragrafo come l'ingresso delle scienze e delle tecnologie applicate nel mondo universitario abbia cambiato il rapporto del mondo universitario con la società e lo Stato a causa della necessità, da parte di questi ultimi, di assicurarsi la gestione di risorse strategiche.

L'utilitarismo spinto e la ricerca di risultati a breve termine, caratteristici di un'economia sempre più basata su tecnologie in rapida trasformazione, non facilmente si conciliano<sup>224</sup> con il ruolo che tradizionalmente l'università ha sempre ricoperto: quello della trasmissione di conoscenze millenarie.

Si è visto nel primo capitolo come riportare le caratteristiche della società della conoscenza alla sola dimensione economica non renda giustizia ai cambiamenti che invece avvengono nella sfera delle relazioni quotidiane. Oggi la popolazione dei Paesi occidentali (quantomeno una gran parte) si trova impegnata ad affrontare cambiamenti di usi e costumi a ritmi impensabili per le società precedenti. In questa trasformazione nuove conoscenze e processi riflessivi vengono sollecitati di continuo. E' quella che John Field ha definito la “rivoluzione silenziosa”<sup>225</sup> che avviene nella quotidianità.

---

<sup>220</sup> Bourdieu P., Passeron J.P., (1972) *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Rimini: Guaraldi

<sup>221</sup> Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 1 (traduzione mia)

<sup>222</sup> E le fa anche scomparire, come accadde nella crisi finanziaria che investì i mercati internazionali nel 2000. In quell'occasione si vide molto chiaramente l'intangibilità di alcune nuove creazioni della conoscenza come gli “strumenti derivati”.

<sup>223</sup> Neave G. (1992) “On Instantly consumable Knowledge and Snake Oil” in *European Journal of Education*, 27, 1/2 (traduzione mia)

<sup>224</sup> Vedi Boulton, G., Lucas C (2008), *What are universities for?* Leuven: LERU

<sup>225</sup> Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge (traduzione mia)

“La 'conoscenza' della società dell'informazione è la creazione di conoscenza, una specie di 'stile di vita' che determina le strutture della società molto al di là della sfera puramente professionale e che conferisce loro una dinamica costituita da cicli sempre più brevi.”<sup>226</sup>

Oggi i processi di creazione della conoscenza si generano da diverse fonti, oltre che essere sempre più diffusi nel tessuto sociale (si pensi al mondo del web), a tal proposito Delanty parla di democratizzazione della conoscenza intesa come partecipazione di “un sempre maggior numero di attori alla costruzione sociale della realtà”<sup>227</sup>. Si presenta dunque un panorama in cui:

- la conoscenza non è più riservata a una élite ma è sempre più diffusa;
- una pluralità di visioni del mondo coabitano nello stesso spazio/tempo;
- il sapere diventa sempre più discutibile e criticabile da differenti prospettive.

Sembra dunque che le trasformazioni sociali chiedano all'università di uscire dalla metafora della “torre d'avorio”, per assumere quella di crocevia di saperi, di via di comunicazione tra diversi generi di conoscenza. Per questo cambiamento di significato sociale attribuito all'istituzione, sembra necessario un nuovo tipo di epistemologia, utile ad abitare un'era di supercomplessità<sup>228</sup> e incertezza.

“Se l'università sarà capace di abbandonare la sua intrinseca certezza di essere in grado di definire cosa significhino verità e conoscenza, accettando che le modalità di comprendere il mondo siano diverse, allora potrà sviluppare un'epistemologia adatta all'incertezza. Epistemologia caratterizzata dalla capacità di concepire scenari fortemente originali, di suscitare domande critiche a tutti coloro che chiedono di conoscere e di comprendere e,

---

<sup>226</sup> Alheit, P & Dausien B. (2002) “The 'double face' of lifelong learning: two analytical perspectives on a 'silent revolution'”, *Studies in the Education of Adults*, vol 34, no 1 p. 8 (traduzione mia)

<sup>227</sup> Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press (traduzione mia)

<sup>228</sup> Barnett, R. (2000) *Realising the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press

infine, di mettere in condizione gli individui di sentirsi a proprio agio in un mondo incerto e indefinito, di sviluppare il potere dell'attività di critica.”<sup>229</sup>

Queste considerazioni portano a riflettere sulla struttura organizzativa dell'università. In primo luogo interpellano l'architettura dei saperi, che oggi si presentano distinti, separati<sup>230</sup>, con percorsi specifici e poco comunicanti e comunicabili. Nuove metafore stanno sorgendo per descrivere la sfera culturale, come ad esempio quella della rete, alla luce delle quali la sistematizzazione dei saperi e la loro classificazione risulta inattuale e inadeguata:

“I muri che separavano i diversi insegnamenti e i vari dipartimenti accademici stanno diventando, come ogni altra divisione all'interno della cultura a rete, sempre più permeabili. Il lavoro creativo emerge al confine di aree lontane dall'equilibrio e spesso sembra oscillare sul margine del caos. La separazione disciplinare, così come ancora si presenta nei college e nelle università, non ha più ragion d'essere: non più dei dipartimenti di cui soddisfa gli interessi. Per svolgere un ruolo nel mondo di oggi, la conoscenza e la formazione devono conformarsi ai sistemi complessi adattativi, capaci di modellarsi e rimodellarsi senza sosta.”<sup>231</sup>

Alla luce di questi nuovi modi di guardare al sapere, esiste una spinta anche a rivisitare le distinzioni costruite nel tempo o quanto meno a connetterle in modo differente. E' questo l'invito più radicale implicito nella nozione di *lifewide learning*: l'università nel futuro rimarrà un'istituzione dedicata solo al sapere “formale”, o si troverà a dover dialogare esplicitamente con quello informale e non formale? Queste distinzioni saranno ancora funzionali?

---

<sup>229</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 90

<sup>230</sup> “Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazione, ma anche ignoranza e cecità” Morin E. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina p. 7

<sup>231</sup> Taylor, M. C. (2005) *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*. Torino: Codice Edizioni p. 341

Già negli anni settanta la sociologa ungherese Zsuzsa Ferge proponeva una distinzione tra tipi di conoscenza socialmente rilevanti affermando che “tanto la società feudale quanto quella capitalistica stabiliscono, seppur con modalità diverse, quale classe deve usare quale tipo di conoscenza e quanto di questa”.<sup>232</sup> Nel ragionamento della studiosa venivano distinte:

- le competenze tecniche e professionali (*skills and know how*), necessarie per le diverse attività professionali, che emergono in relazione allo sviluppo della divisione sociale del lavoro;
- la conoscenza del quotidiano (*everyday knowledge*), che comprende tutto ciò che resta fuori dalle competenze professionali (tra cui le competenze sociali);
- la conoscenza festiva (*festive knowledge*), che si identifica con la capacità di fruire delle diverse forme d'arte (e in un senso diverso della scienza), di comprenderne i significati e di goderne.

Secondo Ferge il sistema di istruzione ha sempre faticato a bilanciare questi aspetti del sapere, riservandone alcuni e non altri ad alcune classi sociali a seconda del momento storico.

Nella società della conoscenza queste distinzioni appaiono sempre più sfumate perché spesso sorgono pratiche sociali dove appaiono strettamente intrecciate e interconnesse. L'università come si riposizionerà di fronte a questo ulteriore cambiamento? Nel prossimo paragrafo verrà affrontato uno nuovo compito che viene assegnato al sistema d'istruzione superiore dagli organismi internazionali, quello di sviluppare “competenze trasversali”. Le dinamiche sociali spingono sempre più nella direzione di costruire ponti tra distinzioni che nel precedente ordine sociale sembravano immanenti alla forma sapere e venivano gestite attraverso le gerarchie in esso presenti.

---

<sup>232</sup> Ferge, Z. (1974) “Relations between the school structure and the structure of educational knowledge” citato in Moscati R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino p. 53



Le tensioni verso il cambiamento che provengono dalla società della conoscenza interessano sia i modi di costruire e strutturare il sapere, sia l'organizzazione vera e propria del mondo universitario. Si è visto come, a partire dall'introduzione nel mondo accademico delle scienze applicate, l'istruzione superiore sia diventata una risorsa strategica da parte della sfera economica: tutto ciò ha comportato l'introduzione nei sistemi universitari di logiche proprie dei sistemi di produzione oscurando in parte l'idea di istruzione come "bene pubblico" e l'attenzione a formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo. A ciò si è aggiunto il controllo da parte dello Stato sull'utilizzo delle risorse fornite ai fini di insegnamento e ricerca. Un controllo sempre più improntato a metodi di valutazione di tipo aziendale, costruiti da soggetti estranei all'università per realtà diverse, ovvero per le organizzazioni che utilizzano risorse in modo efficace ed efficiente allo scopo di produrre profitto.

Le pressioni esterne hanno dunque spinto l'università verso un nuovo rapporto con il sapere, un sapere che diventa "bene" da trasformare e produrre, con conseguenti effetti sulle modalità di funzionamento dei suoi processi interni (insegnamento, valutazione, ricerca): si parla in questo senso di "rivoluzione manageriale"<sup>233</sup> dell'istruzione superiore. "Il lavoro accademico è diventato sempre più burocratizzato e ha finito per essere 'visibile' nella misura in cui viene sottoposto a verifica da amministratori, manager o semplicemente direttori di dipartimento".<sup>234</sup> Gli atenei diventano sempre più autonomi nella possibilità di procacciarsi risorse economiche, questo comporta la necessità di un management in grado di dialogare col mercato e di parlare la sua stessa lingua, fornendo dati e indicatori sulla produttività universitaria in grado di attirare gli investitori. Un altro effetto riguarda la competizione tra atenei nell'acquisizione di queste risorse economiche, dirette e indirette (rappresentate dagli studenti). Le richieste del mercato calate nella sfera universitaria creano comunque tensioni rispetto alla missione di questa istituzione:

"Tali richieste, essendo specificatamente utilitaristiche, comportano il rischio di legare le attività dell'università a risultati verificabili nel breve periodo, a detrimento delle politiche scientifico-culturali a lungo raggio e delle ricerche di base non legate a tempistiche

---

<sup>233</sup> Neave G., Van Vught F. (eds) (1991) *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press (traduzione mia)

<sup>234</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 16

prevedibili e risultati certi, che sono proprie dell'università ma non della programmazione economica.”<sup>235</sup>

Oltre alla “produttività industriale applicata al sapere”<sup>236</sup> un altro fenomeno è scaturito dalla sempre maggiore permeabilità tra università e società della conoscenza: un ampliamento delle richieste rivolte al sistema universitario rispetto alle funzioni e ai compiti da svolgere.

Oggi le nuove attività richieste dall'economia della conoscenza all' università vengono raccolte sotto la denominazione di “terza missione” (*third stream* o *third task*) che comporta novità sia in termini di organizzazione che di offerta formativa. L' offerta formativa in particolare “si articola in funzione di nuovi soggetti di riferimento che si accostano o riavvicinano agli studi da adulti con finalità di conoscenza o aggiornamento professionale, spingendo l'università a costruire programmi di formazione continua (*lifelong learning*).”<sup>237</sup>

La terza missione comprende sia la sfera della ricerca e sviluppo, e in particolare il suo trasferimento al settore industriale attraverso programmi di aggiornamento tecnico-scientifico (*technological transfer and innovation – TTI*), sia le attività derivanti da richieste sociali culturali ed economiche provenienti dalla regione di appartenenza delle università (*social engagement*), ad esempio programmi formativi o di orientamento richiesti dalla comunità locale.

La terza missione si è affiancata alle altre portando con sé una forte dimensione di innovazione e una richiesta di adattamento da parte del mondo universitario. Questa integrazione non è risultata semplice da realizzare, visto che i compiti si moltiplicano anche in maniera contraddittoria. Da una parte infatti si richiede all'istruzione superiore di diventare un settore di punta della produzione nazionale di sapere, dall'altra di continuare a trasmettere il suo sapere millenario, da un'altra ancora di differenziarsi per incontrare le richieste formative di fasce sempre più ampie di cittadini (*lifelong for all*). Coabitano dunque nella medesima struttura spinte alla competizione economica (e quindi a fornire tecnici e scienziati di alto livello), intenzioni democratiche verso la condivisione comune

---

<sup>235</sup> Id., p. 10

<sup>236</sup> Bonvecchio, C. (2012) Introduzione a Bonvecchio C. (a cura di) *Il Mito dell'Università*. Milano: Mimesis

<sup>237</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 50

del “bene-sapere” e spirito di servizio verso la comunità locale. L'università diventa sempre più una realtà “spuria” dove si intrecciano pubblico e privato, funzioni millenarie e postmoderne, richieste di equità sociale e di efficacia produttiva.

“Affermare che l'università debba aprirsi di più alla società, che abbia necessità e utilità di intrecciare rapporti collaborativi, consultivi e negoziali con il tessuto economico, che possa e debba procacciarsi risorse finanziarie aggiuntive diverse da quelle statali, che vada innovata nelle sue strutture organizzative e di *governance*, che debba differenziarsi e che debba fare tutto ciò in maniera responsabile, non significa in alcun modo privatizzare e far abdicare alla funzione di bene pubblico l'università per rincorrere il mercato.”<sup>238</sup>

Le dinamiche attuali orientano sempre più verso il modello della *multiversity* nata negli Stati Uniti, con tutte le contraddizioni che esso porta con sé, in particolare la relazione con diversi *stakeholder*, soggetti individuali e collettivi, sostenitori e utilizzatori portatori di diversi interessi. Aumenta il rischio di dover scegliere tra opzioni opposte e contraddittorie. Va anche ricordato che il modello sviluppatosi nell'Europa continentale parte da premesse molto differenti e questo genera ulteriori tensioni o, addirittura, il netto rifiuto delle nuove richieste effettuate dalla società, perché viste come non congruenti con i compiti e le finalità tradizionali dell'istituzione. Ci sono state altresì proposte più miti, tese a differenziare<sup>239</sup> le missioni tradizionali (*core university*) dalla sempre più ampia “terza missione” (*distributed university*). La strada verso l'integrazione comporta dunque un percorso faticoso di ridefinizione dell'identità dell'università postmoderna.

Gli scenari futuri fanno intravedere modelli diversi e complessi<sup>240</sup>; il Cheps, Centro di Studi sull'istruzione superiore dell'università di Twente, in Olanda<sup>241</sup>, ha provato a costruire i possibili scenari dell'istruzione superiore europea nel 2020, usando il metodo

---

<sup>238</sup> Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 307

<sup>239</sup> Scott, P. (1997) “*The Changing Role of the University in the Production of Knowledge*” in *Tertiary Education and Management*, 1, pp. 5-14

<sup>240</sup> Clark, B. (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: Open University Press-McGraw-Hill

<sup>241</sup> Citato in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino pp. 301-310

“Delphi”<sup>242</sup> per intervistare esperti, studiosi e personalità di diverse nazionalità, a vario titolo interessate all'istruzione superiore. Ne è derivato un quadro complesso e differenziato che i ricercatori hanno riassunto identificando tre possibili scenari futuri che, ispirandosi a *Le città invisibili* di Calvino, hanno rappresentato come tre città ideali: “Centralia”, “Octavia” e “Vitis Vinifera”.

- In “Centralia” prevale la logica politica burocratica pubblica; le università e i centri di ricerca restano in maggioranza pubblici anche se crescono le collaborazioni con il settore privato. Si assiste alla crescente presenza di studenti non tradizionali orientati al *lifelong learning* e all'aggiornamento professionale.;
- In “Octavia” prevalgono gli scenari a rete. L'economia della conoscenza è caratterizzata da reti di piccole istituzioni collegate attraverso circuiti di comunicazione. Si formano matrici comprendenti entità pubbliche, semi-pubbliche e private destinate all'insegnamento, la ricerca e la fornitura di servizi alla società. Si sviluppano intrecci tra università e imprese e si affiancano ai corsi di studio standard quelli per il *lifelong learning* e per l'aggiornamento professionale, in una differenziazione dell'offerta formativa;
- In “Vitis Vinifera” è prevalente la logica del mercato. Le istituzioni formative acquistano maggiore autonomia, cresce la percentuale del sostegno privato. L'istruzione superiore diventa il più importante bene commerciale, la competizione tra le università si accentua e riguarda gli studenti, i docenti e le commesse per ricerche e servizi. Si assiste a una flessibilizzazione dei programmi di studio e a un'internazionalizzazione degli stessi sempre più spinta.

Nei tre diversi modelli si rintracciano caratteristiche comuni: la crescente rilevanza della dimensione transnazionale europea, l'apertura crescente delle università a collaborazioni e finanziamenti esterni, il mix diffuso di componenti pubbliche e private nel finanziamento

---

<sup>242</sup>Il metodo Delphi utilizzava un questionario via internet articolato su sei temi (istruzione, ricerca e innovazione, finanziamento, qualità, istruzione superiore, società e mercato del lavoro, governo istituzionale e management) e sottoposto a 750 soggetti in 24 Paesi (politici, imprenditori, impiegati, studenti, ricercatori, dirigenti d'azienda, docenti), oltre a 30 esperti sovranazionali.

delle università e le trasformazioni degli studenti (tra i quali cresce la percentuale di adulti), dei ruoli dei docenti e dei modelli di *governance* degli atenei.

Va ad ogni modo tenuto in considerazione che le tradizioni formative rendono differenti i sistemi di istruzione superiore in Europa e quindi gli scenari futuri saranno differenziati, sebbene probabilmente retti da principi comuni. Università e società sono in dialogo e non potrebbe essere altrimenti, visto che fanno parte dello stesso sistema; una influenza l'altra in una dinamica irriducibile a qualsiasi lettura funzionalista:

“L'Università deve adattarsi alla società o la società deve adattarsi all'Università? C'è complementarità e antagonismo fra le due missioni, adattarsi alla società e adattare la società a sé: l'una rinvia all'altra, in un circolo che dovrà essere virtuoso. Non si tratta solo di modernizzare la cultura. Si tratta anche di creare una cultura per la modernità.”<sup>243</sup>

## **2.2 COMPETENZE TRASVERSALI O STRATEGICHE.**

L'istruzione superiore, all'interno delle dinamiche di cambiamento che l'attraversano, si trova anche a recepire le indicazioni degli organismi europei che la incaricano di attuare pratiche concrete per aprire l'apprendimento alle dimensioni *lifelong* e *lifewide*. La comunicazione della Commissione Europea n.868/2008 presenta un'analisi prospettica del mercato del lavoro fino al 2020, e propone delle strategie per allineare l'istruzione e la formazione al mercato del lavoro europeo. Dalla valutazione della Commissione, pur nella consapevolezza della difficoltà di avanzare previsioni su scenari futuri, appare chiaro che le capacità professionali, le competenze e le qualifiche saranno sempre più importanti per ogni tipo e a ogni livello di occupazione. Nel prossimo decennio si assisterà infatti a una domanda crescente di forza lavoro altamente qualificata e flessibile, tendenza confermata dal livello di istruzione richiesto, sebbene questo non sia che una variabile approssimativa del grado di competenza. Secondo le stime:

“Tra il 2006 e il 2020 nell'UE-25 la percentuale di lavori che richiedono un livello elevato di istruzione dovrebbero passare dal 25,1% al 31,3%; anche i lavori che richiedono qualifiche medie dovrebbero aumentare leggermente, passando dal 48,3% al 50,1%. Ciò

---

<sup>243</sup> Morin, E. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina p. 85

equivale a 38,8 e 52,4 milioni di opportunità di lavoro rispettivamente di alto e medio livello. Parallelamente, la quota di lavori che richiedono un livello di istruzione basso sarebbero destinati a diminuire dal 26,2% al 18,5%, malgrado i 10 milioni di opportunità lavorative.”<sup>244</sup>

La quarta relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010”, dedicata ai progressi compiuti nel periodo 2007-2009 e basata sulla valutazione dei risultati nazionali in rapporto ai parametri di riferimento europei, mostra che il rallentamento dell'economia porta ancora più in primo piano le sfide della crescita e dell'occupazione. La strategicità dell'aumento degli investimenti nell'istruzione e nella formazione per uscire dalla crisi economica è ribadita nelle conclusioni del documento:

“L'innovazione e la crescita saranno deboli senza un'ampia base di conoscenze, abilità e competenze che promuova il talento e la creatività fin dalla più tenera età e sia aggiornata nel corso di tutta la vita adulta.”<sup>245</sup>

Gli organismi europei hanno individuato le competenze chiave<sup>246</sup> indispensabili per muoversi nei contesti contemporanei e consentire lo sviluppo e la realizzazione personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e, non ultimo, l'impiego. Il termine “competenza” ha un chiaro influsso pragmatico: si vuole evitare il rischio che si acquisiscano conoscenze senza sviluppare la capacità di tradurle in abilità e atteggiamenti, ossia in predisposizioni all'azione. Le competenze chiave indicate dalla UE comprendono: competenze linguistiche, matematiche e tecnologiche, civiche e sociali, di

---

<sup>244</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni intitolato “*Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*”.  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ\(LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF\)](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ(LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF))

<sup>245</sup> Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro “*Istruzione e formazione 2010*” (2010/C 117/01)  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:IT:PDF>

<sup>246</sup> Competenze chiave per l'apprendimento permanente: un quadro di riferimento europeo, nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (GU L 394 del 30.12.2006)  
<http://www.storiareer.it/Materiali/Materiali/Europa/11.4competenzechiave18dicembre2006allegatoitaliano.pdf> Visitato il 10 dicembre 2012

espressione culturale, il senso di iniziativa e di imprenditorialità e la capacità di apprendere ad apprendere. Accanto a competenze culturali, che riguardano i contenuti da apprendere, vengono poste delle competenze trasversali a differenti contesti e ambiti di vita. Nel senso di iniziativa, ad esempio, è compresa l'idea di “agentività”, ovvero la capacità di promuovere progetti in autonomia, di gestirli e di assumersene la responsabilità; poiché l'iniziativa si esplica in un contesto, è connessa alla capacità di leggere il contesto in cui ci si trova, adattarsi o cambiarlo dove possibile, saperne cioè cogliere vincoli e possibilità.

La capacità di apprendere ad apprendere è probabilmente il “manifesto” della società della conoscenza. Si è visto quanto cruciale sia l'apprendimento riflessivo<sup>247</sup> e la disposizione ad apprendere continuamente, in un mondo descritto come in perenne trasformazione e in cui le traiettorie di vita e lavorative sono continuamente sottoposte a cambiamenti di scenario: “solo nelle società moderne la revisione delle convenzioni consolidate si applica in linea di principio ad ogni aspetto della vita umana”<sup>248</sup>. Nella locuzione “apprendere ad apprendere” è evidente la sottolineatura della dimensione processuale: apprendere non è più un'azione che si può svolgere solo in alcuni momenti della vita, se ne prospetta una dinamica permanente e senza interruzioni (*lifelong*). Diventa dunque un'abilità cruciale imparare ad abitare questo processo ininterrotto, attrezzandosi attraverso meta-competenze che consentano di curvare e riflettere sugli apprendimenti per imparare da essi e ri-orientarsi in nuovi contesti. L'altro aspetto da evidenziare è infatti la natura trans-contestuale di questa competenza chiave, ovvero l'attitudine a traslare gli apprendimenti da un contesto all'altro (*lifewide*), riadattandoli, trasformandoli creativamente e mantenendoli capaci di rinnovarsi. Nel prossimo capitolo, attraverso la lente delle prospettive sistemica e costruttivista, si vedrà come questa capacità di attraversare i contesti sia centrale non solo per l'apprendimento in generale, ma anche per l'identità dei soggetti.

Diversi organismi internazionali hanno ripreso il tema delle competenze chiave e della loro definizione e così hanno fatto studiosi di diverse discipline. Di volta in volta esse

---

<sup>247</sup> Schön, D. (1983) *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books

<sup>248</sup> Giddens, A. (1996) *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino

sono state definite “competenze strategiche”<sup>249</sup> o “life skills”<sup>250</sup> per sottolinearne il ruolo centrale sia nel mondo professionale che nella vita quotidiana.

“In questo senso la categoria concettuale di *competenza strategica* chiama in causa tutte quelle dimensioni dell'apprendimento che appaiono necessarie, proprio per questo strategiche, per affrontare la vita e il lavoro, vale a dire perché ogni individuo sia capace, nei diversi contesti della sua esistenza, di riconoscersi (darsi un senso, un valore), attribuire significato, orientarsi (collocarsi nel tempo, nello spazio, nelle diverse culture), scegliere (responsabilità), comunicare (partecipazione), progettare (risoluzione di problemi/innovazione).”<sup>251</sup>

L'OCSE, ad esempio, ha messo a punto l'*International Life Skills Survey*, divenuto poi *Adult Literacy and Life Skills Survey*, che si prefigge l'obiettivo di valutare negli adulti i livelli di capacità nel:

- *problem solving*
- lavoro di gruppo
- utilizzo di tecnologie informatiche
- capacità di apprendimento

Numerose “mappe” sono state costruite per descrivere cosa si intende per “competenza strategica”, tutte finiscono per evocare una pluralità<sup>252</sup> di dimensioni: cognitive, emotive, sociali, linguistiche, narrative... La competenza strategica “riguarda in definitiva una

---

<sup>249</sup> ISFOL (2003) *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli

<sup>250</sup> Boyatzis, R. E. “Learning Life Skills of Emotional and Social Intelligence Competencies” in London M. (ed) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press

<sup>251</sup> Pepe, D. (2003) “La costruzione del sapere e l'apprendimento di metacompetenze nella società della conoscenza” in ISFOL *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli p. 135

<sup>252</sup>“I possessori di competenze cognitive dovranno essere in grado di combinarle con competenze sociali ed emotive” Giddens, A. (1998) *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press p. 125 (traduzione mia)



disposizione fondamentale, flessibile e adattativa, legata a capacità individuali relazionali, affettive, di responsabilità, orientamento, progettazione e intervento sul reale.”<sup>253</sup>

Questo tipo di competenze sembrano comunque caratterizzarsi per la loro a-specificità, non sono dunque in relazione a contenuti specifici, vengono continuamente ridefinite dall'individuo per far fronte all'ambiente. E' interessante notare come questa a-specificità porti la riflessione verso caratteristiche dell'individuo maggiormente legate all'identità: poiché le “*life skills*” si apprendono in diversi contesti di vita e sono saperi spesso taciti, invitano il mondo formativo (anche quello più legato alla sfera della professione) a rivolgersi al soggetto nella sua interezza. Questo aspetto è una delle sfide maggiori che porta con sé il nuovo ordine educativo. Come visto nel primo capitolo, esistono diverse critiche a questo “occuparsi” del soggetto nella sua interezza da parte di organizzazioni che mirano a utilizzarne le qualità in vista di fini propri (come il profitto).

Quello che interessa evidenziare in questo paragrafo è lo spostamento di attenzione che l'accento sulle “*life skills*” invita a effettuare: dall'acquisizione di contenuti alla capacità di gestire processi di apprendimento; dalle conoscenze isolate alle connessioni disciplinari ed extra-disciplinari; da contesti di vita isolati alla capacità di traslare apprendimenti dall'uno all'altro; dalla ricezione passiva di nozioni alla disposizione a costruire attivamente le proprie competenze. Da più parti sembra imporsi “la necessità di definire strategie di istruzione e di formazione che consentano, oltre la trasmissione sociale dei saperi e delle conoscenze, anche l'acquisizione della capacità specifica di affrontare la complessità e il cambiamento.”<sup>254</sup>

La nuova sfida per i sistemi di istruzione (non solo superiore) è dunque molto ampia, riguarda la possibilità di cambiare le premesse sull'apprendimento per poter offrire nuove possibilità di abitare la complessità<sup>255</sup> che sembra caratterizzare sempre più il mondo postmoderno.

---

<sup>253</sup> Pepe, D. (2003) “La costruzione del sapere e l'apprendimento di metacompetenze nella società della conoscenza” in AA.VV. *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano Franco Angeli p. 135

<sup>254</sup> Alberici, A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia p. 149

<sup>255</sup> Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di) (2007) *La sfida della complessità*. Bruno Mondatori, Milano

“Complexus significa ciò che è tessuto insieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto (come l'economico, il politico, il sociologico, lo psicologico, l'affettivo, il mitologico) e quando vi è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra di loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità. Gli sviluppi propri della nostra era planetaria ci mettono a confronto sempre più ineluttabilmente con le sfide della complessità.”<sup>256</sup>

Un mondo complesso vede:

- la caduta di ogni presupposto fondativo del sapere;
- l'assenza di un punto di vista assoluto e privilegiato attraverso cui conoscere;
- la conseguente rilevanza dei contesti di apprendimento e la loro interconnessione sistemica con altri contesti;
- la necessità di costruire visioni del mondo complementari, “meticce” e non mutualmente escludenti.

Per Marianella Sclavi, il passaggio dall'abitare un sistema semplice al muoversi in un sistema complesso richiede un cambiamento radicale: se in un sistema semplice i riferimenti di senso sono condivisi e l'abitudine di pensiero più adeguata è quella della logica classica e della razionalità analitica e lineare, quando ci si muove tra riferimenti di senso plurimi occorre passare a un'altra abitudine di pensiero, in cui le diverse premesse culturali dei soggetti diventano occasioni di apprendimento e scoperta di nuovi mondi. Abitare un sistema complesso (o postmoderno) secondo una logica lineare significa rischiare lo scontro tra differenze e non un loro incontro generativo, scontro che interrompe il processo di apprendimento. La tavola sinottica<sup>257</sup> riassume le principali differenze tra le due abitudini di pensiero:

---

<sup>256</sup> Morin, E. (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina p.38

<sup>257</sup> Sclavi M. (2005) “Ascolto attivo e seconda modernità. Sul discutere i pro e i contro e sulla gestione creativa dei conflitti.” in *Rivista di Psicologia Analitica* n. 19, 71 Milano: Vivarium editore p. 146

<i>Sistemi semplici</i>	<i>Sistemi complessi</i>
Dove «le stesse cose» hanno lo stesso significato	Dove «le stesse cose» hanno significati differenti
Stesse premesse implicite	Diverse premesse implicite
Ciò che diamo per scontato (cornici) ci aiuta a comunicare	Ciò che diamo per scontato (cornici) ci impedisce di comunicare
Io ho ragione, tu hai torto (o viceversa)	Tutti hanno ragione. Anche chi dice che non possono aver ragione tutti.
Controllo di primo grado (Saper prevedere l'arco di reazioni possibili )	Controllo di secondo grado (Saper trasformare le reazioni inattese in conoscenza)
Mondo mono-culturale	Mondo pluri-culturale
Uni/verso	Pluri/verso

Figura 1 - Due abitudini di pensiero.<sup>258</sup>

“Dal momento che il nostro quadro di riferimento concettuale viene costantemente messo alla prova dai cambiamenti culturali, sociali, politici ed economici, il ruolo dell'università dovrebbe essere quello di fornire di senso una situazione in continuo cambiamento e di rendere le persone capaci di vivere con maggiore partecipazione e responsabilità in un mondo complesso e instabile”<sup>259</sup>.

Rendere la complessità un “nuovo principio educativo”<sup>260</sup> significa porla sia come principio regolativo per apprendimenti e saperi sia come criterio di organizzazione e gestione della vita sociale “attraverso l'assimilazione di regole di convivenza nel pluralismo e nel riconoscimento/valorizzazione della differenza.”<sup>261</sup>

Edgar Morin, che si è a lungo occupato delle sfide che la complessità, apre per il pensiero, identifica come sempre più indispensabili le capacità di contestualizzare i saperi, di saperli integrare, di convivere con l'incertezza, di inventare modi per connettere il tutto e le parti, il locale e il globale:

<sup>258</sup> Id., p. 146

<sup>259</sup> Barnett R. (2000) *Realising the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press (traduzione mia)

<sup>260</sup> Cambi, F. (2003) “La complessità come paradigma formativo” in Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti M. *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci

<sup>261</sup> Id., p. 137

“Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti: come una modifica locale si ripercuote sul tutto e come una modifica del tutto si ripercuote sulle parti. Si tratta nello stesso tempo di riconoscere l'unità in seno alla diversità e la diversità in seno all'unità.”<sup>262</sup>

Le informazioni non bastano per costruire competenze: si rende necessario organizzare in modo nuovo – con “l'immaginazione” – i dati posseduti. Il sistema di istruzione attuale appare inadeguato a posizionarsi in modo attivo e innovativo in questo panorama, dato che insegna, “a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere le loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e non di comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini e contraddizioni nel nostro intelletto.”<sup>263</sup>

La trasformazione del sistema di istruzione lungo le direttrici della complessità richiede un alto grado di “auto-riflessività” da parte delle istituzioni, a cui viene richiesto di divenire, loro stesse, “organizzazioni che apprendono.”<sup>264</sup> Infatti “la questione chiave non è solo quanto una certa conoscenza può essere insegnata con successo, ma quali contesti di apprendimento riescano meglio a stimolare l'apprendimento autodiretto, o in altre parole come l'apprendere può essere appreso.”<sup>265</sup>

All'università viene dunque chiesto di ripensare il proprio ambiente di apprendimento per permettere agli studenti di apprendere non solo contenuti “tecnici” (competenze linguistiche, matematiche e tecnologiche), ma le pratiche legate all'esercizio della cittadinanza (competenze civiche, sociali, di espressione culturale) così come le competenze trasversali (senso di iniziativa e apprendere ad apprendere). Tra le tendenze europee (non omogenee) all'interno del processo di cambiamento che negli ultimi anni sta

---

<sup>262</sup> Morin E. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina p. 23

<sup>263</sup> Id., p. 7

<sup>264</sup> Duke, C. (1992) *The Learning University. Towards a New Paradigm?* Bristol: Taylor & Francis

<sup>265</sup> Simons, P. R. (1992) “Theories and principles of learning to learn”, in Tuijnman, A., Kamp, M (eds), *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon. (traduzione mia)

investendo tutti i sistemi d'istruzione superiore, gli studenti “sono visti non più come soggetti che si inseriscono in una tradizione epistemica di trasferimento di conoscenze, quanto come persone che acquistano competenze metadisciplinari, utili per il loro successo nel mondo delle occupazioni: il docente diviene, in conseguenza, 'facilitatore di esperienze di apprendimento'.”<sup>266</sup>

La conoscenza, dunque, da “sapere trasmesso” assume sempre più la fisionomia di un processo di co-costruzione tra le persone che abitano l'istituzione, non ultimi i *learners* che portano nel processo la complessità dei loro modelli, stili di apprendimento, storie, motivazioni ecc. L'università dunque potrebbe assumere sempre più un ruolo di mediazione tra e dei saperi, di invito a costruire attivamente le conoscenze e le competenze, di orientamento, visto che “in una società complessa che è sempre più fondata sulla propria capacità di sviluppare e utilizzare la conoscenza, la capacità di riconoscere quale conoscenza è utile e affidabile diventa sempre più significativa – e sempre più impegnativa.”<sup>267</sup>

Questi nuovi compiti potrebbero portare in primo piano una dimensione che, ad oggi, non rientra nell'orizzonte formativo universitario: la relazione tra studente e conoscenza<sup>268</sup>. Interrogare la relazione con l'apprendimento porta a esplorarne le motivazioni sottese, le connessioni con la propria identità attuale e futura, il significato delle azioni quotidiane che si stanno compiendo. Si tratta di un'area densa e significativa, certamente complessa e affrontata finora soprattutto in modi riduttivi, schematici e finalizzati ad acquisire informazioni strategiche. E' finora mancata un'esplorazione capace di rendersi anche promotrice di relazioni con l'apprendimento, attività che sembra sempre più importante nella società della conoscenza:

“Un orientamento positivo verso l'apprendimento – che può includere atteggiamenti favorevoli verso di esso, come ad esempio considerare nuove idee e approcci come

---

<sup>266</sup> Moscati, R. (2008) “La cultura accademica e le nuove forme dell'università” in Moscati, R. e Maira, V. (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 114

<sup>267</sup> Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order. New revisited edition*. Stoke on Trent UK: Trentham Books p. 147 (traduzione mia)

<sup>268</sup> Fabbri D., Munari A. (2005) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini

divertenti e appassionanti [...] è sempre più un pre-requisito per avere successo nella carriera universitaria e professionale.”<sup>269</sup>

L'università dunque ha l'opportunità di essere non solo creatrice e dispensatrice di “conoscenza utile” e quindi di una relazione puramente strumentale con il sapere. Per adempiere alle richieste di formare cittadini capaci di muoversi nella società postmoderna si aprono nuove strade, in direzioni inusuali, che portano con sé il rischio di cimentarsi con dimensioni dell'apprendimento rimaste finora fuori dal campo visivo dell'istituzione. Tutto ciò può tradursi in un ingaggio nuovo dello studente<sup>270</sup>, in una proposta di collaborazione attiva:

“A ben guardare, il ruolo degli studenti nei confronti dell'istituzione viene connotato in modi nuovi che si collegano all'interpretazione delle finalità dell'università. Così gli studenti – spesso grazie a una concezione mercantile dell'offerta formativa e loro malgrado – vengono definiti come clienti e consumatori (acquirenti) di servizi forniti dall'istituzione. Per contro, gli studenti – se richiesti – non si considerano clienti o consumatori semmai una parte di loro preferirebbe essere considerata partner del processo di trasformazione dell'istruzione superiore (e il Processo di Bologna intendeva creare i presupposti per questo ruolo)”<sup>271</sup>

### **2.3 UNA FISIONOMIA MUTEVOLE.**

In questo paragrafo si approfondiranno le dinamiche che riguardano la popolazione degli studenti universitari, alla luce delle prospettive offerte dalle politiche di *lifelong learning*, ricordando che:

---

<sup>269</sup> Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 127 (traduzione mia)

<sup>270</sup> Il modello tedesco (continentale) e quello anglosassone hanno comunque due approcci differenti riguardo allo studente. Nel modello tedesco l'enfasi è posta sulle attività di ricerca e di insegnamento con modesta attenzione a sviluppo personalità studenti. Il modello anglosassone è da sempre più attento al secondo aspetto (soprattutto nella versione statunitense) vedi Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 61

<sup>271</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 62

“La società conoscitiva non potrà garantire nessuna possibilità di apprendimento permanente, *lifelong learning*, se i sistemi di istruzione e di formazione definiti “formali” non adotteranno una funzione strategica ed opereranno nella prospettiva del corso della vita.”<sup>272</sup>

Si è potuto osservare, nel corso del capitolo, come l'avanzamento del sistema capitalista nelle economie occidentali abbia introdotto nuove esigenze formative all'interno del sistema universitario. Esse si sono affiancate a quelle storiche del modello elitario borghese. Dunque due logiche formative hanno iniziato a convivere nell'università, soprattutto a partire dagli anni settanta del secolo scorso, con funzioni differenti:

- la riproduzione dell'élite;<sup>273</sup>
- la formazione connessa alle esigenze economiche e sociali del sistema capitalistico.

In questo senso, pur promuovendo la possibilità di una mobilità sociale il mondo universitario è sempre stato un sistema che ha riprodotto le differenze esistenti nella società, sia legate alla sfera culturale che alla divisione sociale del lavoro.

Per andare incontro alle istanze economiche e alle rivendicazioni sociali, a partire dagli anni sessanta del secolo scorso, in tutto il mondo occidentale le università hanno aperto l'accesso a un nuovo tipo di popolazione appartenente a tutte le classi sociali e a tutte le età. In Italia, in quel periodo, si varava una legge che permetteva agli studenti delle scuole superiori di iscriversi all'università qualunque fosse stato l'istituto di provenienza. Veniva quindi meno il legame esclusivo liceo-università che era stato fino ad allora garanzia di una selezione all'ingresso in senso elitario.

Si inizia a parlare di università di massa<sup>274</sup> aperta formalmente a tutte le classi sociali, anche se gli studenti in età matura o lavoratori rimangono comunque marginali e poco

---

<sup>272</sup> Alberici, A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino, p. 43

<sup>273</sup> Bourdieu mostra come in questo caso il sapere venga utilizzato per costruire una distinzione che contraddistingue l'élite attraverso riferimenti condivisi, un linguaggio comune, la creazione di un “gusto”.

<sup>274</sup> Nel decennio 1968-1978 la popolazione universitaria italiana raddoppia, passando da 370.076 unità a 748.425. Vedi Moscati, R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino p.174

presenti sia nel pensiero dominante dell'istituzione che all'interno di “tribù e territori accademici”<sup>275</sup>.

Di fronte al cambiamento sorgono nuovi interrogativi circa le premesse alla base delle istituzioni d'istruzione superiore: “Quanta diversità di valori, scopi e attività possono tollerare? Possono il nuovo e il vecchio paradigma – il sottile e chiaro flusso dell'eccellenza e la grande inondazione dell'accesso di massa – coesistere insieme nello stesso campus e nelle presidenze delle facoltà?”<sup>276</sup>

A differenza degli Stati Uniti<sup>277</sup> o di altre realtà,<sup>278</sup> in Italia al crescere della domanda sociale non si è cercato di far fronte con uno spostamento di funzioni attraverso la creazione di nuove strutture, una differenziazione di livelli di uscita o una selezione formale al momento dell'entrata. Il sistema ha invece risposto semplicemente accrescendo le dimensioni delle unità esistenti, “fornendo quindi un servizio deteriorato ma privo di elementi formali di discriminazione. Ha mantenuto cioè la struttura di sistema per la riproduzione delle élite, semplicemente creando la possibilità di ingresso anche per chi non faceva parte delle élite tradizionali.”<sup>279</sup>

Il sistema educativo italiano, dunque, non si è articolato in modo plurale di fronte a richieste differenti, ma ha portato avanti le sue missioni in modo indifferenziato: fornire cultura di alto livello per l'élite e una cultura tecnica per le esigenze dell'economia. Secondo molti osservatori questa scelta ha comportato un abbassamento generale di livello del servizio fornito. Inoltre, il fatto che non ci fossero elementi formali di differenziazione/discriminazione non ha evitato, di fatto, che agissero concretamente meccanismi di esclusione. Introdurre infatti studenti con retroterra culturali diversi da

---

<sup>275</sup> Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Open University Press (traduzione mia)

<sup>276</sup> Duke, C. (1992) *The Learning University. Towards a New Paradigm?* Bristol: Taylor and Francis p. 82 (traduzione mia)

<sup>277</sup> Dove si tende alla diversificazioni delle funzioni in istituzioni diverse e con diverso rilievo scientifico e sociale all'interno del medesimo sistema educativo (in particolare separando la formazione generale dalla formazione specialistica e dalla ricerca). Negli USA ad esempio esiste la distinzione tra studi *undergraduate*, dove ci si concentra sulla diffusione della scienza, e *graduate*, dove si conduce l'attività di ricerca.

<sup>278</sup> Sempre appartenenti al mondo anglosassone, come l'Inghilterra.

<sup>279</sup> Moscati, R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino pp. 40-41



quelli che avevano da sempre abitato l'istituzione, senza cambiare quest'ultima, ha significato introdurre una “selezione di fatto”, che si è manifestata attraverso alti tassi di dispersione, determinati dal capitale culturale e sociale di appartenenza, come gli studi di Bourdieu<sup>280</sup> hanno efficacemente dimostrato. Un altro meccanismo di selezione che si è imposto a fronte di una formale uguaglianza è stato il crearsi di facoltà professionalizzanti e non, facoltà dove l'élite continuava ad accedere in via pressoché esclusiva (ad esempio medicina) e facoltà in cui si riversavano gli studenti appartenenti alle nuove classi in ingresso (soprattutto le scienze sociali: economia, scienze politiche).

“Da noi l'università ha assorbito la nuova domanda di istruzione superiore senza che ci si rendesse conto che in tal modo le sue funzioni si trasformavano radicalmente. Conservando il suo impianto tradizionale, l'università italiana si è adattata alla nuova domanda in due modi: da un lato ha cercato comunque di mantenere un livello abbastanza elevato di selettività [...] dall'altro ha dovuto, suo malgrado, abbassare gli standard qualitativi medi dei suoi laureati.”<sup>281</sup>

Le aspettative di acquisire un nuovo status sociale hanno comunque mantenuto alti i livelli di iscrizione all'università da parte di tutte le classi sociali<sup>282</sup>. Le promesse implicite legate all'acquisizione del titolo universitario sono poi state ridimensionate dal mercato, ma in un primo momento tutto ciò non si è tradotto in una riduzione dell'afflusso in entrata nel sistema:

“Le promesse di un sempre possibile successo individuale attraverso il passaggio, ai diversi livelli e nelle differenti forme, nel sistema d'istruzione (effetto consolatore) hanno in sé le caratteristiche mitiche di non richiedere una verifica puntuale per essere 'vere'. Si

---

<sup>280</sup> Bourdieu, P. (1986) “The forms of Capital” in Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood

<sup>281</sup> Cavalli A. e Rositi F. (2008) “Per un'università più articolata, differenziata e stratificata” in Moscati R. e Vaira M. (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino

<sup>282</sup> Ovviamente non in modo uniforme sia tra le classi sociali che all'interno del territorio, con una forte differenza tra nord e sud Italia, vedi Moscati R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino

comprende allora (o si inizia a comprendere) per questa via il perdurare della domanda di istruzione non correlata ad una rispondenza nel mondo esterno.”<sup>283</sup>

Si è così passati da sistemi di istruzione definiti “d’élite” a sistemi di istruzione di massa, per giungere agli attuali sistemi definiti “di istruzione universale”<sup>284</sup>, ovvero quelli con oltre il 50% dei giovani in età superiore ai 19 anni iscritti all’istruzione terziaria. A partire dagli anni novanta, le politiche avviate dagli organismi internazionali in termini di istruzione superiore, incentrate sul *lifelong learning*, hanno esercitato un’ulteriore pressione sul sistema universitario nella direzione di ampliare il numero degli studenti. L’imperativo *lifelong for all*, da perseguire nell’interesse del progresso economico, ma anche in nome dell’equità, dell’inclusione e della coesione sociale, mira a far partecipare alla società della conoscenza il più alto numero di soggetti possibile, in tutti i settori della popolazione e nelle diverse fasce d’età, per realizzare un sistema formativo all’insegna dell’educazione permanente.

Sin dalla strategia di Lisbona sono stati individuati progressivamente gli obiettivi concreti per i sistemi di istruzione e di formazione. L’obiettivo “2.1. Creare un ambiente propizio all’apprendimento”, che concorre a realizzare il macro obiettivo strategico 2. Agevolare l’accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione”, si articola in alcuni punti chiave:

- estendere l’accesso all’istruzione permanente fornendo informazioni, consulenze e orientamento sull’intera gamma delle opportunità di apprendimento disponibili;
- fornire istruzione e formazione in modo tale che gli adulti possano partecipare efficacemente e abbiano la possibilità di conciliare la partecipazione all’apprendimento con altre responsabilità e attività;
- garantire che tutti possano accedere all’apprendimento, per rispondere al meglio alle sfide della società della conoscenza;
- promuovere percorsi flessibili di apprendimento per tutti;

---

<sup>283</sup> Moscati, R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino pp. 83-84

<sup>284</sup> Trow, M. (1999) “From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage”, in *Minerva*, 4

- promuovere reti di istituti di istruzione e formazione a vari livelli nel contesto dell'istruzione permanente.<sup>285</sup>

Sebbene nel mondo occidentale il numero di partecipanti all'istruzione superiore sia progressivamente aumentato nel corso degli anni<sup>286</sup>, questa dinamica non ha portato a risultati omogenei: nella popolazione adulta europea<sup>287</sup> la percentuale dei possessori di titolo di studio elevato (ossia di livello terziario) è solo il 24%, un dato di gran lunga inferiore a quello di Stati Uniti e Giappone (40%). I dati sul numero dei partecipanti non sono, ad ogni modo, uniformi in tutti gli Stati occidentali: il trend è diversificato e non lineare. Ad esempio, dati recenti<sup>288</sup> sulla situazione italiana mostrano una diminuzione negli ultimi dieci anni di 5 mila unità (-17% sul totale).

Sull'altro versante, quello degli atenei, si assiste a una certa difficoltà nel gestire una domanda qualitativa e quantitativa sempre più ampia, così come richiesto dal governo, e allo stesso tempo nel mantenere i criteri<sup>289</sup> di efficacia ed efficienza fissati. Si è così ricorso all'aumento delle tasse e al numero programmato per frenare le iscrizioni e a forme di orientamento per ridurre la dispersione scolastica. Sono così riemersi meccanismi di esclusione “tradizionali”, cioè basati sull'appartenenza economica e culturale, sia rispetto all'accesso<sup>290</sup> universitario che nel corso degli studi attraverso

---

<sup>285</sup> Comunicazione della Commissione Europea n. 678/2001 – Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente  
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>) Visitato il 5 aprile 2012

<sup>286</sup> Nel 2004 erano iscritti nella formazione superiore 132 milioni di studenti, nel 1991 erano 68 milioni. Fonte OECD (2008) Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report  
<http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf>

<sup>287</sup> Id.

<sup>288</sup> Corrado Zuino in “Università addio, persi 60 mila studenti in 10 anni”, La Repubblica, 01.02.2013, presenta un dossier elaborato dal CUN (Consiglio Universitario Nazionale), che mostra il calo costante degli iscritti all'università: nel 2007-2008 si iscriveva il 68% dei diciannovenni, nel 2011-2012 si è arrivati al 61%. E' diminuita drasticamente anche l'offerta formativa degli atenei: in sei anni sono stati eliminati 1195 corsi di laurea. L'articolo segnala che l'Italia è al 34° posto tra i Paesi OCSE in quanto a numero di laureati.

<sup>289</sup> Come si vedrà in un paragrafo successivo, l'efficienza è calcolata in numero di laureati, di laureati in ritardo e di abbandoni.

<sup>290</sup> Dal 2009 al 2012 le borse di studio sono state tagliate del 25% (dati CUN, citati da Zuino, La Repubblica, 01.02.2013)

meccanismi di selezione e “re-indirizzamento”. E' possibile affermare<sup>291</sup> che essi siano persino esacerbati.

La partecipazione della popolazione adulta all'istruzione superiore è una delle pietre angolari delle politiche europee in campo educativo e parametro scelto quale indicatore quantitativo per la misurazione dei progressi compiuti sull'obiettivo 2.1 sopra esposto. Il valore medio di riferimento per la popolazione europea, fissato al 12,5% della popolazione adulta in ET 2010, non è stato raggiunto, attestandosi sul 10,8%. Nelle conclusioni del Consiglio di maggio 2009, rispetto al piano ET 2020, si propone un nuovo valore medio di riferimento ancora più sfidante: “Entro il 2020, una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.”<sup>292</sup>

Il fenomeno degli studenti che in età matura decidono di iscriversi all'università costituisce anche in Italia ormai una realtà consolidata<sup>293</sup>, che ha trovato però un'università impreparata dal punto di vista dell'offerta formativa. Considerare le persone adulte come soggetti in apprendimento significa andare incontro a una maggiore complessità rispetto alle traiettorie tradizionali di apprendimento che i sistemi di istruzione e formazione sono soliti considerare. Come vedremo meglio in seguito, per gli studenti adulti l'esperienza (professionale e di vita) gioca un ruolo di primo piano e diventa cruciale per l'istituzione e il soggetto stesso trovare il modo di utilizzarla e valorizzarla all'interno del percorso formativo.

Le riforme che hanno riguardato il mondo universitario italiano nel nuovo millennio hanno effettuato tentativi di introdurre differenziazioni dei percorsi (lauree brevi e lauree specialistiche) cercando di rendere il sistema più flessibile e articolato, anche per raggiungere un numero più ampio di possibili studenti. In particolare il riconoscimento

---

<sup>291</sup>Vedi Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 103

<sup>292</sup>*Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009* All. 1 – LIVELLI DI RIFERIMENTO DEL RENDIMENTO MEDIO EUROPEO (“Criteri di riferimento europei”), p.7  
[Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF)

<sup>293</sup> Dati MIUR del 2006/7 indicano che la quota degli ultratrentenni iscritti alle lauree triennali sul totale degli studenti, a partire dall'a.a. 2003-2004 supera il 10%; di questi quasi il 5% ha un'età superiore ai 40 anni. Vedi MIUR (2007) *L'università per l'apprendimento permanente. Linee di indirizzo*. Napoli. La percentuale è però in netto calo: nel 2007-08 scende al 7,7%, nel 2008-09 del 5,5%. Fonte: Anagrafe Studenti Miur

dei crediti formativi<sup>294</sup> ha introdotto una potenziale rivoluzione rispetto alle rigidità disciplinari dell'accademia e sancito la possibilità di vedere riconosciuti dall'istituzione apprendimenti e competenze pregresse, acquisiti sia in contesti non formali che formali. Questo aspetto è particolarmente rilevante per gli studenti adulti, che portano spesso con sé esperienze maturate in contesti differenti da quello universitario (come l'ambito lavorativo).

Nonostante l'introduzione di queste novità, il sistema rimane inadeguato al confronto con una popolazione studentesca sempre più diversificata per capitale culturale e sociale, nella quale coesistono storie, esperienze, domande, vincoli, necessità e aspettative molto diversi<sup>295</sup>. Diventa praticamente impossibile individuare una tipologia standard che possa rappresentare la categoria degli studenti, ma il mondo universitario rimane appiattito sui vecchi modelli di funzionamento e fatica a intercettarne le nuove richieste (peraltro non manifestate direttamente, il più delle volte).

“A fronte di questa diversificazione crescente della popolazione studentesca, l'offerta didattica, specie nell'università italiana, resta rigida: i carichi di lavoro, le richieste di prestazioni sono uguali per tutti; la diffusione della formazione a distanza procede a rilento, le possibilità di creazione di percorsi paralleli per studenti part-time sono presenti quasi solo sulla carta.”<sup>296</sup>

Una popolazione universitaria così disomogenea richiede una revisione dell'offerta formativa in senso plurale, che tenga presente le diversità culturali dei nuovi utilizzatori del sistema, diversità che non sono più “soltanto quantitative (molta o poca istruzione) ma anche qualitative, in relazione alle fonti e alle modalità di informazione-formazione utilizzate.”<sup>297</sup> In particolare sembra necessario un ripensamento curricolare in relazione

---

<sup>294</sup> Introdotti dal DM 22/10/04 n.270. Una tappa fondamentale per la convalida dell'apprendimento non formale e informale da parte del circuito dell'istruzione superiore è stata la Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenhagen il 29 e 30 novembre 2002 (nota come “Dichiarazione di Copenhagen”) [http://europass.isfol.it/docs/Dichiarazione\\_Copenhagen\\_nov02.pdf](http://europass.isfol.it/docs/Dichiarazione_Copenhagen_nov02.pdf)

<sup>295</sup> Vedi Catalano, G., Figà-Talamanca, A. (a cura di) (2002), *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*. Bologna: il Mulino

<sup>296</sup> Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci p. 64

<sup>297</sup> Id. p. 11

alla crescente diffusione dell'educazione ricorrente e permanente (*lifelong learning*) e alla possibilità di renderla accessibile al maggior numero di persone possibile.

In questo panorama il tema di fondo, su cui interrogarsi e pensare, è quello della cittadinanza culturale, ovvero “le regole di appartenenza alla comunità culturale”<sup>298</sup> rappresentata dal sistema universitario.

## 2.4 STUDENTI NON TRADIZIONALI IN UNIVERSITA'

### 2.4.1 Chi sono gli studenti non tradizionali?

Le dinamiche interattive tra società e università hanno portato dunque nel corso del tempo a variazioni significative nella composizione della popolazione universitaria. Le politiche governative ispirate al *lifelong learning* hanno puntato a estendere la partecipazione all'istruzione superiore a tutti i settori della società e a tutte le fasce d'età<sup>299</sup> attraverso il superamento delle barriere all'accesso e degli ostacoli strutturali presenti nei percorsi di studio.

“Rigidità culturali e strutturali restano le principali difficoltà al rafforzamento del ruolo dell'istruzione superiore nello sviluppo professionale o personale continuo di coloro che già lavorano. Gli istituti di istruzione superiore dovrebbero essere incentivati a sviluppare programmi di studio e modalità di frequenza più flessibili e ad estendere la convalida degli studi precedenti. L'istruzione superiore dovrebbe partecipare in modo stabile e dall'interno all'elaborazione dei quadri nazionali generali delle qualifiche. E' essenziale consolidare l'autonomia delle università, migliorare la gestione degli istituti e rafforzarne la responsabilità in modo che possano aprirsi verso tutti gli studenti, in particolare quelli “non tradizionali” [...]”<sup>300</sup>

---

<sup>298</sup> Id., p. 89

<sup>299</sup> Vedi Fuller, A., Heath, S. & Johnston, B. (eds) (2011) *Re-thinking widening participation in higher education*. London: Routledge

<sup>300</sup> Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” (2010/C 117/01) p.5  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:IT:PDF>

I temi dell'equità nell'accesso e della qualità dell'esperienza nel mondo dell'istruzione superiore sono ai primi posti nelle agende degli organismi internazionali che si occupano di educazione. Alcune direzioni<sup>301</sup> suggerite dall'OCSE sono:

- prendere in considerazione le politiche discriminatorie esistenti verso gruppi di studenti il cui svantaggio in termini educativi è ben definibile;
- offrire incentivi alle istituzioni di istruzione superiore per ampliare la partecipazione, fornendo supporti aggiuntivi per gli studenti che hanno un background formativo o culturale svantaggioso;
- prestare attenzione ai risultati del sistema di istruzione soprattutto dal punto di vista dell'equità sociale.

La popolazione studentesca è mutata e in via di mutamento e diverse ricerche – sia quantitative che qualitative – mirano a comprendere quali categorie di studenti universitari “non tradizionali” stanno popolando le accademie, quali ostacoli incontrano e quali nuove opportunità di apprendimento possono suggerire.

Tra queste, il progetto di ricerca EUROSTUDENT III<sup>302</sup>, sviluppato dal 2005 al 2008, ha costruito una serie di indicatori internazionalmente comparabili circa le dimensioni sociali relative alle condizioni di studio nell'Area Europea di Istruzione Superiore (European Higher Education Area). I dati raccolti in 23 Paesi europei rilevano le caratteristiche demografiche, l'accesso all'università, la composizione sociale del corpo studentesco, il supporto finanziario da parte dello Stato, le scelte lavorative degli studenti e la loro compatibilità con gli studi.

Un esempio italiano di questo genere di studi è la ricerca PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale) denominata “Accoglienza, primo orientamento e tipologie

---

<sup>301</sup> OECD (2008) *Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*  
<http://www.oecd.org/dataoecd/18/46/41014632.pdf>

<sup>302</sup> Vedi progetto EUROSTUDENT III: <http://www.eurostudent.metu.edu.tr>

dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento”<sup>303</sup>, cofinanziata dal MIUR e realizzata negli anni 2004/2006.

Di respiro europeo la ricerca RANLHE (*Access and retention: experiences of non-traditional learners in HE*), finanziata nella sezione trasversale del *Lifelong Learning Programme*, attività chiave numero 1 – Cooperazione e innovazione della policy, ha coinvolto tra il 2008 e il 2010 studiosi di otto Paesi (Inghilterra, Germania, Irlanda, Polonia, Scozia, Spagna e Svezia) che, utilizzando i metodi biografici, hanno analizzato le esperienze degli studenti non tradizionali in relazione ai temi dell'accesso e della *retention*. Il focus della ricerca è sui fattori chiave che influenzano la persistenza e l'abbandono nell'istruzione universitaria.

Il progetto RANLHE definisce i *non-traditional learners* come “studenti sotto-rappresentati nell'educazione superiore e la cui partecipazione è vincolata da fattori strutturali. Questa categoria include, ad esempio, studenti le cui famiglie di origine non hanno avuto esperienze universitarie, studenti provenienti da famiglie con basso reddito, studenti provenienti da particolari gruppi etnici minoritari, che vivono in quelle che sono tradizionalmente state aree a 'bassa partecipazione' così come studenti adulti e studenti con disabilità.”<sup>304</sup>

Nel 2008, analizzando la letteratura internazionale, Crosling et al<sup>305</sup> segnalano alcune tipologie di studenti che appaiono regolarmente nelle ricerche su *access and retention*, per le quali esiste un problema di accesso alla formazione universitaria. Le loro caratteristiche:

- livello economico/reddito familiare basso;
- disabilità;
- prima generazione che in famiglia accede all'università (*first generation entrants*);

---

<sup>303</sup> Alberici A. (2007) (a cura di) *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*. Roma: Anicia. Il progetto è finalizzato a indagare i modelli, i metodi e gli strumenti dell'accoglienza, del primo orientamento e le tipologie dell'offerta didattica per i lavoratori-studenti e, più in generale, per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento delle Università di Roma Tre, Firenze, Foggia, Lecce.

<sup>304</sup> European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE Literature Review: Final Extended Version (August 2011) p. 5.  
[http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf)

<sup>305</sup> Crosling, G., Thomas L. & Heagney M. (2008) *Improving Student Retention in Higher Education: the role of teaching and learning*. London: Routledge pp. 18-19



- adulti (*mature age students*);
- minoranze, immigrati, rifugiati.

Stuart<sup>306</sup> segnala un problema di confusione terminologica: nelle ricerche, termini come *non-traditional*, *under-represented*, *working-class*, *widening participation students* e *first-generation entrants* sono spesso usati in modo intercambiabile, ma in realtà identificano gruppi diversi, per quanto parzialmente sovrapposti. Inoltre, precedenti progetti europei<sup>307</sup> hanno mostrato tutta la difficoltà di utilizzare categorie come “classe sociale”, “etnia” o “basso reddito” in ricerche comparative internazionali.

Le ricerche quantitative<sup>308</sup> dicono che gli studenti non-tradizionali abbandonano maggiormente dei tradizionali, ma questo esito può essere attribuito tanto alle pratiche dell'istituzione che alle caratteristiche degli studenti. Differenze significative<sup>309</sup> emergono tra gli studenti a tempo pieno e parziale, in relazione all'area di studio.

“Facendo riferimento al circoscritto numero di studi condotti sull'abbandono universitario italiano i fattori rilevanti sono individuati sia nella domanda (con riferimento alle caratteristiche degli studenti) che nell'offerta (con riferimento alle caratteristiche del sistema universitario).”<sup>310</sup>

Altre prospettive si concentrano sulle difficoltà di accesso più che sul rischio di abbandono:

---

<sup>306</sup> Stuart, M. (2006) “My friends made all the difference. Getting into and succeeding at university for first-generation entrants”, *Journal of Access, Policy and Practice*, 3, 2 Leicester: NIACE

<sup>307</sup> PRILHE (2007) Grundtvig Project, Promoting Reflective Independent Learning in HE <http://www.warwick.ac.uk/study/cll/research/prilhe/> Visitato il 10 aprile 2012

<sup>308</sup> Il report dell'Agenzia Nazionale Britannica mostra che i tassi di *continuation* (al secondo anno di studi) variano considerevolmente in relazione al tipo di università presa in considerazione: risultati più alti per le università del Russell group (v. Warwick), a seguire le altre pre-1992 (v. Kent), poi le università piccole e specializzate (v. Christchurch Canterbury) e per ultime le istituzioni post-1992 (Greenwich, Kingston, Southampton Solent). National Audit Office, UK (2007) *Staying the course: the retention of students in higher education*, London: HMSO p. 19

<sup>309</sup> Id., pp. 18-22

<sup>310</sup> Ceccacci L. (2008) “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 265

“Al di là di come vengono definiti gli studenti provenienti da gruppi socio-economici svantaggiati, essi mostrano di avere quote inferiori di partecipazione all'educazione superiore rispetto a quelli appartenenti a gruppi più abbienti. Una volta entrati nel sistema universitario però le percentuali di successo non sono necessariamente inferiori. Questo ci suggerisce di esplorare meglio gli aspetti dell'esperienza degli studenti, come essa si collega con il loro accesso a capitale sociale, culturale, finanziario e come i sistemi educativi e le istituzioni possono facilitare il successo degli studenti con background non tradizionali.”<sup>311</sup>

Ad ogni modo le diverse ricerche concordano sul fatto che le possibilità di successo e i rischi di abbandono si giocano nella relazione tra studente e università.

Danae<sup>312</sup> mostra che quando le università non corrispondono alle aspettative degli studenti riguardo alle infrastrutture, alla qualità dei docenti, al tipo di curriculum offerto, gli studenti si spostano verso altre istituzioni.

Nella ricerca più importante sul “drop out” nel Regno Unito, Yorke<sup>313</sup> (1997) ha identificato le 5 ragioni più significative per il non completamento degli studi:

- incompatibilità tra studente ed istituzione;
- mancanza di preparazione per l'esperienza universitaria;
- mancanza di impegno rispetto ai corsi;
- difficoltà finanziarie;
- difficoltà nel progredire lungo il percorso accademico.

L'Agenzia Nazionale Britannica<sup>314</sup> ha messo a fuoco i seguenti fattori: scelta sbagliata del corso, mancanza di preparazione, mancanza di integrazione, insoddisfazione per il corso, ragioni personali, finanziarie e l'emergere di una opportunità più attraente. Alcuni gruppi

---

<sup>311</sup> Thomas L. & Quinn J. (2007) *First Generation Entry into Higher Education: an International Study*. Maidenhead: SRHE p. 47 (traduzione mia)

<sup>312</sup> Danae, A. C. (2007) “Factores explicativos de la deserción universitaria.” *En Calidad en la educación*, 26

<sup>313</sup> Yorke, M. (1997) *Undergraduate Non-completion in Higher Education in England*. Bristol: HEFCE

<sup>314</sup> National Audit Office, UK (2007) *Staying the course: the retention of students in higher education*. London: HMSO p. 25

di studenti mostrano una più bassa probabilità di continuare: quelli con un titolo di studio iniziale poco qualificato, studenti di alcune materie specifiche (scienza, tecnologia, ingegneria, matematica e lingue straniere).

Queste tipologie di studi offrono un panorama su una serie di variabili riferibili allo studente e all'istituzione, ma non presentano un focus specifico sugli studenti non tradizionali. La ricerca RAHNLE ha invece approfondito i fattori che ostacolano accesso e permanenza agli studi per specifici gruppi di studenti non tradizionali.

#### **2.4.2 Persistenza negli studi e abbandono per gruppi specifici di studenti non tradizionali.**

##### *Studenti appartenenti a minoranze, immigrati e rifugiati*

Questa categoria presenta diverse difficoltà riguardo alla possibilità di comparazioni internazionali, poiché le minoranze etniche sono definite in diversi Paesi in modo differente<sup>315</sup>. Inoltre esiste una parziale sovrapposizione con la categoria “first generation”. Se in Italia questi gruppi di studenti appaiono in misura significativa solo all'interno di alcuni corsi e facoltà (ad esempio il corso di infermieristica a Medicina), in Europa da molti anni si sono sviluppate ricerche per identificare i fattori chiave del successo o del drop out in questi tipi di studenti.

Reay et al.<sup>316</sup> definiscono *contingent choosers* gli studenti *first generation* i cui genitori sono stati istruiti in un altro Paese. Normalmente questi studenti possono aspettarsi poco aiuto dalla famiglia, sia nella scelta degli studi che nel sostegno economico; possono essere presenti supporto emotivo, incoraggiamento e aspettative condivise (anche se spesso generiche o irrealistiche e debolmente connesse a futuri immaginati). Secondo il background culturale poi, le aspettative possono cambiare e anche il modo di considerare lo studio, ad esempio il valore dell'apprendimento indipendente. Alcuni studenti appartenenti a minoranze devono affrontare il pregiudizio silenzioso:

---

<sup>315</sup> Crosling G., Thomas L. & Heagney M. (2008) *Improving Student Retention in Higher Education; the role of teaching and learning*. Routledge, London pp. 19-20

<sup>316</sup> Reay, D., David, M. & Ball, S. (2005) *Degrees of Choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books p. 113

“una cultura universitaria che può essere non familiare o addirittura a loro ostile, per esempio nel modo in cui dà per scontato e tenta di affrontare il loro 'svantaggio culturale’”<sup>317</sup>

Ricerche<sup>318</sup> effettuate in Gran Bretagna mostrano come gli studenti provenienti da minoranze etniche siano meno soddisfatti dei loro colleghi inglesi e raggiungano risultati inferiori nonostante votazioni di diploma simili. Si evidenzia quanto siano cruciali temi come appartenenza, identità sociale e retroterra culturale nell'influenzare l'esperienza universitaria. Naturalmente un fattore importante sia per l'accesso che per l'abbandono, in questi studenti, è la lingua.

Negli Stati Uniti il tema della questione etnica in relazione alla possibilità di accedere all'istruzione superiore<sup>319</sup> è in primo piano; in Europa c'è stata meno enfasi nel considerare questo aspetto rispetto al tema dell'accesso e dell'abbandono agli studi.

### *Studenti con disabilità*

L'Agenzia Nazionale Britannica mostra che gli studenti con disabilità accertata che ricevono i sussidi previsti dalla legge, hanno tassi di *continuation* (proseguimento al secondo anno) più elevati sia rispetto a coloro che, pur certificati, non ricevono alcun sussidio, sia rispetto agli studenti senza disabilità. Ciò pone il tema del riconoscimento, del sostegno e dell'identità degli studenti disabili (e non) nell'istituzione formativa superiore. Secondo Crosling et al.<sup>320</sup>, l'accessibilità fisica delle strutture universitarie è in continuo miglioramento, ma resta variabile, così come altri supporti: forme alternative di valutazione, assistenti per studenti con problemi sensoriali ecc. Sono in aumento pratiche

---

<sup>317</sup> Crosling G., Thomas L. & Heagney M. (2008) *Improving Student Retention in Higher Education; the role of teaching and learning*, Routledge, London pp. 21-22 (traduzione mia)

<sup>318</sup> Stuart, M. & Lido, C. (2009) “The impact of Social Identity and Cultural Capital on Different Ethnic Groups at University”. ESRC project  
[http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/Plain\\_English\\_Summaries/social\\_stability\\_exclusion/evidence\\_analysis/RES-000-22-2485.aspx](http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/Plain_English_Summaries/social_stability_exclusion/evidence_analysis/RES-000-22-2485.aspx)

<sup>319</sup> Vedi Tierney, W. G. (1999) “Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide”, *Journal of Negro Education*, 68,1 pp. 80-91

<sup>320</sup> Crosling G., Thomas L. & Heagney M. *Improving Student Retention in Higher Education; the role of teaching and learning*. Routledge, London 2008

come l'adozione di protocolli di *'Inclusive Practice'* (i docenti usano strategie specifiche in aula e on-line per rendere accessibili le lezioni e garantire un ambiente più inclusivo).

### *Studenti provenienti da famiglie a basso reddito*

Thomas e Quinn<sup>321</sup> identificano quattro fattori che caratterizzano uno status sociale di “basso livello economico”: reddito, occupazione, provenienza geografica e istruzione dei genitori. Il passaggio all'università è per questi studenti un processo incerto, che implica rischi e costi considerevoli. I problemi finanziari sono i più sentiti e i più influenti. Yorke<sup>322</sup> mostra che l'assenza di supporti finanziari e la paura di contrarre debiti costringe alcuni studenti a lasciare gli studi.

Tra le difficoltà finanziarie ci sono anche i costi di trasporto e alloggio, i materiali di studio; il problema è maggiore per gli studenti adulti con basso reddito, che hanno una famiglia e altri costi.

Un aspetto importante è la necessità di lavorare. Crosling, Thomas e Heagney<sup>323</sup> segnalano nel loro studio internazionale, la crescente proporzione di studenti impegnati in un lavoro retribuito, che influisce sul tempo e l'energia che possono dedicare allo studio e sul tempo/livello di partecipazione e integrazione sociale nel mondo accademico.

A tutto ciò si aggiungono difficoltà di altro ordine, come la percepita incompatibilità tra la scelta di proseguire gli studi e il proprio retroterra culturale<sup>324</sup>. Essa si trasforma in un vero e proprio dilemma che investe l'identità dello studente: mantenere i rapporti con la propria rete sociale, inclusi famiglia e amici, ed entrare nel sistema universitario vengono percepite come scelte mutualmente escludenti. Ad ogni modo questa “doppia appartenenza” non sempre genera conflitto, alcune ricerche<sup>325</sup> mostrano anzi come essa

---

<sup>321</sup>Thomas L. & Quinn J. (2007) *First Generation Entry into Higher Education: an International Study*. Maidenhead: SRHE pp. 26-36

<sup>322</sup> Yorke, M. (1999) *Leaving Early, Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London: Falmer

<sup>323</sup> Crosling G., Thomas L. & Heagney M. *Improving Student Retention in Higher Education; the role of teaching and learning*. Routledge, London 2008.

<sup>324</sup> Jetten, J., Aarti, I., Tsivrikos, D. & Young, B. (2008) “When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors in *European Journal of Social Psychology*, 38 pp. 866-879

<sup>325</sup> Vedi Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009) “Strangers in Paradise? Working-class students in elite universities” in *Sociology*, 43 pp 1103-1121

possa diventare fonte di creatività allo scopo di trovare soluzioni per muoversi attraverso mondi così differenti. Soluzioni creative sono sostenute da predisposizioni individuali (ad esempio l'abitudine maturata sin da piccoli a co-abitare con ambienti sociali differenti) e da processi di riflessione, di consapevolezza e presa di coscienza della propria posizione, dei suoi vincoli e delle sue possibilità. Questi ultimi, veri e propri fattori di resilienza, possono essere sviluppati attraverso interventi mirati di supporto, promossi dall'istituzione allo scopo di prevenire l'interruzione o l'abbandono degli studi e di migliorare la qualità dell'apprendimento.

### *First generation students*

Le ricerche più recenti tendono a concentrarsi sui *first generation* perché danno meno problemi di sovrapposizione e di ambiguità terminologica. Si tratta degli studenti i cui genitori non hanno un titolo di studio universitario. Gli studi mettono in evidenza il rapporto significativo tra le origini sociali, la storia della famiglia e l'accesso agli studi superiori.

“[...] gli studiosi sono concordi nel ritenere l'influenza della variabile 'ambiente culturale familiare' come maggiormente significativa nei riguardi delle possibilità di successo scolastico: tutti i dati in tal senso confermano come i processi di selezione coinvolgono prevalentemente i giovani con i genitori sprovvisti di titolo di studio.”<sup>326</sup>

In particolare sottolineano per questi studenti la mancanza di modelli che supportino la loro decisione di iscriversi all'università<sup>327</sup> o che offrano esperienze con cui confrontarsi. Uno dei problemi che spesso ne consegue è il formarsi di aspettative irrealistiche riguardo alla vita accademica o al percorso di studi che si intende intraprendere.

Thomas e Quinn, in una ricerca su dieci Paesi europei focalizzata sui *first generation entrants*, sottolineano l'importanza del capitale sociale (oltre a quello culturale) che questi studenti portano con sé: essi sono parte di reti sociali (in primis la famiglia) distanti dal

---

<sup>326</sup> Moscati, R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino p. 102

<sup>327</sup> Cochrane, M (2010) “Do role models help to widen participation? An investigation into the effect of social background on choice of role model”, *Widening Participation and Lifelong Learning*, 12, 1, pp. 7-17

mondo dell'istruzione superiore. Questo aspetto da un parte può essere fonte di difficoltà: gli studenti che hanno partecipato alla ricerca raccontano di sentirsi spesso “bloccati e isolati” all'interno dell'università e poco supportati dalle famiglie, che non sanno come funzionano le istituzioni formative e non sono in grado di negoziare con esse. Inoltre entrare nel mondo dell'istruzione superiore può produrre fratture, ad esempio nella coppia o nei legami fraterni e intergenerazionali. D'altra parte l'ingresso nel mondo universitario può essere l'occasione, per lo studente e la sua famiglia, di generare nuovo capitale sociale, ovvero di ampliare la propria rete sociale in direzioni differenti da quelle usuali:

“Gli studenti universitari di prima generazione non sono semplicemente i destinatari o gli indicatori del capitale sociale familiare, ma attivi produttori e catalizzatori di (potenziali) cambiamenti nella vita familiare, dei suoi modelli di comportamento in relazione all'ambiente sociale in cui vive.”<sup>328</sup>

Anche le ricerche effettuate in Italia mostrano quanto la categoria “prima generazione” sia importante rispetto agli esiti del percorso di studi:

“A livello familiare sono centrali l'origine socioeconomica e culturale degli iscritti, valutabili in base al titolo di studio e alla professione dei genitori. L'intensità della relazione di queste variabili con il successo scolastico, a qualsiasi livello del percorso di istruzione/formazione è assai elevato. [...] Quindi le probabilità di successo dello studente sono tanto minori quanto più è basso il livello socioeconomico e culturale della famiglia d'origine.”<sup>329</sup>

### *Mature age students*

Anche questa categoria di studenti spesso proviene da famiglie a basso reddito e rappresenta la prima generazione che in famiglia si è iscritta all'università. In aggiunta ai problemi già evidenziati, se ne aggiungono altri legati al lavoro e alla famiglia, oltre al

---

<sup>328</sup>Thomas, L. & Quinn, J. (2007) *First Generation Entry into Higher Education: an International Study*. Maidenhead: SRHE pp. 58-59 (traduzione mia)

<sup>329</sup> Ceccacci, L. (2008) “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 265

fatto che per la prolungata assenza dagli studi mancano spesso di fiducia nelle proprie capacità complessive, accademiche, di studio e di uso delle tecnologie<sup>330</sup>.

Gli studenti *part-time*, che di solito sono maturi, abbandonano di più. Nel Regno Unito, tra coloro che avevano iniziato un corso part-time nel 2000/2001, dopo 6 anni il 44.5% aveva abbandonato gli studi, contro il 15.2% degli studenti a tempo pieno (dopo 4 anni). Yorke<sup>331</sup> contesta la rilevanza di questo tipo di dati: i part-time entrano nel percorso di studi fin dall'inizio con un approccio diverso, la loro è una scelta temporanea, basata su un "bisogno di sapere". Sarebbe più appropriato misurare il loro successo per unità di studio. L'abbandono in questi studenti è influenzato da molti aspetti: la ricerca di un'occupazione, richieste dalle persone che dipendono da loro, un elevato carico di lavoro, difficoltà finanziarie, problemi organizzativi.

“Nel momento in cui si cerca di individuare le motivazioni che sostengono la disponibilità dello studente adulto a impegnarsi nel lavoro e nello studio, è necessario subito evidenziare che tra questi studenti l'esperienza lavorativa costituisce al contempo una risorsa e un vincolo: una risorsa per lo sviluppo di nuove conoscenze, competenze e relazioni umane, e contemporaneamente un vincolo anche in ragione del fatto, tra gli altri relativi all'organizzazione dei tempi di vita quotidiani, che molti degli studenti coinvolti nella ricerca hanno iniziato il lavoro precocemente e ciò ha rallentato il regolare fluire dei percorsi formativi.”<sup>332</sup>

Diversi studi hanno evidenziato l'importanza per gli studenti lavoratori di poter connettere le proprie esperienze lavorative con l'apprendimento universitario. La possibilità di costruire vie di comunicazione tra lavoro e università, di valorizzarle attraverso percorsi

---

<sup>330</sup>Vedi Crosling, G., Thomas, L. & Heagney, M. *Improving Student Retention in Higher Education; the role of teaching and learning*. Routledge, London 2008 p. 23; e Inglis, T. & Murphy, M. (1999) *No Room For Adults? A Study of Mature Students in University College Dublin*. Dublin: Adult Education Office, University College Dublin

<sup>331</sup>Yorke, M. (2004) “Retention, persistence and success in higher education, and their enhancement in open and distance learning” *Open Learning* 19, 1 p. 25

<sup>332</sup>Alberici, A. (2008) “Processi e strategie di adultizzazione nella formazione lifelong” in *Adulthood I nuovi adulti* 28 11 p.191



flessibili e integrati, nonché nella didattica in aula, diventa una fondamentale strategia di supporto<sup>333</sup> per questo tipo di studenti.

La dimensione lavorativa non è però la sola rilevante. Yorke<sup>334</sup> mostra come i fattori esterni alla vita universitaria esercitino una maggiore influenza sugli studenti più maturi.

“Gli adulti sono motivati ad apprendere nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare i problemi con cui si devono confrontare nelle situazioni della loro vita reale. [...] Una fonte particolarmente ricca di disponibilità ad apprendere sono i compiti evolutivi associati al passaggio da uno stadio evolutivo al successivo. L'implicazione maggiore di questa tesi è l'importanza di scaglionare le esperienze di apprendimento in modo che coincidano con tali compiti evolutivi.”<sup>335</sup>

Disporsi alla valorizzazione dell'apprendimento in età adulta significa dunque, per l'istituzione, strutturarsi in termini di flessibilità, per conciliare il tempo di apprendimento con il tempo da dedicare ad altri ambiti di vita (professionali, familiari...) e interrogarsi su come far dialogare i contesti formali, informali e non-formali. Un aspetto particolarmente delicato per lo studente adulto è infatti il tipo di relazione che l'accademia gli propone: se la sua esperienza di vita, le competenze già maturate, contano poco o nulla di fronte ai saperi accademici, la frustrazione e il senso di impotenza possono raggiungere livelli molto elevati. Al contrario “posizioni didattiche che attingono dalle esperienze degli studenti e le connettono alla conoscenza accademica, hanno probabilità di migliorare l'integrazione e di promuovere la persistenza negli studi.”<sup>336</sup>

---

<sup>333</sup> Vedi Ryan, A “Part-time study, Full-time Commitment. How adult learners perceive their experiences as learners in their first year of their learning journey” in Merrill, B., Monteagudo, J. G. (Eds.) *Educational Journeys and Changin Lives. Adult Student Experiences*. Vol. 1. Sevilla: Edicion digital@tres

<sup>334</sup> Yorke, M. (2004) “Retention, persistence and success in higher education, and their enhancement in open and distance learning” *Open Learning* 19, 1 p. 25

<sup>335</sup> Knowles, M. (1973) *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli

<sup>336</sup> Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 pp. 77-89 p. 85 (traduzione mia)

Merriam e Caffarella<sup>337</sup> individuano quattro componenti che caratterizzano l'apprendimento adulto:

- la capacità di auto-dirigersi e l'autonomia, come obiettivo nell'apprendimento degli adulti;
- la profondità e l'estensione delle esperienze precedenti, come contenuto e come spinta all'apprendimento;
- la riflessione o l'analisi, per avere consapevolezza dei cambiamenti che si sono verificati con l'apprendimento;
- la capacità di azione, o gli altri tipi di espressione che sono necessari affinché l'apprendimento possa realizzarsi.

Le motivazioni che portano e giustificano il rientro (o l'ingresso) in formazione sono uno degli aspetti particolarmente interessanti da osservare per comprendere il senso che lo studente attribuisce alla sua avventura universitaria. Se questo vale in generale per tutti gli studenti, ha ancora più peso per gli studenti maturi, che si trovano a dover prendere posizione esplicita rispetto alla propria scelta, senza darla per scontata. Infatti, essi si trovano a ricoprire differenti ruoli che i pregiudizi sociali tendono a giudicare come incompatibili, come quello di lavoratore e studente o di genitore e studente. Dunque è possibile rilevare tra questi studenti forme di narrazione più o meno strutturata (storie, spiegazioni, miti) circa la propria presenza in università, narrazione che si è formata in risposta agli interrogativi posti dal sistema sociale e che lo studente stesso si pone, come membro della società.

Le motivazioni offerte si aprono in diverse direzioni: studiare costituisce “uno strumento per dar vita a un processo di cambiamento nella direzione della crescita professionale all'interno del contesto lavorativo attuale o del mutamento radicale della condizione lavorativa, dell'arricchimento culturale e personale, ma anche come opportunità per realizzare un progetto intrapreso e poi abbandonato.”<sup>338</sup>

---

<sup>337</sup> Merriam S. & Caffarella R. (1991), *Learning in Adulthood*, San Francisco: Jossey Bass pp. 264-5 citato in Alberici A. (1999) *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino, p. 18

<sup>338</sup> L'Imperio, A. (2007) “Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta” in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Liodice I. *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli

Dalla ricerca PRIN “Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento”<sup>339</sup> emerge come gli studenti adulti siano spesso fortemente motivati<sup>340</sup> e si stupiscano di quanto poco lo siano invece i propri colleghi più giovani.

“Lo studio viene considerato come il tempo e lo spazio dedicato alla formazione della persona in quanto tale e nel quale diviene vincente la ricerca di quelle strategie di pensiero e di azione che consentono di significare sé stessi e il proprio mondo.”<sup>341</sup>

Va sottolineato infine quanto poco utile sia una lettura esclusivamente strumentale degli scopi per cui questo tipo di studenti popola il mondo universitario. Se esiste una volontà di fondo di migliorare o arricchire la propria dimensione professionale, a essa si accompagna il desiderio di apprendere come parte di una “cura di sé”, dell’ampliamento delle prospettive personali e di vita. Il sistema universitario è visto anche come opportunità per rispondere a interrogativi e dubbi legati alla propria identità, o sollevarne di nuovi; per riprendere in mano “ipotesi di sé” che nel passato sono state solo sfiorate o interrotte dagli eventi.

“L’esperienza lavorativa, nelle sue diverse declinazioni in termini di durata, di tipologie contrattuali e di garanzie, di sviluppo professionale, riveste un ruolo centrale nella vita di questi studenti, anche se i dati indicano una molto significativa attenzione al perfezionamento scientifico e culturale personale, ricercato attraverso gli studi, come valore in sé non condizionato da logiche eteronome, e inducono una lettura non puramente funzionalistica del rientro negli studi di questi adulti già lavoratori.”<sup>342</sup>

---

<sup>339</sup> Pubblicata in Alberici A. (2007) (a cura di) *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*. Roma: Anicia

Il progetto è finalizzato a indagare i modelli, i metodi e gli strumenti dell'accoglienza, del primo orientamento e le tipologie dell'offerta didattica per i lavoratori-studenti e, più in generale, per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento delle Università di Roma Tre, Firenze, Foggia, Lecce.

<sup>340</sup> Vedi anche Merrill, B. (1999) *Gender, Change and Identity: mature women students in universities*. Aldershot: Ashgate

<sup>341</sup> Alberici, A. (2008) “Processi e strategie di adultizzazione nella formazione *lifelong*” in *Adultità I nuovi adulti* 28 11 p.193

<sup>342</sup> Id., p.191

Nello studio effettuato da Linden West tra gli adulti che rientrano nella formazione universitaria dopo o durante un periodo lavorativo, l'autore nota come “le risposte che le persone danno ai ricercatori sono influenzate dalla domanda posta, così come dalle premesse ad essa sottostanti. In questo caso, gli studenti maturi presumono che i motivi professionali possano essere più facilmente comprensibili e accettati come legittimi rispetto al piacere di apprendere e alla realizzazione di sé”<sup>343</sup>. Ad esempio 'Kathy', una studentessa intervistata da West, inizialmente struttura il suo racconto sul desiderio di migliorare le sue qualifiche professionali, e solo successivamente, in ulteriori interviste, le sue motivazioni professionali si intrecciano con quelle personali. West conclude osservando che “le aspirazioni professionali possono essere solo un elemento all'interno di una storia più lunga di lotte individuali per affermare la propria identità e il proprio sé.”<sup>344</sup>

### 2.4.3 Abbandono, sopravvivenza o successo?

I dati di ricerca appaiono complessi da interpretare e poco comparabili a livello europeo, non solo per quanto riguarda l'accesso: ancora più confuso è il quadro relativo alla persistenza negli studi. Anche qui c'è un problema terminologico: *survival*, *completion*, *persistence*, *results e continuation* sono parole con significati diversi. I modi di calcolare i tassi di *completion*, *graduation* e *survival* sono diversi e perfino contraddittori<sup>345</sup>. Esaminando la letteratura, Longden<sup>346</sup> identifica ben 13 termini relativi al concetto di “sopravvivenza” (*retention*). Alcuni termini riflettono il contesto culturale in cui vengono utilizzati. Per esempio, in Svezia è abbastanza comune per gli studenti spostarsi da un'istituzione all'altra e questi dati sono a disposizione dei ricercatori: il tasso di

---

<sup>343</sup>West, L. (1996) *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education*. London: Taylor & Francis p. 34 (traduzione mia)

<sup>344</sup>Id., p. 206

<sup>345</sup>Vedi Von Stolk C., Tiessen J., Clift J., & Levitt R. (2007) *Student Retention in higher education: International comparison*. Santa Monica CA: Rand

<sup>346</sup>Longden B. (2002) “Retention rates – renewed interest but whose interest is being served” in *Research papers in Education*, 17 (1), 3-29

persistenza negli studi si riferisce dunque al numero degli studenti che si re-iscrive dopo un anno accademico, inclusi i trasferimenti.

Recenti lavori<sup>347</sup> in Gran Bretagna sembrano favorire una maggiore enfasi sul “successo” dello studente, che sembra costituire un tema ampio e generativo, permettendo di evitare eccessive sottolineature dei deficit culturali e accademici. Chiaramente, incentrare una ricerca sul fenomeno dell'abbandono, della sopravvivenza o del successo negli studi, non è un'operazione neutra.

La preoccupazione delle università italiane sembra concentrarsi molto sulla “lotta all'abbandono e alla dispersione”. In altri Paesi l'attenzione si è spostata sui “sopravvissuti” (anche per il fatto che è molto difficile contattare gli studenti in abbandono o già spariti).

Nel definire a livello sociale l'abbandono scolastico, o *drop-out*, si integrano una pluralità di fattori, non ultimo il fatto che, sul versante istituzionale, l'abbandono dello studente è assunto come indicatore di inefficacia e inefficienza del sistema universitario. Questo accade ormai nella maggior parte dei Paesi occidentali, su indicazione degli organismi internazionali che si occupano di istruzione.

In Italia, a partire dalla legge 573/1993, l'entità dei fondi pubblici destinata al singolo ateneo dipende anche dai parametri di efficacia ed efficienza, dunque:

“Per la prima volta nella storia dell'università italiana l'abbandono è stato definito un problema di produttività delle istituzioni d'istruzione superiore, che ha un immediato riscontro nelle possibilità di accesso ad una quota consistente del finanziamento pubblico.”<sup>348</sup>

Ceccacci mostra chiaramente come il fenomeno *drop out* sia diventato molto più visibile dal momento in cui è stato assunto come misuratore della performance universitaria (e del suo sovvenzionamento), mentre precedentemente non era al centro del dibattito e delle preoccupazioni del mondo accademico, anzi, si può dire che svolgesse un ruolo

---

<sup>347</sup>Yorke, M. & Longden, B. (2008) *The first year experience of higher education in the UK, Final Report*. York: The Higher Education Academy  
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFFinalReport.pdf>

<sup>348</sup>Ceccacci L. “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna: Il Mulino p. 272

compatibile con l'habitus universitario, funzionando come meccanismo selettivo alternativo dopo l'eliminazione – durante gli anni '60 – dei vincoli derivanti dal background formativo dello studente. In assenza di filtri al momento dell'ingresso, si rendevano infatti necessari meccanismi di auto-selezione “formalmente basati su criteri meritocratici durante il percorso formativo, che hanno limitato il numero di laureati e ne hanno giustificato la contenuta consistenza numerica, riproducendo sostanzialmente la stratificazione sociale esistente.”<sup>349</sup>

Secondo la prospettiva offerta da Ceccacci, la selezione è uno dei principi fondamentali che caratterizzano il sistema sociale ed economico nei sistemi capitalisti. Il sistema educativo dunque deve fare i conti con la sua presenza e pervasività “se anche si raggiungesse una vera uguaglianza nel processo educativo, verrebbero sviluppati altri meccanismi di selezione al di fuori della scuola per orientare il flusso degli studenti nella divisione gerarchica del lavoro.”<sup>350</sup>

Il rischio maggiore sembra essere quello di perpetuare meccanismi di selezione in modo inconsapevole, lasciando agire pregiudizi discriminatori, attraverso azioni che negli intenti mirano invece a supportare le fasce più deboli di studenti per evitarne l'abbandono scolastico. Si è visto come negli Stati Uniti l'università si sia strutturata in modo articolato e differenziato su più livelli per rispondere meglio all'eterogeneità della domanda sociale. In un sistema di questo tipo le politiche di orientamento svolgono un ruolo fondamentale anche nel prevenire la dispersione scolastica. Negli anni sessanta Burton Clark<sup>351</sup> ha evidenziato come gli orientatori (counsellors/advisors) dei college tendessero a raffreddare (*cooling out*) le ambizioni e gli interessi degli studenti che ritenevano avere meno abilità e competenze, per indirizzarli verso circuiti universitari di livello inferiore. Gli studi sul *cooling out*, ripresi nel corso degli anni<sup>352</sup>, hanno evidenziato come, pur agendo in buona fede, gli orientatori riflettessero nelle proprie decisioni i propri pregiudizi personali. Pregiudizi che, in quanto irriflessi e “agiti”, tendevano a perpetuare

---

<sup>349</sup>Id., p. 265

<sup>350</sup>Martinelli, A. (1978) *Università e società negli Stati Uniti*. Torino: Einaudi p.245

<sup>351</sup>Clark, B. R. (1960) “The 'cooling-out' function in higher education” in *American Journal of Sociology*, 65 pp. 569-576

<sup>352</sup>Clark, B. R. (1980) “The 'cooling out' function revisited”, *New Directions for Community Colleges*, 32 pp. 15-31

lo status quo nella migliore delle ipotesi, e a esacerbare le discriminazioni esistenti nella società nella peggiore (recenti studi<sup>353</sup> sulla realtà statunitense mostrano quanto rilevante stia diventando la discriminazione razziale nei processi di *cooling out*).

La rappresentazione sociale del fenomeno abbandono oggi prevalente è quella dello “spreco di risorse”<sup>354</sup> - per gli studenti coinvolti, per le loro famiglie, per lo Stato e la collettività - dove l'accento cade soprattutto sui fattori di tipo economico<sup>355</sup>. Il *drop out* è dunque percepito come spreco di talento e risorse: combatterlo è visto come importante per la crescita economica, l'equità, la stabilità sociale e la partecipazione civica (esistono evidenze statistiche sulla correlazione positiva tra titolo di studio e impegno civico).

#### **2.4.4 Risignificare abbandono e apprendimento universitario: un esempio.**

Le riflessioni sul rischio di abbandono riferite a particolari categorie di studenti universitari, sebbene siano utili per esaminare i fattori strutturali che possono favorire, impedire od ostacolare la carriera negli studi, presentano anche dei limiti. Innanzitutto, quello di vedere gli studenti appartenenti alle categorie maggiormente a rischio esclusivamente come portatori di un deficit di partenza per affrontare il mondo universitario. In secondo luogo esiste il rischio di strutturare un'idea molto riduttiva e semplificata del *drop out* come “problema”, che si può e si deve affrontare e superare attraverso cambiamenti istituzionali o un supporto migliore agli studenti (in particolare, appunto, per le categorie più a rischio).

Per riflettere su questi temi può essere utile una ricerca con metodi narrativi, effettuata da Quinn et al.<sup>356</sup> nel 2005 in aree economicamente depresse del Regno Unito, intervistando 67 studenti di estrazione proletaria che avevano scelto di ritirarsi dall'università. Questa

---

<sup>353</sup>Bahr, P. R. (2008) “Cooling Out in the Community College: What is the Effect of Academic Advising on Students' Chances of Success?” in *Research in Higher Education*, 49 pp. 704-732

<sup>354</sup>Vedi Ceccacci, L. (2008) “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino p. 265 e Longden, B. (2003) “Retention rates – renewed interest but whose interest is being served?”, *Research Papers in Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 3-29

<sup>355</sup>Ceccacci, L. (2008) “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna: Il Mulino p. 265

<sup>356</sup>Quinn J., Thomas L., Slack K., Casey L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education*. York: Joseph Rowntree Foundation [http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/institutions/wp/web0467\\_life\\_crisis\\_to\\_lifelong\\_learning.pdf](http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/institutions/wp/web0467_life_crisis_to_lifelong_learning.pdf)

decisione contrasta con la narrazione dominante che vede nell'istruzione superiore un'opportunità unica per questi studenti: “una scala per uscire dalla povertà”. Scendere volontariamente da questa scala non sembra sensato, viste le scarse occasioni lavorative presenti nell'ambiente circostante. Tutte le università interessate dalla ricerca avevano cercato di ampliare la partecipazione degli studenti di estrazione proletaria, offrendo facilitazioni economiche e servizi di sostegno, conducendo ricerche e sviluppando progetti per promuoverne la sopravvivenza (*retention*) negli studi.

La premessa di partenza dell'istituzione era che l'estrazione proletaria fosse un deficit da colmare affinché il percorso di studi proseguisse con successo.

Completare gli studi era inteso come una sorta di imperativo assoluto, l'abbandono significava mancanza di fibra morale negli studenti o un errore dell'istituzione. Le persone intervistate nella ricerca raccontano invece che, per una serie di circostanze, lo studio si era rivelato improduttivo, per alcuni una “non scelta”; per la maggior parte di loro lasciare l'università è stata una scelta razionale, sebbene l'istituzione la presentasse come un vicolo cieco, con l'effetto di far vivere il ritiro come momento assolutamente negativo. Scegliere di lasciare senza aver conseguito il titolo, viene definito “abbandono” (*drop out*) con i suoi attributi di fallimento e di incapacità. La maggior parte dei partecipanti afferma che, se tornasse a studiare, potrebbe rendere utile la conoscenza guadagnata attraverso il *drop out*. In contrasto con un'immagine di “potenziali fallitori seriali”, si immaginano di essere ben equipaggiati per sfruttare meglio, eventualmente, future opportunità universitarie.

“Sebbene il *drop out* possa essere traumatico, molti studenti non considerano la decisione di lasciare l'università come negativa. Al contrario, raccontano di aver beneficiato di un'esperienza positiva rispetto all'aver frequentato l'università, anche se per un periodo molto breve e questo può aiutarli nei passi successivi che li attendono.”<sup>357</sup>

Il modo in cui questi studenti riflettono sulla decisione di lasciare gli studi, differisce a seconda della motivazione iniziale e della loro esperienza al momento della scelta (ad esempio il livello di supporto ricevuto). In generale, ripensandoci evocano sollievo e rimpianto, alcuni mettono in discussione le proprie capacità; le loro percezioni sono influenzate anche dalle esperienze vissute dopo l'università, dalla durata della loro

---

<sup>357</sup>Id., p. 37 (traduzione mia)



partecipazione agli studi e dall'averne ottenuto qualche certificazione o meno. Gli intervistati sottolineano un certo numero di vantaggi e benefici più ampi derivanti dall'esperienza universitaria: “un senso di riguadagnato controllo e capacità decisionale indipendente, un'esperienza di vita, un miglioramento nelle abilità comunicative e una migliore sicurezza di sé.”<sup>358</sup>

Molti raccontano un processo di scoperta di sé, grazie al quale hanno sviluppato un'idea più chiara del proprio stile di apprendimento, dei loro desideri per il futuro, dell'interesse e passione per certe materie, metodi di insegnamento e di valutazione ecc. Questo nonostante il fatto che ritirarsi dall'università non li avesse aiutati in senso concreto nelle prospettive di impiego e carriera: la maggior parte aveva scelto di omettere dal curriculum questa esperienza, proprio perché connotata socialmente come fallimento. Ad ogni modo:

“Per un certo numero di studenti la decisione di lasciare è stata una spinta per la propria sicurezza e realizzazione di sé. Quando l'uscita anticipata è stata presa come opportunità per esercitare abilità decisionali in modo indipendente ciò è sembrato migliorare l'attitudine a trovare un impiego.”<sup>359</sup>

L'abbandono è dunque visto dalla maggioranza dei partecipanti come un momento di passaggio che da passivi li ha visti diventare attivi nel definire i propri obiettivi attuali e futuri. Molti esprimono il desiderio di rientrare in formazione (una parte del campione è ritornato nel sistema d'istruzione superiore) avendo maggiormente chiaro il proprio obiettivo, che varia dall'apprendimento strumentale al piacere per un certo tipo di studi. In ogni caso c'è la ricerca di percorsi flessibili per conciliare studio e lavoro.

“La visione per la quale gli studenti che si ritirano dall'università sono 'persi' dal sistema educativo non è supportata da questa ricerca”<sup>360</sup>

---

<sup>358</sup>Id., p. 41(traduzione mia)

<sup>359</sup>Id., p. 44(traduzione mia)

<sup>360</sup>Id., p. 46 (traduzione mia)

L'abbandono, dunque, sebbene possa essere traumatico può avere conseguenze positive nell'aiutare gli studenti a ridefinire le proprie priorità e direzioni. Dalla ricerca emerge chiaramente che gli studenti hanno tratto dalla loro decisione diversi benefici:

- una nuova capacità di decidere se entrare o no all'università, basata sull'esperienza: questo è tanto più importante per gli studenti *first generation* che non hanno una cultura familiare pregressa a cui attingere;
- una migliore conoscenza di specifiche discipline e consapevolezza dell'area in cui vogliono/non vogliono studiare: molti di loro avevano scelto il corso di laurea basandosi su informazioni molto limitate; alcuni lasciano gli studi con l'intenzione di rientrare in futuro in una diversa area disciplinare;
- una maggiore sicurezza dopo aver provato l'esperienza universitaria e aver preso la decisione di andarsene (che può contrapporsi alla precedente non-decisione di entrare in HE): questo dà ad alcuni fiducia nella propria capacità di prendere decisioni e di perseguire il proprio cammino;
- l'opportunità di imboccare percorsi alternativi, inclusi l'ingresso diretto nel mondo del lavoro, un cambio di facoltà o istituzione formativa e un ri-orientamento nella direzione della propria vita.

C'è stata quindi, grazie al periodo universitario, la possibilità di utilizzare abilità ed esperienze di vita, rendendolo qualcosa di più di uno spreco di tempo. Il modo totalmente negativo con cui è rappresentato socialmente il *drop out* rischia invece di smorzare o annullare gli aspetti positivi dell'esperienza di questi studenti all'università.

Se qualsiasi deviazione dal modello lineare di acquisizione del titolo di studio diventa un riflesso del fallimento dello studente e/o dell'istituzione, vengono svalutati tutti gli apprendimenti generati dall'esperienza universitaria e questo aspetto continua a incidere anche in relazione al mercato del lavoro.

La ricerca di Quinn et al. mostra, in definitiva, un approccio che amplia il campo osservativo ed esplora ulteriori significati rispetto al senso dell'interruzione degli studi e al relativo rischio cui sarebbero soggette alcune categorie di studenti più di altre:

“Le alte percentuali di *drop out* tra gli studenti di estrazione proletaria non sono una manifestazione di una loro mancanza o deficit quanto della rigidità del sistema attuale che presenta l'università come un'opportunità che capita una sola volta.”<sup>361</sup>

Una prospettiva questa, che sposta l'accento dal rischio di abbandono alla qualità dell'apprendimento, dal biasimo come deterrente alla possibilità di valorizzare la scelta intrapresa, dove anche il *drop out* può essere considerato non una scelta definitiva, ma una tappa all'interno del percorso di vita. A ben guardare, è possibile calare in questo nuovo contesto semantico, più complesso e allargato, l'idea stessa di *lifelong learning*: gli studenti che si ritirano prima di aver completato gli studi e che successivamente, dopo aver ri-focalizzato i loro obiettivi, rientrano in educazione sono un ottimo esempio di *lifelong learners*; “le istituzioni e i *policy makers* non sono ancora riusciti a raggiungerli.”<sup>362</sup>.

Questa riflessione è in linea con i risultati della ricerca RANLHE:

“Come illustrato dai risultati della ricerca, a volte il 'drop out' è parte dell'esperienza di apprendimento e, sebbene non si possa averne certezza, l'interruzione degli studi è spesso una situazione temporanea. Nei tre anni di durata del progetto, una parte significativa del campione di studenti che aveva abbandonato gli studi si è re-iscritta, sebbene non sempre nella stessa istituzione. Una delle domande sollevate nel corso della ricerca è stata: è peggio essersi ritirati o non essere mai entrati nel circuito dell'istruzione superiore?”<sup>363</sup>

---

<sup>361</sup>Id., p. 68

<sup>362</sup>Id., p. 68

<sup>363</sup>European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE – Literature Review: Final Extended Version (August 2011)  
[http://www.rahnle.dsw.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf)

Altre ricerche<sup>364</sup> sottolineano comunque come sia difficile avere accesso a narrazioni positive, che sostengano l'autostima, quando non si sono completati gli studi, e come questo aspetto faccia parte dell'habitus universitario.

“In alcuni casi l'abbandono degli studi può essere l'inizio di una nuova transizione verso una successiva tappa della biografia, mentre in altri diventa un difficile arresto di quella che veniva considerata una carriera di studio in evoluzione.”<sup>365</sup>

Riconoscere che l'abbandono o la riconversione possono essere “soluzioni” dal punto di vista dello studente, e non “problemi”, richiede un ribaltamento delle logiche secondo cui la voce dei singoli soggetti non è pertinente nelle istituzioni formative. Richiede anche di uscire da narrazioni culturali deterministiche e semplicistiche, che riducono l'abbandono a un “problema” e il relativo rischio a un potenziale deficit da colmare. Tali narrazioni possono diventare profezie che si auto-realizzano, ad esempio creando attese e ipotesi dormitive sulla maggior probabilità di abbandono di certe categorie di studenti.

“Per comprendere il drop-out dobbiamo guardare oltre il bisogno di supporto o le barriere istituzionali, nella direzione delle narrazioni culturali e dei contesti locali.”<sup>366</sup>

## **2.5 I FATTORI CHIAVE NELLA PREVENZIONE AL DROP-OUT: DIVERSE PROSPETTIVE.**

Diversi studi sono andati alla ricerca dei fattori chiave da monitorare e sui quali è possibile agire per favorire il successo accademico, la persistenza negli studi (*retention*) e per prevenire il rischio di abbandono (*drop-out*).

---

<sup>364</sup>Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 pp. 77-89

<sup>365</sup>Field, J., Merrill, B. Morgan-Klein, N. (2010) “Researching Higher Education Access, Retention and Drop-out through a European Biographical approach: exploring similarities and differences within a research team”, p. 2 (traduzione mia).  
[http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/ESREA\\_Triennial\\_2010\\_paper.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/ESREA_Triennial_2010_paper.pdf)

<sup>366</sup>Quinn J., Thomas L., Slack K., Casey L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education*. York: Joseph Rowntree Foundation p. 57 (traduzione mia).

### 2.5.1 Approcci adattazionisti alla relazione studente-università.

Alcune prospettive di ricerca hanno costruito modelli che descrivono l'incontro studente-università. Uno dei più noti e utilizzati è il “modello integrazionista”, elaborato all'interno della realtà statunitense da Tinto<sup>367</sup> nel 1975 e recentemente<sup>368</sup> rivisto e ri-attualizzato dallo stesso autore. La premessa di base di questo modello può essere riassunta nel modo seguente: tanto più lo studente è integrato nel sistema accademico, tanto più si ridurranno le sue probabilità di abbandono. Esso considera due fattori che si ritrovano trasversalmente in tutte le ricerche: il modo in cui gli studenti si relazionano all'istituzione (in termini di appartenenza, anche simbolica) e il loro agio nel vivere al suo interno.

La prospettiva di Tinto distingue uno sviluppo per fasi consecutive della relazione studente-università. L'idea di fondo è che quanto più si riesce ad assimilare lo studente nell'istituzione, tanto meno le probabilità di successo accademico saranno legate ai fattori legati alla storia personale e alla soggettività. Le fasi indicate sono:

1. “separazione”: le caratteristiche dello studente influenzano direttamente le sue scelte in merito al ritirarsi, all'impegnarsi, a impegnarsi per proseguire;
2. “integrazione”: le variabili iniziali influenzano l'integrazione nel mondo accademico e sociale connesso al sistema di istruzione;
3. “assimilazione”: si realizza un'integrazione strutturale attraverso l'adattamento agli standard previsti dall'istituzione.

Secondo questo modello, i fattori strategici da presidiare per favorire l'integrazione sono: aspettative, sostegno, feedback, coinvolgimento attivo e apprendimento. Si ritiene quindi che la persistenza negli studi sia più probabile in contesti caratterizzati da:

---

<sup>367</sup>Tinto, V. (1975) “Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research” *Review of Educational Research* 45, pp. 89-125

<sup>368</sup>Tinto V. (2003) “Promoting Student Retention Through Classroom Practice: Using International Policy and Practice” paper presented at international conference sponsored by the European Access Network and Institute for Access Studies at Staffordshire University, Amsterdam, November 5-7, 2003

- aspettative orientate verso il successo: in particolare gli studenti di categorie tradizionalmente escluse sono influenzati dal clima di attese presenti nel contesto accademico e dalla loro percezione di come sono visti e considerati dai loro interlocutori (professori e dipendenti dell'istituzione);
- supporto accademico, sociale e personale, che può assumere una forma strutturata o emergere dal contatto quotidiano con l'istituzione;
- frequenti e tempestivi feedback sulle performance; l'uso di frequenti mini-esami e valutazioni in aula permette allo studente di avere informazioni sulla propria preparazione e di aggiustare eventualmente il tiro;
- coinvolgimento degli studenti come apprezzati membri dell'istituzione;
- promozione e valorizzazione dell'apprendimento: gli studenti che apprendono sono studenti che rimangono; promuovere forme di apprendimento attivo, autonomo e di gruppo, diventa un'azione fondamentale anche di prevenzione del *drop out*.

Un altro modello molto utilizzato, soprattutto nelle politiche britanniche in materia di istruzione, propone di prendere in considerazione il “ciclo di vita”<sup>369</sup> dello studente all'interno dell'istituzione. Sono identificate diverse fasi (aspirazioni, attività pre-ingresso, ammissione, primo semestre-anno, progressione nel corso) che l'istituzione può monitorare e scegliere di supportare.

Questi modelli, che non si focalizzano in modo specifico sugli studenti non tradizionali, hanno ricevuto diverse critiche. Si è sottolineato come la premessa di base sia la conformità dello studente ad attese predefinite: il modo in cui avviene l'integrazione e il ciclo di vita sono standardizzati e definiti nei termini dell'istituzione. Queste proposte

---

<sup>369</sup>Vedi [Http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/institutions/wp/lifecycle](http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/institutions/wp/lifecycle)

possono dunque apparire come modi per classificare e controllare il comportamento degli studenti piuttosto che per promuovere un reale coinvolgimento nel mondo accademico.

Inoltre, focalizzando variabili fisse si ignorano i significati personali degli studenti e il loro background. Yorke<sup>370</sup> solleva dubbi sull'appropriatezza di un modello prevalentemente integrazionista per gli studenti che entrano in formazione in età adulta: normalmente questi hanno appartenenze radicate in contesti esterni all'accademia (famiglia, comunità, lavoro) e risulta difficile accostare la loro esperienza al modello di Tinto, sviluppato nei campus americani abitati da giovani studenti (solitamente di tipo residenziale e separati anche fisicamente dalla realtà sociale).

Entrambi i modelli sopra citati sono visti come autoreferenziali<sup>371</sup> data l'assenza di considerazione di fattori esterni all'università capaci di influenzare le percezioni, le reazioni, l'impegno degli studenti. Tutto ciò fa sì che l'attenzione si concentri sulle caratteristiche formali dell'abbandono piuttosto che sulla ricerca di ipotesi di senso.

Infine questi approcci sono basati su una visione molto determinista (come tutti i modelli stadiali), incentrata su causalità lineari, che poco riesce a dialogare con la complessità dei fattori in gioco.

### **2.5.2 Approcci socioculturali e l'habitus istituzionale.**

Un diverso filone di ricerca pone al centro le premesse culturali degli studenti e delle istituzioni. Molte ricerche si rifanno agli studi di Bourdieu su habitus e capitale culturale. Bourdieu<sup>372</sup> distingue la nozione di "posizione", intesa come luogo di appartenenza sociale, economica e culturale all'interno dello spazio sociale, da quella di "habitus" che comprende un insieme di disposizioni o propensioni nei confronti di specifici valori e comportamenti. L'habitus può essere definito come "quella parte della vita quotidiana condotta sulla base di valori condivisi, norme e routines la cui esistenza è data per

---

<sup>370</sup> Yorke, M. (2004) "Retention, persistence and success in higher education, and their enhancement in open and distance learning" *Open Learning* 19, 1 p. 25

<sup>371</sup> Yorke M. (1999) *Leaving Early, Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London: Falmer

<sup>372</sup> Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. London: Routledge

scontata”<sup>373</sup> e varia in funzione della posizione occupata nella struttura sociale. Attraverso il concetto di habitus diventa possibile connettere soggettività e struttura.

Bourdieu si mostra interessato alle relazioni tra posizione, disposizione e apprendimento e in particolare al modo in cui queste dimensioni agiscono insieme senza che il soggetto ne sia consapevole. Nell'analizzare il fenomeno del “gusto personale”, l'autore sostiene che una particolare disposizione (per la musica di Bach ad esempio) viene appresa non tanto consapevolmente, quanto attraverso “un apprendimento non intenzionale reso possibile da una disposizione acquisita attraverso il contatto familiare o scolastico con una cultura percepita come lecita e valida”<sup>374</sup>. Così il gusto è strettamente connesso con l'ambiente sociale in cui si cresce. Questa disposizione acquisita non è neutra né limitata alla sfera personale dell'individuo, ma agisce a livello sociale, diventa un modo di segnalare e occupare la propria posizione all'interno della gerarchia sociale, tanto che può essere definita come una nuova forma di capitale il “capitale culturale”.

Bourdieu condivide con il marxismo un interesse per questioni di accesso iniquo alle risorse, funzionale al mantenimento del potere; da questa posizione critica mostra come i meccanismi di riproduzione della società capitalista (e della sua élite) siano legati non solo al possesso del capitale economico (quindi dei mezzi di produzione), ma anche di quello culturale e sociale.

La riproduzione<sup>375</sup> del capitale culturale nel sistema sociale avviene attraverso la “distinzione” di habitus che esiste tra classi sociali e che crea barriere - comunicative, culturali, di appartenenza - difficili da attraversare. Molti di quegli apprendimenti, che avvengono attraverso il contatto diretto con una cultura sociale piuttosto che con un'altra, sono funzionali a mantenere queste differenze e a riprodurre lo status quo. Essendo appunto non consapevoli e non intenzionali, quindi sfuggenti e difficili da intercettare, sono tra gli ostacoli più difficili da sormontare da parte di chi desideri mettere in campo politiche di cambiamento e di ri-distribuzione delle risorse sociali.

Ogni ateneo ha un “habitus istituzionale”, in parte legato alla società nella quale è inserito e al momento storico-sociale, in parte alla sua storia come istituzione, che lo rende unico

---

<sup>373</sup> Id. p. 169 (traduzione mia)

<sup>374</sup> Id. p. 28 (traduzione mia)

<sup>375</sup> Bourdieu P., Passeron J.P., (1972) *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Rimini: Guaraldi



tra gli altri atenei. Secondo Thomas, l'habitus istituzionale va inteso come un aspetto “che va oltre la cultura delle istituzioni educative; si riferisce a questioni relazionali e a priorità che sono profondamente radicate e che influiscono sulle pratiche in modi inconsapevoli.”<sup>376</sup>.

Gli approcci socioculturali insistono sull'importanza dell'habitus istituzionale, nel quale la cultura organizzativa riproduce un particolare capitale sociale e culturale, e sull'incontro tra questo e l'habitus dello studente:

“Il concetto di habitus enfatizza la persistente influenza di una varietà di contesti, famigliari, amicali, istituzionali e della cultura di classe rispetto alla loro sottile, spesso indiretta, ma comunque pervasiva influenza sulle scelte relative all'istruzione superiore. Mette in primo piano il potere delle aspettative tacite e implicite, dei fattori emotivi e aspetti del capitale culturale come fiducia di sé e legittimazione spesso marginalizzati nella ricerca accademica.”<sup>377</sup>

Se negli anni sessanta del secolo scorso l'università era popolata da studenti a tempo pieno e di classe medio alta, con retroterra culturale omogeneo e concrete prospettive professionali (les *héritiers*<sup>378</sup> indicati da Bourdieu e Passeron), oggi, come si è visto, la popolazione universitaria è cambiata notevolmente. Tuttavia Reay et al. mostrano come esistano ancora differenze tra studenti tradizionali e non tradizionali, proprio in relazione allo scontro tra habitus istituzionale e habitus di appartenenza:

- Gli studenti tradizionali sono “pesci nell'acqua”: vivono biografie “normali”, “transizioni lineari, anticipabili e predicibili, che non richiedono riflessione, spesso con specificità di genere e di classe, radicate in mondi ben definiti”<sup>379</sup>;

---

<sup>376</sup> Thomas, L. (2002) “Student retention in higher education: the role of institutional habitus” *Journal of Educational Policy* 17, 4 p. 431(traduzione mia)

<sup>377</sup> Reay, D., David, M. & Ball, S. (2005) *Degrees of Choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books (traduzione mia)

<sup>378</sup> Bourdieu P., Passeron J.C. (1964) *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit

<sup>379</sup> Reay D. et al, (2005) *Degrees of Choice: social class, race and gender in higher education*. London: Trentham Books p.27 (traduzione mia)

- Gli studenti non tradizionali sono “pesci fuori dall'acqua”: le loro scelte sono maggiormente influenzate da fattori esterni all'accademia, quindi hanno bisogno di essere spiegate facendo ricorso a modelli<sup>380</sup> complessi su come interagiscono classe e cultura, aspetti istituzionali e pedagogici, esperienze di vita.

Dunque nel caso degli studenti non tradizionali aumenta la probabilità di una non corrispondenza (*mis-match*) tra il capitale culturale dello studente e il capitale del gruppo dominante all'interno dell'università e ciò influenza le probabilità di riuscire, o non riuscire, a portare a termine il percorso di studi:

“Noi riteniamo che questa non-corrispondenza e il modo in cui è gestita dagli attori interessati sia un importante fattore nello spiegare la persistenza negli studi.”<sup>381</sup>

Quando l'*habitus* incontra un ambito non familiare, gli spaesamenti che si creano possono essere forieri di cambiamento e trasformazione, ma anche di inquietezza, ambivalenza, insicurezza e incertezza.

“Se uno studente sente di non essere adatto, che le proprie pratiche sociali e culturali sono inappropriate e che la propria conoscenza tacita è sottovalutata, si fanno più alte le probabilità che non completi il percorso di studi.”<sup>382</sup>

Berger<sup>383</sup> afferma che:

---

<sup>380</sup> Vedi Lynch K , Baker, J (2005) “Equality in Education: The importance of Equality of Condition”, *Theory and Research in Education*, Vol. 3, No.2 pp131-164 e anche Lynch K. & O’Riordan C. (1998) “Inequality in higher education: A study of class barriers”, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 445-479

<sup>381</sup> Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 p. 82 (traduzione mia)

<sup>382</sup> Thomas L. (2002) “Student retention in higher education: the role of institutional habitus” *Journal of Educational Policy*, 17.4 p 431 (traduzione mia)

<sup>383</sup> Berger, J. B. (2000) “Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence” in Braxton, J. (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press 95-124

- le istituzioni la cui popolazione di studenti ha capitale culturale più alto avranno i più alti tassi di persistenza negli studi;
- gli studenti con più alti livelli di capitale culturale hanno più probabilità di portare a termine gli studi in qualunque tipo di università;
- gli studenti con livelli inferiori di capitale culturale hanno più probabilità di portare a termine gli studi in istituzioni con corrispondenti livelli di capitale culturale.

Queste asserzioni, piuttosto deterministe, mostrano come alcune ricerche abbiano preso come riferimento l'idea di capitale culturale in senso letterale, organizzando il discorso in termini di “maggiore” o “minore” disponibilità. Le differenze all'interno della classe “istituzioni” e di quella “studenti” non vengono articolate in senso qualitativo, ma solo in termini quantitativi, in stretta analogia con l'idea del capitale economico, che crea proprio la disparità tra chi ha “di più” e chi ha “di meno”.

“Se l'habitus di gruppi sotto-rappresentati viene compreso diventa poi possibile fornire esperienze compensatorie per portare il capitale culturale a un livello più equo rispetto a quello dei gruppi dominanti presenti nel mondo universitario.”<sup>384</sup>

Come già visto nella ricerca condotta da Quinn et al., premesse di questo tipo (deficit e necessità di compensarlo) corrono il rischio di costruire narrative auto-convalidanti e che diventano parte del problema invece che una possibile soluzione. Una possibilità alternativa consiste nell'orientare lo sguardo sull'istituzione per interrogarsi su come sia possibile costruire maggiori spazi e possibilità per una popolazione studentesca con habitus sempre più eterogenei:

“Se un habitus istituzionale è inclusivo e accetta le differenze, e non dà la priorità o vantaggi a un certo insieme di caratteristiche, piuttosto invece celebra e valorizza la

---

<sup>384</sup> Longden B. (2004) “Interpreting Student Early Departure from Higher Education through the Lens of Cultural Capital” *Tertiary Education and Management*, N°10 p. 133

diversità e la differenza [...] gli studenti provenienti da diversi retroterra culturali troveranno maggiore accettazione e aspettative verso le loro conoscenze e le loro consuetudini, e questo a sua volta promuoverà maggiori livelli di persistenza negli studi.”<sup>385</sup>

Nel primo capitolo si sono espone le relazioni tra capitale sociale e istruzione superiore sottolineando quanto esso possa incentivare o disincentivare l'apertura a nuovi apprendimenti. L'idea al centro del capitale sociale è che le reti sociali possono essere considerate alla stregua di beni di valore che rendono possibile la cooperazione tra soggetti per trarne vantaggi reciproci. In modo simile a quanto avviene per il capitale culturale, è probabile che ci sia una mancata corrispondenza tra il capitale sociale che gli studenti non tradizionali hanno trovato utile nei loro ambiti di vita e i legami sociali che possono invece essere utili nel nuovo contesto universitario.

Bourdieu osservò come il privilegio e i meccanismi di esclusione possano essere riprodotti anche attraverso la partecipazione o l'esclusione da certe relazioni personali; nell'università esiste un rischio simile. Tuttavia il capitale sociale può essere utile non solo per evidenziare rischi discriminatori, ma anche per ragionare in termini di accesso e di persistenza negli studi e in senso più ampio. Esso infatti consente di “comprendere e analizzare gli aspetti educativi radicati nelle relazioni sociali”<sup>386</sup>, in particolare il ruolo della fiducia generata dall'essere parte di una rete sociale, nel facilitare lo scambio di competenze, informazioni e idee.

Una ricerca<sup>387</sup> intrapresa da Fuller et al. attraverso l'approccio autobiografico interroga i motivi per cui si decide di non iscriversi ad alcuna forma di istruzione superiore: i risultati mostrano come la scelta sia radicata nel tessuto sociale ed economico in cui è inserito l'individuo e non possa essere trattata semplicemente come una scelta personale. Le decisioni sono create e rinforzate attraverso le reti sociali.

---

<sup>385</sup> Thomas L. (2002) “Student retention in higher education: the role of institutional habitus” in *Journal of Educational Policy* 17.4 p 431

<sup>386</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2000) “Social Capital and Human Capital Revisited” in Baron S., Field J., Schuller T., (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.243 (traduzione mia)

<sup>387</sup> Fuller A., Heath S. & Johnston B. (eds) (2010) *Re-thinking widening participation in higher education*. London: Routledge

Si è visto nel primo capitolo come il capitale sociale possa assumere differenti forme<sup>388</sup> a seconda di quanto i legami della propria rete sociale siano più o meno aperti verso altri gruppi e altri contesti sociali. Far parte di un mondo con legami molto stretti (*bonding social capital*) può essere utile per apprendimenti locali e incentrati sulla tradizione, ma difficilmente aprirà la strada a nuove esperienze e nuove conoscenze al di fuori della comunità di riferimento. Se combinato con un alto livello di chiusura sociale, questo tipo di capitale sociale tenderà a rinforzare i valori esistenti e a minimizzare le minacce provenienti da comportamenti dissonanti.

Si è visto come invece nella *learning society* sia sempre più vincolante il bisogno di ricorrere a nuovi tipi di conoscenze e come diventi sempre più insufficiente il riferimento delle generazioni precedenti; tutto ciò spinge verso l'acquisizione di forme di capitale sociale che permettano di costruire ponti verso altri mondi possibili (*bridging social capital* e *linking social capital*).

Il capitale sociale è stato definito da Szreter<sup>389</sup> come un'arma a doppio taglio, con network capaci di escludere e di dominare, così come di includere ed emancipare; esso dunque ci offre una lente utile per osservare le dinamiche<sup>390</sup> tra fiducia interpersonale e partecipazione all'istruzione superiore, ma anche per interpretare le difficoltà che incontra chi entra nel mondo universitario con una rete sociale di riferimento poco o per nulla integrata con il nuovo mondo, difficoltà che agiscono in termini di appartenenza, di supporto, di motivazione agli studi. Allo stesso modo, questa nozione offre un notevole potenziale in termini di nuove possibilità e di politiche intese a incentivare l'integrazione nel mondo universitario. Comprendere infatti quanto l'apprendimento e la disposizione ad apprendere in un certo contesto siano radicati nella dimensione sociale del soggetto, permette di osservare l'università anche come spazio atto a creare nuovo capitale sociale, e di diverso tipo, attraverso gli apprendimenti che essa è in grado di promuovere.

---

<sup>388</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge

<sup>389</sup> Szreter, S. (2000) "Social capital, the economy and education in historical perspective" in Baron, S., Field, J., Schuller, T., (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford University Press 2000 p.243

<sup>390</sup> Ci sono studi che mostrano la correlazione positiva tra fiducia interpersonale e partecipazione a programmi di apprendimento in età adulta, vedi Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press

Gli studenti non tradizionali, dunque, hanno la possibilità, attraverso il contatto con l'università, di aumentare il numero delle proprie possibilità in questa dimensione fondamentale. Allo stesso modo anche l'istituzione può aumentare la propria capacità di dialogare e costruire ponti verso altre comunità oltre a quella di riferimento.

### **2.5.3 Learner identity: una differenza che può far differenza.**

Altri tipi di ricerche nell'ambito dei *non traditional students*, a volte integrate o complementari ad approcci di tipo socioculturale, mostrano interesse per la relazione tra processi identitari e apprendimento. L'apprendimento è un'attività umana fondamentale e pervasiva: accade in contesti formali e informali, coinvolge emozioni, valori e aspetti pratici oltre a quelli cognitivi. E' dunque interconnessa a molti fattori, tra cui, come si è appena visto, le reti sociali di appartenenza. Anche l'identità di soggetto in apprendimento o *learner identity* è legata a “come gli attori si sperimentano come soggetti in apprendimento in diversi ambiti di vita”<sup>391</sup>. L'integrazione tra questi differenti ambiti in termini di esperienza soggettiva è un aspetto rilevante, probabilmente molto più rilevante di quanto lo siano i singoli fattori presi in sé stessi:

“L'educazione è troppo facilmente rappresentata come una semplice progressione lineare verso un'immagine di sé con maggior sicurezza, stabilità psicologica e materiale e capacità di agire. Molti soggetti in apprendimento sembrano sperimentare processi frammentati e persino di frammentazione in cui il sé si percepisce come diviso, con gradi più o meno ampi, tra la vita privata (come genitore o partner) e la sfera pubblica (come studente universitario); e tra modi di conoscere esperienziali (personali, soggettivi, emozionali) e la conoscenza accademica (oggettiva e astratta).”<sup>392</sup>

Gli studenti non tradizionali, oltre alle difficoltà di superare le barriere in accesso, si trovano spesso ad affrontare un'ulteriore sfida, quella di comporre mondi differenti e di

---

<sup>391</sup> Edstrom, E. & Thunborg, C. (2010) Changing learning identities and higher education, pp. 76-87 in Merrill, B., Monteagudo, J. G. (Eds.) *Educational Journeys and Changin Lives. Adult Student Experiences*. Vol. 1. Sevilla: Edicion digital@tres

<sup>392</sup> West, L. (1996) *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education*. London: Taylor & Francis p. ix (traduzione mia)

trovare una sintesi soddisfacente per la propria identità in trasformazione. Si tratta infatti di integrare aspetti della propria vita (ad esempio le reti sociali di riferimento) che con l'ingresso nel mondo universitario vengono a contatto con la diversità e la differenza culturale. La stessa cosa accade per i ruoli ricoperti: spesso lo status di studente è visto come incompatibile con altri ruoli del soggetto (genitore o lavoratore). La percezione di questi aspetti può innescare processi di auto-riflessione e ricerca identitaria, spesso accompagnati da difficoltà di auto-legittimazione. La possibilità di integrare nel proprio sé lo status di studente universitario (e le aspettative future che esso comporta) sembra essere un fattore importante per la persistenza negli studi:

“I nostri risultati circa le motivazioni dell'abbandono degli studi da parte degli studenti sono ancora provvisori, ma suggeriscono al primo posto la difficoltà nello sviluppare una rappresentazione di sé convincente come membro della 'comunità immaginata' degli studenti universitari.”<sup>393</sup>

Tra gli obiettivi del progetto RANLHE, ad esempio, vi era quello di “aumentare, attraverso la ricerca interdisciplinare, la conoscenza e la comprensione di ciò che promuove o ostacola la costruzione di una 'learner identity' da parte di studenti non tradizionali.”<sup>394</sup>

“L'interesse per l'integrazione ci ha condotto a esplorare che cosa promuove o limita la costruzione di una *learner identity* tra gli studenti non tradizionali. Un tale tipo di identità è essa stessa parte del processo di integrazione che permette alle persone di diventare *learner* efficaci e che promuove o inibisce il completamento degli studi.”<sup>395</sup>

---

<sup>393</sup> Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 p. 89 (traduzione mia)

<sup>394</sup> European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE – Literature Review: Final Extended Version (August 2011) p. 2 (traduzione mia)  
[http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf)

<sup>395</sup> Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 p. 83 (traduzione mia)

Si delinea di nuovo il tema dell'integrazione, ma in modo nuovo rispetto al modello proposto da Tinto, in cui essa veniva considerata in termini di adattamento dello studente alle richieste del sistema universitario:

“L' 'integrazione sociale' che, nei termini di Kember, significa la capacità degli studenti di integrare i loro studi con altri aspetti delle loro vite (impiego, famiglia e vita sociale) piuttosto che integrazione nella comunità accademica, gioca un ruolo fondamentale nel loro successo.”<sup>396</sup>

La possibilità di costruirsi una *learner identity* capace di dialogare con vincoli e possibilità presenti nell'università<sup>397</sup> diventa dunque un fattore protettivo, capace di evitare una rottura o una fuga. Una ricerca<sup>398</sup> sui nuovi iscritti nei college scozzesi, condotta attraverso due studi biografici, mostra come la *learner identity* possa essere fragile, contingente e vulnerabile a cambiamenti esterni, incorporare elementi di ostilità verso il mondo della formazione e anche una mancata assunzione di responsabilità, persino da parte di soggetti che si dichiarano entusiasti nei confronti dell'apprendimento. Il mondo accademico non sembra facilitare l'assimilazione, sebbene possa offrire uno spazio di supporto in periodi di profondo cambiamento e incertezza.

Linden West invita a vedere l'università come “spazio transizionale” sulla scorta del lavoro di Winnicott<sup>399</sup>: l'oggetto transizionale ha la funzione di permettere al bambino la transizione dalla completa dipendenza verso una parziale autonomia, in particolare nella relazione con la madre, fornendo un certo grado di continuità e quindi di sicurezza. Per estensione, è possibile vedere l'università stessa come una specie di oggetto transizionale, che segna un passaggio di status. In essa avvengono processi di costante negoziazione e

---

<sup>396</sup> Yorke M. (2004) “Retention, persistence and success in higher education, and their enhancement in open and distance learning” *Open Learning* 19.1 (traduzione mia)

<sup>397</sup> Vedi Merrill, B., Monteagudo, J. G. (2010), “Experiencing undergraduate learning as a non-traditional adult student: a biographical approach.”  
[http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/wwwranlhe/files/MerrillGonzalezMonteagudo\\_ICERI2010\\_finalpaper.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/wwwranlhe/files/MerrillGonzalezMonteagudo_ICERI2010_finalpaper.pdf)

<sup>398</sup> Crossan B., Field J., Gallacher J. & Merrill B. (2003) “Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities.” *British Journal of Sociology of Education*. Volume 24, Issue 1

<sup>399</sup> Winnicott, D. (1971) *Playing and reality*. London: Routledge



rinegoziazione del sé in relazione agli altri e in relazione al mondo socio-culturale dell'università stessa. L'esperienza di essere studente può generare domande sulla propria identità attuale, passata e futura; la rievocazione delle esperienze di transizione passate può essere fonte di intensa ansia rispetto alla propria abilità di far fronte ai cambiamenti. Gli altri significativi (docenti e studenti) giocano un ruolo fondamentale in questa dinamica: possono infatti offrire supporto o disconferma rispetto alla ricerca identitaria dello studente, che richiede una certa stima di sé e sicurezza nei propri mezzi.

Il mondo universitario dunque può diventare l'occasione per un passaggio non solo di status, ma di narrazione della propria identità. In questo senso i suoi rappresentanti (i docenti in primis) svolgono un ruolo fondamentale di riconoscimento esistenziale che può incidere direttamente sulla qualità dell'esperienza che lo studente sta vivendo e sulle sue scelte.

Questi studi sottolineano la possibilità che l'incontro studente-accademia generi nuove e creative forme di narrazione di sé, ampliando il repertorio delle possibilità identitarie<sup>400</sup>.

#### **2.5.4 Quali strategie per l'istituzione?**

Diverse ricerche sul fenomeno dell'abbandono hanno anche una dimensione pragmatica e progettuale, sempre più sollecitate in questo senso dalle agenzie nazionali e internazionali.

Molti studi concentrano l'attenzione sul primo anno, periodo della vita universitaria in cui i cambiamenti sono più repentini, dove avviene il processo di transizione e di integrazione, considerato strategico per battere l'abbandono. Il ruolo dei docenti è fondamentale: diventa cruciale sensibilizzarli all'abbandono, informarli delle nuove sfide che l'università affronta, delle richieste e dei bisogni degli studenti, metterli in grado di mostrare agli studenti una visione realistica della carriera di studi.

Yorke e Longden<sup>401</sup> raccomandano:

---

<sup>400</sup> Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) "Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach" in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 p. 88

<sup>401</sup> Yorke M. & Longden B. (2008) *The first year experience of higher education in the UK, Final Report*. York: the Higher Education Academy  
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFFinalReport.pdf>

- focus sul successo dello studente e non sulla *retention*;
- assistere gli studenti nel fare scelte ponderate;
- grande chiarezza sull'offerta;
- esplicitare le aspettative del corso di laurea e dei singoli insegnamenti, sostenere gli studenti nel realizzarle;
- assicurare risorse adeguate.

STAR (Strategies for Student Transition and Retention), un progetto che coinvolge diverse università britanniche, così recita:

“La decisione di non proseguire con gli studi ha due componenti: l'uscita anticipata - caratterizzata da incertezza nella scelta precedente all'entrata - e il fallimento accademico – caratterizzato da poca preparazione e false aspettative. Questo sottolinea come le università si aspettino molto dagli studenti del primo anno, in particolare quelli non tradizionali. Essi, tra le altre cose, nella fase di transizione si trovano a fronteggiare le seguenti dimensioni: cambiamenti sociali, bilancio di vita come lavoratori studenti, cambiamenti legati al curriculum, allo stile di valutazione degli insegnanti e allo stile relazionale dei membri dell'apparato universitario.”<sup>402</sup>

Il messaggio che ne deriva, per le università, è il seguente:

- gli studenti sottostanno a cambiamenti rapidi e molteplici, di cui si deve tenere conto;
- alcuni problemi sono creati dall'istituzione;
- ci sono soluzioni da mettere in atto *prima* e *dopo* l'ingresso in università;
- l'abbandono precoce degli studi è un problema per l'istituzione, ma per lo studente è una *soluzione*.

---

<sup>402</sup> HEFCE (2008) *Retention and Success: a HEFCE contribution*. London: HEFCE

Le università britanniche aderiscono, almeno in linea di principio, alle *raccomandazioni* dell'Agenzia Nazionale<sup>403</sup> mirate a migliorare la *retention*:

- usare tutte le informazioni disponibili per comprendere la *retention*, monitorare e sostenere gli studenti vulnerabili;
- adottare una strategia attiva, ad esempio creando un gruppo trasversale di monitoraggio (*retention team*) a livello di ateneo;
- assicurarsi il coinvolgimento degli studenti, ad esempio attraverso il consiglio studentesco;
- fornire supporto attraverso il tutoring personalizzato, ad esempio sviluppando il tutoraggio a livello generale e sistematico;
- ampliare le possibilità di apprendimento adottando approcci innovativi alla didattica;
- fornire supporto specialistico, ad esempio servizi per gli studenti “a sportello” (*‘one-stop shops’*);
- fornire supporto finanziario, ad esempio borse di studio specifiche e fondi di finanziamento destinati agli studenti non tradizionali;
- supporti aggiuntivi per gli studenti con disabilità.

Crosling et al.<sup>404</sup> analizzano la persistenza agli studi considerando gli aspetti di insegnamento e apprendimento e mostrando l'interazione dinamica tra l'impegno dello studente, le modalità di insegnamento e l'ambiente di apprendimento. Promuovere un apprendimento attivo centrato sullo studente, con attività di gruppo, e un processo di valutazione che contenga aspetti formativi, sono azioni in grado di coinvolgere maggiormente gli studenti.

---

<sup>403</sup> National Audit Office, UK (2007) *Staying the course: the retention of students in higher education*. London: HMSO

<sup>404</sup> Crosling, G., Heagney, M., Thomas, L. (2009) “Improving student retention in higher education. Improving teaching and learning” *Australian Universities. Review* vol. 51, n. 2 pp. 9-16

Thomas e Quinn<sup>405</sup> identificano tre possibili strategie per affrontare il problema dell'abbandono da parte degli studenti non tradizionali:

- Accademica: adattare gli studenti non-tradizionali all'università così come è; scegliere quelli (pochi) con buone possibilità di successo e colmarne le “mancanze”. L'enfasi è sul sostenere questi studenti a entrare nel sistema di istruzione superiore senza preoccuparsi di cosa succede dopo; l'interesse cade sulle attitudini/caratteristiche individuali, non sulle barriere strutturali.
- Utilitaria: al centro ci sono gli interessi economici, ai quali si deve adeguare prima l'università, poi gli studenti. Il tema è assicurarsi che gli studenti non-tradizionali abbiano i requisiti e una preparazione adeguata al mercato. Questo approccio riconosce le barriere strutturali all'accesso e al successo, adotta la necessità di cambiamenti nel curriculum, ma chiede agli studenti di adattarsi a un sistema che si sviluppa per andare incontro al mercato.
- Trasformativa: il sistema formativo deve poter cambiare per venire incontro ai bisogni degli studenti provenienti da gruppi sotto-rappresentati e cercare di trarre beneficio dalla diversità e ricchezza aggiunta che essi rappresentano. Cambiare l'organizzazione e le pratiche, invece di modellare gli studenti in una formazione tradizionale che forse è inappropriata per loro. Invoca cambiamenti curricolari, pedagogici, strutturali (maggiore flessibilità).

---

<sup>405</sup> Thomas L. & Quinn J. (2007) *First Generation Entry into Higher Education: an International Study*. Maidenhead: SRHE pp. 100-106

## **2.6 L'UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA E GLI STUDENTI NON TRADIZIONALI.**

Dopo aver esplorato ricerche sull'abbandono e la persistenza agli studi sia a livello internazionale che nazionale, intendo ora approfondire il contesto dove ho effettuato la mia ricerca: l'Università degli Studi di Milano Bicocca.

L'Università degli Studi di Milano Bicocca nasce nel 1998 come Seconda Università degli Studi di Milano; l'aumento esponenziale di iscritti all'Università degli Studi di Milano – in quell'anno, più di 40.000 – richiede infatti l'attuazione di un piano di decongestionamento dell'Ateneo statale milanese<sup>406</sup>.

Il Comune di Milano individua nel quartiere Bicocca, situato nella zona nord-est della città, l'area destinata ad accogliere la maggior parte dei 21 edifici che costituiscono oggi il campus universitario.

Il quartiere ha vissuto nell'ultimo ventennio un processo di riqualificazione urbana tuttora in fase di realizzazione, che ha visto la trasformazione di un'area periferica e industriale in un nuovo centro multifunzionale. Al posto delle sedi di grandi fabbriche storiche come Pirelli (in parte ancora presente) e Breda, sono stati dislocati gli edifici per l'università, per enti di ricerca pubblici e privati, per aziende del terzo settore, così come residenze e complessi per il tempo libero e attività commerciali.

Le infrastrutture per i collegamenti si sono sviluppate parallelamente con nuove linee di autobus, una linea tranviaria, una nuova linea metropolitana (recentemente inaugurata). La stazione ferroviaria (Milano Greco Pirelli) adiacente all'università è il crocevia di diverse linee che collegano il quartiere Bicocca a città come Lecco, Seregno, Chiasso, Bergamo, Monza, e anche Piacenza, Brescia e Voghera. La disponibilità di questo mezzo di trasporto dà la possibilità di frequentare l'università Bicocca a molti residenti fuori Milano: su 32.406 studenti iscritti al 31 gennaio 2012, il 38% proviene da Milano e provincia, il 18,5% risiede nella provincia di Monza e Brianza, il 31% in altre provincie lombarde e il 12,1% in altre città italiane. La maggior parte degli studenti (62%) dunque risiede fuori dalla città e dalla provincia di Milano. Da un'indagine telefonica promossa dal Nucleo di Valutazione dell'Università Bicocca emerge che solo il 13,6% degli studenti

---

<sup>406</sup> Sito istituzionale dell'università degli Studi di Milano Bicocca [www.unimib.it](http://www.unimib.it)

che vivono fuori dalla provincia di Milano ha scelto di trasferirsi in città per avvicinarsi al luogo di studio: questo dato supporta l'idea che una gran parte di studenti sia pendolare<sup>407</sup>. Da questi dati si possono trarre indicazioni per fotografare in termini quantitativi l'Ateneo e i suoi studenti: L'Università Bicocca è il quarto ateneo regionale per dimensioni (scelto dal 14,9 % degli studenti universitari lombardi) e la maggior parte dei suoi studenti è pendolare tra il proprio luogo di residenza e la sede universitaria.

Il pendolarismo può essere annoverato tra le motivazioni della scelta a non frequentare, o frequentare parzialmente, le lezioni; sicuramente ha una relazione diretta con la quantità di tempo che viene spesa in università al di fuori di lezioni ed esami, ad esempio per lo studio personale e l'uso dei servizi (biblioteca, laboratori, sportello, ecc.), per la frequenza di iniziative o seminari non curricolari, per la partecipazione ad associazioni studentesche di carattere culturale, musicale o sportivo.

Secondo il modello proposto da Tinto (v. sopra), questi aspetti fondamentali per favorire l'integrazione dello studente nel mondo universitario incidono in modo importante sul successo formativo (inteso come completamento del percorso di studi).

Emerge l'immagine di un'università giovane, posta alla periferia della città, in un quartiere in raformazione, raggiunta da molti studenti pendolari e che non può contare, per attrarre a sé nuovi studenti, sulla tradizione di altri atenei.

### **2.6.1 La popolazione studentesca.**

L'analisi dei dati relativi ai profili degli studenti nel 2012 ci aiuta a comprendere, in termini quantitativi, la presenza degli studenti non tradizionali (o di alcune categorie di essi) all'interno dell'Ateneo. Visto che i partecipanti alla ricerca di cui parlerò sono studenti adulti e studenti che per la prima volta nella storia familiare si iscrivono all'università, ho ritenuto utile indicarne la consistenza numerica e i livelli di abbandono e persistenza agli studi, per quanto possibile dedurre dai dati forniti dall'ufficio statistico dell'Ateneo.

I dati sono suddivisi per facoltà in quanto la rilevazione è precedente al riordino.

Nella tabella successiva è possibile la distribuzione per facoltà degli studenti, divisi a seconda del genere e della fascia d'età di appartenenza.

---

<sup>407</sup> Fonte: Annuario Statistico Bicocca, anno 2012, a cura del Nucleo di Valutazione

Facoltà	Iscritti 2011/2012	Genere		Età			
		%	%	% fino a	%	%	% più di
		femminile	maschile	22 anni	da 23 a 24 anni	da 25 a 30 anni	30 anni
Economia	8.108	47,4	52,6	60,4	21,2	14,8	3,6
Giurisprudenza	2.848	63,4	36,6	48,5	17,3	21,8	12,4
Medicina e chirurgia	2.610	65,1	34,9	67,9	17,5	8,8	5,7
Psicologia	3.414	75,6	24,4	47,2	20,9	18,5	13,4
Scienze della formazione	6.519	88,6	11,4	44,9	14,4	22,9	17,9
Scienze MMFFNN	5.638	41,4	58,6	61,7	20,2	14,5	3,6
Scienze statistiche	700	48,3	51,7	54,3	20,4	14,1	11,1
Sociologia	2.569	73,7	26,3	58,0	14,4	14,2	13,3
<b>Ateneo</b>	<b>32.406</b>	<b>62,6</b>	<b>37,4</b>	<b>55,4</b>	<b>18,4</b>	<b>16,9</b>	<b>9,4</b>

**Fonte:** Ufficio Programmazione (elaborazione Settore P&C), al 31 gennaio 2012.

**Figura 2 – Iscritti: caratteristiche personali.**<sup>408</sup>

Gli studenti al di sopra dei 25 anni (che l'Unione Europea considera “studenti adulti”) sono il 26.3%.

Nelle facoltà umanistiche e a Scienze Statistiche, il dato supera il dieci per cento. Uno studente su dieci (nel caso di Scienze della Formazione due su dieci) è dunque un *lifelong learner* che integra lavoro e studio o che ha effettuato percorsi di formazione “non lineari” che lo hanno portato a entrare o ri-entrare nella formazione universitaria in un periodo successivo al termine della scuola superiore.

E’ da notare come questo numero si restringa drasticamente nelle facoltà scientifiche (scienze matematiche, fisiche e naturali) e nella facoltà di Medicina e Chirurgia. Sembra che questi due ambiti offrano poca possibilità di essere frequentati al di fuori di un percorso “standard”.

Può essere interessante chiedersi perchè alcuni “mondi” professionali o accademici non contemplino la possibilità di rientrare nella formazione universitaria durante il periodo lavorativo o in una fase della propria vita che non sia l’immediata uscita dagli studi superiori.

Nella tabella successiva vediamo come gli studenti si distribuiscono nelle diverse Facoltà a seconda del diploma di scuola media superiore di cui sono in possesso.

<sup>408</sup> Fonte: Annuario Statistico Bicocca, anno 2012, a cura del Nucleo di Valutazione. <https://www.unimib.it/open/news/Annuario-Statistico-2012>

Facoltà	Iscritti 2011/2012	Tipo di maturità			
		% classica	% scientifica	% art., ling., magis., altro	% tecnica- profess.
Economia	8.108	4,3	39,4	7,7	42,4
Giurisprudenza	2.848	13,4	27,1	17,2	39,6
Medicina e chirurgia	2.610	11,5	54,9	14,8	15,1
Psicologia	3.414	13,9	36,6	28,6	18,9
Scienze della formazione	6.519	7,8	16,9	45,0	29,1
Scienze MMFFNN	5.638	6,6	56,0	7,6	28,0
Scienze statistiche	700	3,4	52,7	7,9	31,7
Sociologia	2.569	6,8	20,7	32,4	37,7
<b>Ateneo</b>	<b>32.406</b>	<b>8,0</b>	<b>36,4</b>	<b>20,8</b>	<b>31,7</b>

**Fonte:** Ufficio Programmazione (elaborazione Settore P&C), al 31 gennaio 2012.

**Figura 3 – Iscritti: percorso formativo.**<sup>409</sup>

E' possibile ipotizzare una connessione tra tipo di maturità conseguita e origini sociali dello studente. In particolare, i maturi provenienti da istituti tecnici professionali possono essere considerati “appartenenti ad ambiti familiari e scolastici dalla contenuta dimestichezza con gli studi accademici”<sup>410</sup>. Diverse ricerche<sup>411</sup> utilizzano questo dato per individuare gli studenti non tradizionali, in particolare i *first generation entrants* e provenienti da famiglie a basso reddito. In Bicocca, essi costituiscono il 31,7% della popolazione studentesca e sono distribuiti in modo diverso secondo le facoltà: dal 15,1% di Medicina al 42,4% di Economia. Sembra dunque esserci una conferma indiretta dell'azione di quei meccanismi di selezione “di fatto” osservati nei paragrafi precedenti: alcune facoltà e tipologie di corsi rimangono appannaggio di classi sociali medio-alte (l'elite), mentre altri assorbono una popolazione universitaria più eterogenea.

<sup>409</sup> Id.

<sup>410</sup> Schizzerotto A. e Denti F. (a cura di) *Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolazione nell'ateneo di Milano- Bicocca* <http://www.unimib.it/upload/pag/119180480/f0/f0120abbandoni20041.pdf>

<sup>411</sup> Vedi Quinn J., Thomas L., Slack K., Casey L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education*. York: Joseph Rowntree Foundation



## 2.6.2 Gli abbandoni.

Per quanto riguarda le lauree triennali, nel 2012 uno studente su quattro<sup>412</sup> abbandona l'Ateneo al primo anno di corso. Le caratteristiche maggiormente associate al rischio di abbandono sono:

2. la scuola superiore di provenienza
3. l'età all'immatricolazione

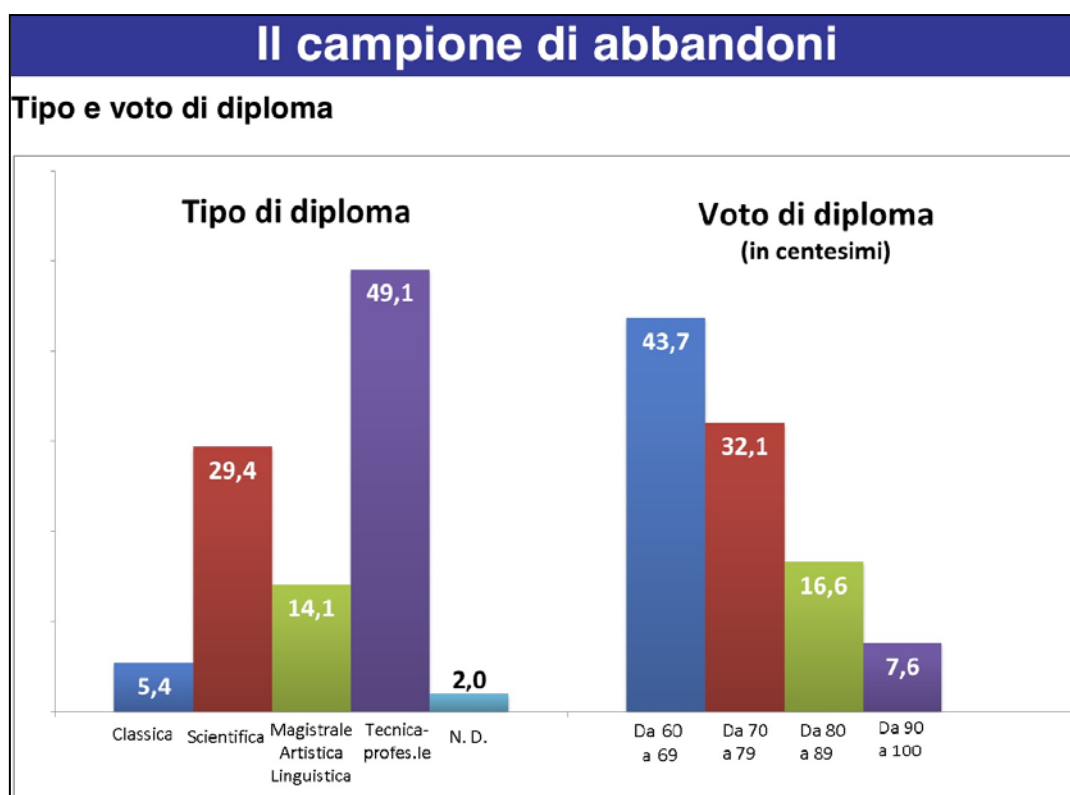


Figura 4 – Abbandoni 2012.<sup>413</sup>

Quasi la metà degli studenti che abbandonano proviene da un istituto tecnico professionale, ovvero da ambiti familiari e scolastici che hanno poca dimestichezza con gli studi accademici.

<sup>412</sup> Monitoraggio delle carriere degli studenti iscritti ai Corsi di studio dell'Ateneo di Milano-Bicocca. Dati riferiti al 2012.  
[www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf](http://www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf) visitato il 2 febbraio 2013

<sup>413</sup> Id.

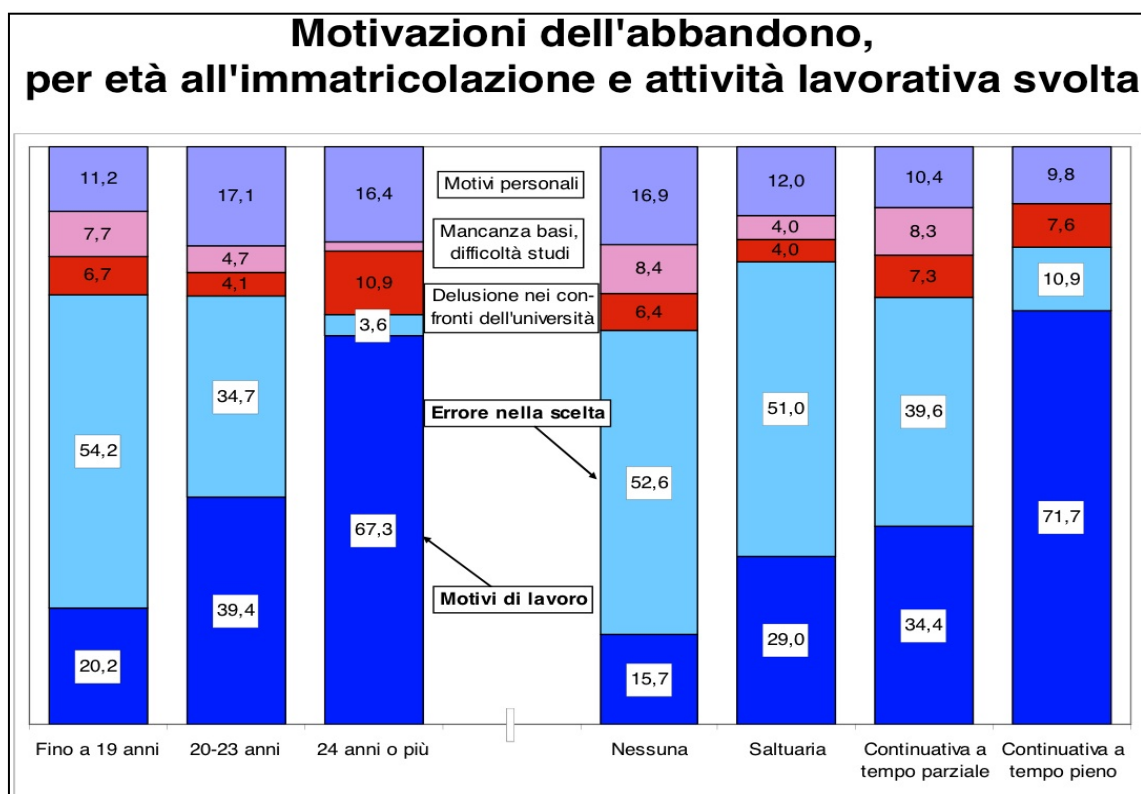
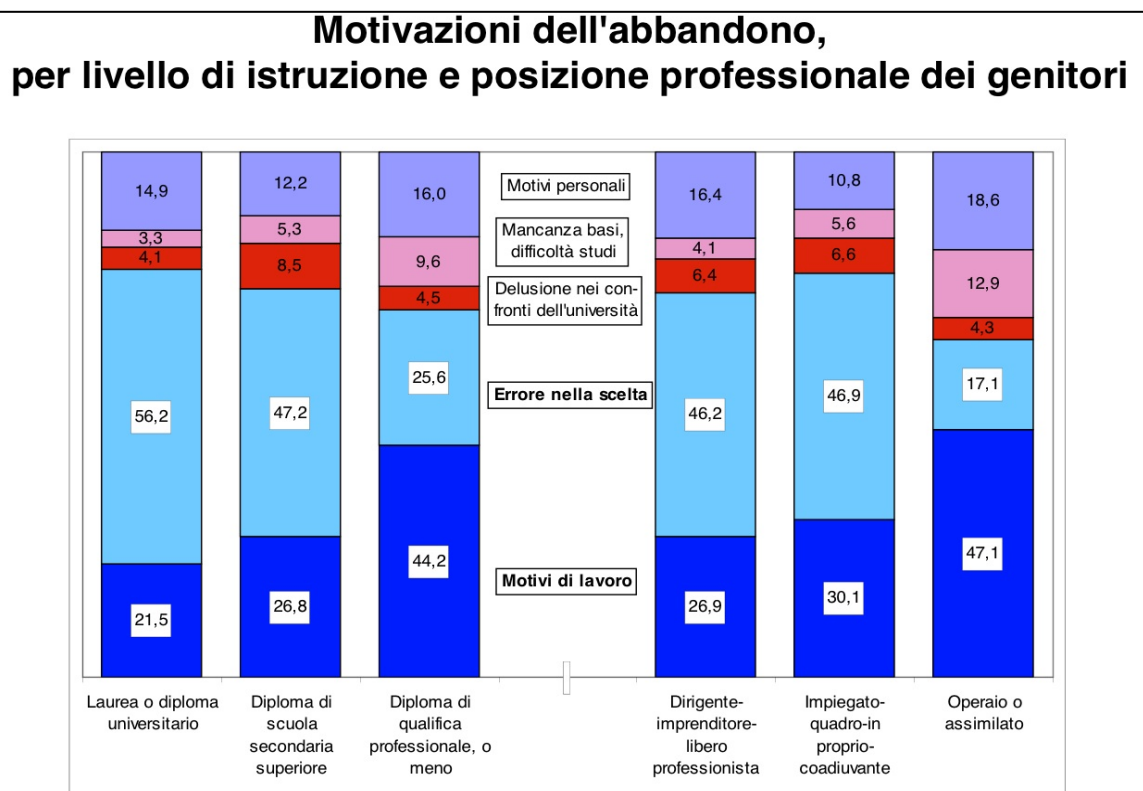


Figura 5- Motivazioni dell'abbandono per età dell'immatricolazione e attività lavorativa svolta<sup>414</sup>

Guardando il campione degli abbandoni, si nota come aumenti sensibilmente la motivazione “motivi di lavoro” con l'aumentare dell'età degli studenti: per gli studenti con più di 24 anni è la ragione principale dell'abbandono (67,3 %); allo stesso tempo decresce la motivazione “errore nella scelta degli studi”, come se con l'aumentare dell'età ci sia maggior sicurezza rispetto alla scelta. Cresce invece in modo sensibile la “delusione nei confronti dell'università”, che per l'11% degli studenti adulti costituisce la causa principale dell'abbandono.

Nella stessa tabella si noti che con l'aumentare dell'impegno lavorativo durante il percorso di studi, cresce l'abbandono per motivi di lavoro: il 71,7% di chi svolge attività lavorativa continuativa a tempo pieno individua in essa la causa della rinuncia agli studi.

<sup>414</sup> Id.



**Figura 6 – Motivazioni dell'abbandono, per livello di istruzione e posizione professionale dei genitori.**<sup>415</sup>

Si può osservare che la motivazione dell'abbandono studi cambia in relazione al livello di istruzione e alla posizione professionale dei genitori degli studenti. A un titolo di studio basso e professione collocata nella parte inferiore della scala economico/sociale, corrisponde un evidente aumento di abbandono per motivi di lavoro e per mancanza di basi/difficoltà negli studi, mentre decresce sensibilmente la motivazione “errore nella scelta”. Si potrebbe ipotizzare che di fronte a vincoli stringenti di tipo sociale ed economico, l'errore di scelta (con conseguente possibilità di scegliere di nuovo) sia un “lusso” che non è lecito permettersi. “I possessori di maturità tecnica e professionale autolimitano, per così dire, le proprie scelte a corsi di laurea dai contenuti assai prossimi a quelli appresi nel particolare indirizzo di secondaria superiore dal quale provengono. I soggetti con maturità liceale, per contro, ritengono di essere virtualmente in grado di affrontare uno spettro disciplinare amplissimo [...] Da questo punto di vista, si può dire

<sup>415</sup> Id.

che l'effetto di spiazzamento, dovuto alla moltiplicazione dei corsi di laurea consentita dalla legge 509/2000, sia stato maggiore tra i liceali che non tra gli altri maturi.”<sup>416</sup>

Un'interessante analisi<sup>417</sup> è stata effettuata dal Nucleo di Valutazione su due campioni casuali di studenti, analoghi per facoltà/genere/età/residenza/tipo di diploma di maturità. Un campione è caratterizzato dal fatto di aver abbandonato gli studi, l'altro no. Mettendoli a confronto, risulta che essere studente di prima generazione non sia fattore discriminante per l'abbandono. Allo stesso modo, il titolo di studio e la posizione professionale dei genitori non sembrano incidere sulla scelta di abbandonare o meno gli studi (ma, come si è visto, incidono molto sul tipo di motivazione che viene adottata).

Il retroterra culturale e sociale dello studente costituisce un fattore strutturale che influisce sul rischio di abbandono.

Le due categorie di studenti che hanno partecipato alla mia ricerca, gli studenti adulti e i *first generation entrants*, nei dati dell'università di Milano-Bicocca, vengono confermate come maggiormente a rischio di abbandono. Un'intensa 'attività lavorativa durante l'anno di corso' è fortemente associata al rischio di abbandono; questo aspetto interessa sia studenti costretti a lavorare per mantenersi agli studi, che studenti adulti i quali hanno ormai sviluppato una propria identità lavorativa a cui associano quella di studente. Allo stesso modo quasi la metà degli studenti che abbandonano proviene da un istituto tecnico professionale, ovvero da ambiti familiari e scolastici che hanno poca dimestichezza con gli studi accademici.

---

<sup>416</sup> Schizzerotto, A. e Denti, F. (a cura di) *Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolazione nell'ateneo di Milano- Bicocca*. <http://www.unimib.it/upload/pag/119180480/f0/f0120abbandoni20041.pdf>

<sup>417</sup> Motivazioni soggettive e determinanti oggettive dell'abbandono degli studi. Indagine realizzata su incarico del Nucleo di Valutazione dell'Università di Milano Bicocca  
[.www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf](http://www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf) visitato il 2 febbraio 2013

## CAPITOLO 3

### L'APPRENDIMENTO COME FENOMENO BIOLOGICO E TRANSCONTESTUALE: IL CONTRIBUTO DELLA SISTEMICA.

#### 3.1 LIFELONG LEARNING: L'APPRENDIMENTO, FONDAMENTALE E PERVASIVA ATTIVITA' DEL VIVENTE.

“[...] le stesse idee o le stesse teorie possono avere significati completamente differenti e anche opposti, a seconda dell'ecologia mentale e culturale che li alimenta”<sup>418</sup>

In questo capitolo, il fenomeno dell'apprendimento è letto all'interno di una ecologia di idee specifica: illustrerò infatti una rete di concetti attraverso i quali il mio sguardo si orienta rispetto a quanto detto finora. Rivisiterò anche alcuni dei concetti esplicitati in precedenza e le relazioni tra di essi. Nei capitoli precedenti, il *lifelong e lifewide learning* è stato trattato attraverso la lente delle politiche internazionali; si è visto che la nozione di “apprendimento” è divenuta centrale, in parte perché permette di aggirare alcune aporie insite nel termine “educazione”. Si è anche visto come l'articolazione nei termini di formale, non formale e informale abbia generato un vivo dibattito circa il ruolo delle istituzioni formative, università compresa. L'universo linguistico degli organismi internazionali porta con sé un certo sfondo semantico, che vede nell'apprendimento una variabile strategica su cui agire per migliorare la produttività e per favorire l'integrazione e la stabilità sociale in un mondo in continuo cambiamento. A seconda delle idee, delle metafore, dei miti che si strutturano attorno alla nozione di apprendimento, è possibile illuminare specifici aspetti, così come occultarne altri; generare un certo tipo di domande piuttosto che altre. Si è visto ad esempio come la prospettiva critica in pedagogia proponga interrogativi sulla dimensione di potere e sul rischio di assoggettamento insito nelle politiche centrate sul *lifelong learning*.

In queste pagine farò riferimento alle teorie dell'apprendimento proposte dai costruttivismi, dal costruzionismo sociale, dalla sistemica e dal cosiddetto “paradigma

---

<sup>418</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Cortina 2004 p. 98

della complessità”; si tratta di prospettive ampie e molto articolate, che non verranno certo trattate esaustivamente, ma solo in relazione a quegli aspetti che hanno un valore euristico rispetto ai temi fin qui esposti. Attraverso queste lenti, l'apprendimento si situa all'interno della vita come fenomeno che la pervade in tutte le sue forme; esso rispetta le regole dei sistemi viventi che combinano apertura e chiusura, stabilità e cambiamento e capacità di auto-organizzarsi in dialogo con l'ambiente. La conoscenza, da luogo di rappresentazione del mondo, diventa un processo di inter-azione all'interno delle dimensioni relazionali che il soggetto abita. Attraverso il linguaggio, egli si trova continuamente a coordinarsi all'interno di sistemi sociali e di sistemi di idee (o noosfera) in cui è inserito, in una circolarità che seleziona, nel dialogo tra vincoli e possibilità, nuove forme emergenti. Infine, attraverso il pensiero di Bateson, proporrò l'idea che apprendere significa far proprie le strutture contestuali in cui il processo ha luogo, acquisendo così regole per vedere il mondo. La differenza tra contesti, da questo punto di vista, diventa la sorgente principale di nuovi apprendimenti.

Innanzitutto intendo ampliare lo sfondo, collocando l'apprendimento all'interno del vivente; questo non significa “ridurre l'antropologico al biologico ma radicare il primo nel secondo.”<sup>419</sup> Proporre una prospettiva dis-antropocentrata<sup>420</sup> può generare differenze e spiazamenti cognitivi<sup>421</sup> utili per ampliare le dimensioni del fenomeno.

### **3.1.1 Il vivente e il sistema.**

Per parlare di forme viventi è necessario innanzitutto introdurre il concetto di sistema ovvero “una interrelazione di elementi diversi che costituiscono un'entità o unità globale, o unità complessa organizzata”<sup>422</sup>. L'essere vivente non è mai solo un sistema, ma il sistema:

---

<sup>419</sup> Id., p. 289

<sup>420</sup> Ovviamente non può esistere una prospettiva che decentra radicalmente l'antropologico, visto che il nostro punto di vista è un vincolo ineludibile, rimane però il tentativo di creare scenari più ampi in cui collocare l'avventura umana. Riccardo Massa, in modo per certi versi analogo, ha proposto una lettura di educazione dis-antropocentrata, mettendo al centro della scena educativa dispositivi che agiscono i soggetti. Qui la de-antropologizzazione è in nuce con l'idea stessa di apprendimento e di soggetto.

<sup>421</sup> Vedi Fabbri, D. & Munari, A. (2005) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Edizioni Guerini, Milano

<sup>422</sup> Wiener, N. (1950) *Introduzione alla cibernetica*. Torino: Bollati Boringhieri 1966

“Permette di rappresentare e di concepire unità complesse, costituite da interrelazioni organizzative tra elementi, azioni, o altre unità complesse; l'organizzazione, che conserva, connette, forma e trasforma il sistema comporta i suoi principi, le sue regole, i suoi vincoli ed effetti specifici [...] la nozione di sistema non è né semplice né assoluta; essa comporta, nella sua unità, relatività, dualità, molteplicità, scissione, antagonismo; il problema della sua intelligibilità apre una problematica della complessità.”<sup>423</sup>

Il sistema verrà assunto come lente attraverso la quale si guarderà al fenomeno del vivente. Questo non significa ipostatizzarlo, ma utilizzarlo come dispositivo euristico, come “unità di complessità” non riducibile a unità elementari, tenendo dunque presente che:

“Vi è sempre, nell'estrazione, nell'isolamento, nella definizione di un sistema qualcosa di incerto o di arbitrario: vi sono sempre decisione e scelta, il che introduce nel concetto di sistema la categoria del soggetto. Il soggetto interviene nella definizione del sistema nei, e tramite, i suoi interessi, le sue selezioni e le sue finalità; egli arreca cioè al concetto di sistema, attraverso la sua sovradeterminazione soggettiva, la sovradeterminazione culturale, sociale e antropologica.”<sup>424</sup>

L'individuazione di un sistema rimanda quindi sempre agli interessi selettivi dell'osservatore/soggetto e al contesto culturale e sociale in cui prende forma la conoscenza.

L'idea di sistema porta con sé innanzitutto quella di organizzazione: le parti costruiscono una forma globale che su di esse retro-agisce in una dinamica circolare attraverso regolazioni attive, controlli e specializzazioni interne. L'effetto più notevole è la produzione di qualità emergenti, tanto al livello globale quanto a quello delle parti.

“L'organizzazione connette in maniera interrelazionale elementi, o eventi, o individui diversi che di conseguenza diventano componenti di un tutto. Essa garantisce una

---

<sup>423</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 171

<sup>424</sup> Id., p. 160

solidarietà e una solidità relativa a tali legami, e garantisce quindi al sistema una certa possibilità di durata nonostante le perturbazioni aleatorie. L'organizzazione dunque: trasforma, produce, connette, mantiene.”<sup>425</sup>

Il sistema è allo stesso tempo più della somma delle parti e meno della somma delle parti, ovvero oltre al sorgere di qualità nuove si assiste anche alla specializzazione delle parti in alcune funzioni e non in altre. Dunque si manifestano con altrettanta chiarezza sia il principio di emergenza, che il principio di vincolo.

### **3.1.2 L'organizzazione vivente: ologramma, retroazione e autopoiesi.**

L'organizzazione vivente è contraddistinta da alcune caratteristiche che la specificano rispetto ad altri tipi di sistemi (come le macchine artificiali ad esempio).

Ritroviamo innanzitutto in essa il principio ologrammatico<sup>426</sup>: il tutto è nella parte che è nel tutto e in cui la parte potrebbe essere più o meno in grado di rigenerare il tutto. Le parti hanno ciascuna la loro singolarità, ma non sono per questo dei puri elementi o frammenti del tutto; esse:

- Possono essere singolari o originali pur disponendo dei caratteri generali e generici dell'organizzazione del tutto;
- Possono essere dotate di autonomia relativa;
- Possono stabilire delle comunicazioni tra loro ed effettuare scambi organizzatori;
- Possono essere eventualmente capaci di rigenerare il tutto.

Altra caratteristica fondamentale del vivente è che si tratta di un'organizzazione attiva: genera azioni e/o è generata da azioni. L'essere vivente può sopravvivere in un determinato ambiente solo con, e attraverso, una conoscenza di tale ambiente, effettuata attraverso la propria azione e la retro-azione (feedback) che riceve. Morin<sup>427</sup> definisce questa attività “computazione”; essa caratterizza in modo originario e fondamentale ogni

---

<sup>425</sup> Id., p. 117

<sup>426</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 112

<sup>427</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 95



organizzazione biologica e racchiude in sé una dimensione cognitiva. Maturana e Varela sostengono l'idea che ogni atto biologicamente organizzatore comporta una dimensione cognitiva, affermando che: “ogni conoscenza è azione, ogni azione è conoscenza.”<sup>428</sup>

Il circuito azione/retroazione genera quello che Norbert Wiener ha definito “anello retroattivo” attraverso il quale l'organizzazione trasforma le perturbazioni e le sfide ambientali in opportunità ri-organizzatrici. L'anello retroattivo trasforma processi turbolenti, disordinati, dispersi, antagonistici in un'organizzazione attiva. Esso opera il passaggio dalla termodinamica del disordine alla dinamica dell'organizzazione<sup>429</sup>. Le interazioni divengono retroattive, sequenze divergenti o antagonistiche fanno nascere un essere nuovo, attivo, che proseguirà la sua esistenza in, e attraverso, l'inanellamento:

“L'anello retroattivo rende circolari processi irreversibili, che non cessano di essere irreversibili, ma assumono forma organizzazionale; in tal modo esso trasforma il disparato in concentrico.”<sup>430</sup>

Questa circolarità è alla base della teoria cibernetica, nata negli anni quaranta e cinquanta del secolo scorso ad opera di studiosi come Norbert Wiener, John Von Neumann e Warner McCulloch. In particolare la nozione di retroazione è stata oggetto di analisi e dibattito. In un primo momento ne è stata evidenziata solamente l'azione conservativa ovvero la sua funzione di minimizzazione della differenza provocata dalla perturbazione ambientale rispetto allo stato iniziale. Per descrivere questo processo si parlava di retroazione negativa, il cui risultato era la morfostasi del sistema. Successivamente si è evidenziata anche la possibilità di una dinamica “positiva” della retroazione, ovvero la massimizzazione della differenza provocata dalla perturbazione ambientale rispetto allo stato iniziale. Questa amplificazione della deviazione porta al cambiamento del sistema e alla sua morfogenesi. Non si tratta solo di un rinnovamento, ma della possibilità di accogliere il nuovo. Le invenzioni, le morfogenesi, le metamorfosi evolutive, si inscrivono nell'anello reiterativo che modificano.

---

<sup>428</sup> Maturana, H., Varela, F. (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987, p. 40

<sup>429</sup> Il biologo francese Henri Atlan definisce questo processo *order from noise*. Vedi Atlan, H. (1979) *Tra il cristallo e il fumo. Saggio sull'organizzazione del vivente*. Firenze: Hopeful Monster 1986

<sup>430</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 212

Ad ogni modo, la relazione con il “disordine” (o “rumore”) proveniente dall’ambiente è la sola fonte di nuove strutture e innesca una dinamica di morfogenesi/morfostasi.

“Il disordine è complessità potenziale. Ma diviene complessità vivente solo a condizione di trovarsi legato alle virtù ordinatrici, organizzatrici, strategiche, inventive che a loro volta lo presuppongono.”<sup>431</sup>

Costanza e cambiamento entrano a far parte di una dinamica circolare, non sono termini mutualmente escludentisi:

“Il sistema attivo può essere stabilizzato solo dall'azione. Il cambiamento assicura la costanza. La costanza il cambiamento. Tutta l'organizzazione della costanza è tesa ad assicurare il rinnovamento che assicura la costanza.”<sup>432</sup>

Maturana e Varela individuano come proprietà centrale dei sistemi viventi la capacità di auto-prodursi in modo permanente. Il termine “produzione” è qui inteso nel senso della *poiesis* greca come “portare all'essere e all'esistenza.”

“Ciò che è tipico degli esseri viventi è il fatto che gli unici prodotti della loro organizzazione sono essi stessi, per cui non c’è separazione tra produttore e prodotto.”<sup>433</sup>

La forma di un essere vivente non è quindi quella architettonica, di un edificio ad esempio, quanto quella di un processo retroattivo che si inanella su se stesso a partire da molteplici e diversi anelli (circolazione del sangue, dell'aria, degli ormoni, del cibo, degli influssi nervosi, ecc.). Ciascuno di questi anelli genera e rigenera l'altro.

Questa organizzazione circolare, stabile, chiusa, che costituisce l’identità del sistema, viene definita “autopoiesi”. Le componenti concrete e i processi che le legano compongono la struttura dell’unità vivente; essi sono subordinati e integrati

---

<sup>431</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 443

<sup>432</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 216

<sup>433</sup> Maturana, H., Varela, F. citati in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) (2003) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 131

nell'organizzazione del sistema: mutano in relazione all'ambiente, mantenendosi però all'interno della rete di relazioni che li definisce come unità autonoma.

La circolarità insita nell'autopoiesi implica quella dell'auto-organizzazione ma non si esaurisce in essa; se quest'ultima ha la forma di un anello retroattivo, la prima invece opera su differenti livelli innestando un anello di tipo ricorsivo.

“La ricorsione è un processo i cui effetti e/o prodotti sono necessari alla sua generazione e/o rigenerazione. In altre parole, i prodotti generati sono indispensabili alla loro causa. Ciò significa che la ricorsione costituisce un circuito che forma un anello, fino alla sentenza di morte, in una generazione/produzione di sé ininterrotta.”<sup>434</sup>

Autopoiesi significa dunque l'esistenza di un processo retroattivo/ricorsivo che produce il sistema, e lo produce senza soluzione di continuità, in un ricominciamento ininterrotto che si confonde con la sua esistenza. Il circuito prende la forma di una spirale che dunque non gira semplicemente in tondo (sarebbe altrimenti un circolo vizioso) ma si sposta ogni volta che ritorna su se stesso con un senso costruttivo: nulla, preso in sé, è generativo, è il processo nella sua totalità a essere generativo, a condizione che si inanelli su se stesso.

Il vivente è dunque caratterizzato da :

- Un tutto organizzatore non riducibile alle parti che lo costituiscono;
- La produzione di qualità emergenti atte a reagire su ciò che le produce;
- Un'organizzazione ricorsiva in cui il prodotto diviene anche produttore delle attività che lo producono.

Morin identifica nel prefisso “auto” il principio chiave del vivente proprio per sottolinearne la caratteristica di continua rigenerazione:

“Autos significa 'il medesimo': non identità a se stessi, fondata su un'invarianza statica, non identità di due termini distinti e simili bensì identità di un anello che, ritornando incessantemente da se medesimo su se medesimo, produce e riproduce il medesimo.”<sup>435</sup>

---

<sup>434</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 403

<sup>435</sup> Id., p. 307

Questa circolarità incessante abbandona il “principio formale di identità dove il medesimo si riduce puramente e semplicemente al medesimo. Un simile formalismo identitario ignora che il medesimo è un altro e che il ritorno del medesimo è un rinnovamento.”<sup>436</sup>

### **3.1.3 Apertura/chiusura.**

L'anello retroattivo e ricorsivo è in relazione con la proprietà di apertura/chiusura del sistema. In generale si parla di sistemi viventi come sistemi aperti: se non fossero in interscambio con l'ambiente morirebbero visto che si trovano a dover dipendere dall'ambiente in cui vivono. Andando a considerare congiuntamente la dinamica retroattiva e ricorsiva, si possono però articolare queste considerazioni in termini più complessi. Da un lato infatti, il sistema è aperto lungo il circuito azione/retroazione, dall'altro lato esso si autoproduce attraverso un percorso a spirale chiuso su se stesso.

“E' perché è aperto che il circolo chiuso non è un circolo vizioso, è perché è chiuso che è un circolo. E' perché è aperto – nutrito – che è produttore, è perché si richiude che esiste come produttore.”<sup>437</sup>

Dunque ogni anello (circuito, regolazione, ricorsione) esige un'apertura e costituisce una chiusura. Apertura e chiusura sono caratteristiche presenti contemporaneamente:

“[...] non si può capire il principio di ogni organizzazione di sé, quindi di ogni organizzazione vivente ponendo apertura senza chiusura (l'essere sarebbe allora in balia delle causalità esterne) o al contrario chiusura senza apertura (l'essere soffocherebbe in mancanza di scambi).”<sup>438</sup>

---

<sup>436</sup> Id., p. 412

<sup>437</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 242

<sup>438</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 229

Maturana e Varela definiscono i sistemi viventi *chiusi* dal punto di vista organizzativo e *aperti* dal punto strutturale.<sup>439</sup> Istituito due punti di osservazione<sup>440</sup> distinti e complementari diventa possibile creare una nuova descrizione:

“Dal punto di vista interno al sistema, cioè dal punto di vista della sua dinamica interna, del funzionamento delle sue componenti, dei suoi stati interni, non è pertinente parlare di relazioni del sistema con l’ambiente, e nemmeno di ambiente: questo semplicemente non esiste. Nel dominio di descrizione di un osservatore esterno al sistema, invece, è plausibile e pertinente stabilire relazioni fra ciò che l’osservatore stesso ha distinto come sistema e come ambiente, mentre scompaiono la rilevanza e la pertinenza della dinamica interna del sistema stesso.”<sup>441</sup>

E' possibile così distinguere due campi operativi disgiunti: un ambito è quello della dinamica interna, chiusa e mutevole (autopoiesi), l'altro è quello del proprio operare (come totalità che conserva la propria identità) nell'interazione con altri organismi e con entità non organiche.

“Se un sistema vivente entra in una interazione cognitiva, il suo stato interno viene cambiato in modo adeguato al suo mantenimento, ed entra in una nuova interazione senza perdere la sua identità.”<sup>442</sup>

Assumendo questi due punti di vista sul sistema cognitivo diventa possibile far coesistere apertura e chiusura, i processi di cambiamento degli stati interni e le interazioni con l’ambiente. Ne deriva un modo nuovo di vedere la relazione tra sistema cognitivo e ambiente, che viene definita “accoppiamento strutturale”. Due termini, in accoppiamento

---

<sup>439</sup> In particolare Maturana e Varela intendono per organizzazione “le relazioni che definiscono un sistema come unità, e determinano la dinamica di interazione e di trasformazioni che può subire come unità”; per struttura “le effettive relazioni che integrano un sistema concreto in un dato spazio”, Maturana H., Varela F. (1980), *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio 1985 p. 200

<sup>440</sup> “Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore” è principio cardine di questa prospettiva euristica. Vedi Maturana H., Varela F. (1980), *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio 1985 p. 200

<sup>441</sup> Ceruti, M. “Per una storia naturale della conoscenza” in Maturana H., Varela F., (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987 p. 14

<sup>442</sup> Maturana H., Varela F., (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987 p. 59

strutturale, si specificano reciprocamente, perturbandosi a vicenda con l'effetto di mantenere il proprio equilibrio.

“Nella storia delle interazioni di una unità composita nel suo medium, sia l'unità che il medium operano in ciascuna interazione come sistemi indipendenti che, inducendo l'uno nell'altro un cambiamento strutturale, selezionano l'uno nell'altro un cambiamento strutturale.”<sup>443</sup>

In quest'ottica l'ambiente e l'organismo si modellano, innescando cambiamenti reciproci senza la possibilità di determinarli, perché questo, in ultima istanza, dipende dall'organizzazione interna di ognuno di essi. L'organizzazione tende all'omeostasi e all'autopoiesi, cioè a mantenersi in un equilibrio uguale a se stesso. Ne deriva una visione in cui i sistemi viventi apprendono nuove conoscenze per compensare le perturbazioni che derivano dall'esterno, e lo fanno in modo congruente alla propria struttura interna.

“La vita scorre costitutivamente come una storia di cambiamenti strutturali, nella quale si conserva la congruenza tra l'essere vivente e l'ambiente e nella quale, quindi, l'ambiente cambia insieme all'organismo che contiene. In altre parole, organismo e ambiente scatenano reciproci cambiamenti strutturali all'interno dei quali restano reciprocamente congruenti, in modo che ognuno si sottrae allo scontro con l'altro, seguendo le dimensioni che conservano organizzazione e adattamento.”<sup>444</sup>

Su scala individuale la conoscenza non evolve parallelamente all'evolversi dell'esperienza: “Un individuo conserva la propria struttura cognitiva malgrado il moltiplicarsi degli eventi che smentiscono la pertinenza di questa struttura, ma non si possono apprezzare appunto a causa di tale struttura.”<sup>445</sup>

### **3.2 LA CONOSCENZA UMANA: AL DI LA' DI REALISMO E IDEALISMO.**

---

<sup>443</sup> Maturana H., Varela F. (1980) *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio 1985 p. 200

<sup>444</sup> Maturana, H. e Dàvila X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, p. 72

<sup>445</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 48

Le scienze del vivente, in base alle prospettive fin qui esposte, consentono di effettuare alcune riflessioni sul fenomeno della conoscenza umana. Innanzitutto, soggetto e oggetto sono concepiti in un dialogo continuo attraverso cui il “reale” emerge:

“Il reale si produce attraverso l'anello delle interazioni che producono organizzazione, attraverso l'anello dei rapporti tra soggetto e oggetto.”<sup>446</sup>

Una visione di questo tipo, se interpretata secondo la visione dicotomica esteriore/interiore, rischia di portare a ulteriori antinomie, in cui il fondamento della conoscenza sarebbe posto esclusivamente all'interno del soggetto o nel “mondo”. Il pensiero della complessità ci invita a concepire un realismo relazionale, relativo e multiplo, in cui la relazionalità deriva dall'indissolubile relazione soggetto/oggetto e mente/mondo. La conoscenza non ha fondamento né nel “reale” (posizioni realiste) né nello “spirito” (posizioni idealiste), ma ha varie fonti e nasce dalla loro confluenza, nel dinamismo ricorsivo di un anello in cui emergono insieme soggetto e oggetto. Questo anello mette in comunicazione la mente e il mondo, iscritti l'una nell'altro, in una coproduzione dialogica alla quale partecipa ciascuno dei termini e dei momenti dell'anello.

“Il computo è a un tempo produttore e prodotto dell'anello auto-eco-organizzatore, il quale richiede a un tempo l'individuo-oggetto e l'universo che in esso opera, in cui si iscrive e che, in un certo modo si iscrive in lui. [...] La concezione di questo anello ci fa sfuggire all'alternativa sterile fra l'idealismo solipsista, che rinchiude la conoscenza nel soggetto, e il realismo ingenuo (“conoscenza-riflesso”), che esclude il soggetto costruttore/traduttore/concettore.”<sup>447</sup>

---

<sup>446</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 445

<sup>447</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 pp. 235-236

Le nozioni di ricorsione, ologramma, accoppiamento strutturale ci permettono di sostituire alle antinomie del pensiero riduzionista i paradossi<sup>448</sup> impliciti nella conoscenza:

- la conoscenza oggettiva si produce nella sfera soggettiva, la quale si situa nel mondo oggettivo;
- il soggetto è presente in tutti gli oggetti che conosce e i principi dell'oggettivazione sono presenti nel soggetto;
- la nostra mente è sempre presente nel mondo che conosciamo e il mondo è in un certo modo presente nella nostra mente. Questa doppia presenza si effettua non tanto in funzione di un'analogia tra micro e macro-cosmo, quanto in virtù di una doppia iscrizione.

Da questa prospettiva risulta quindi possibile evidenziare l'idea di una reciproca generazione tra essere e conoscere. La vita può auto-organizzarsi solo con la conoscenza, vivere è conoscere.

### **3.2.1 Dalla rappresentazione all'inter-azione con il mondo.**

Abbiamo visto come ogni essere auto-organizzatore in seno al suo ambiente faccia convivere contemporaneamente le dimensioni di apertura e chiusura. La conoscenza presuppone dunque un sistema cognitivo chiuso e aperto a un tempo. Maturana e Varela criticano la rappresentazione del sistema nervoso come macchina a input/output, per adottare una visione della mente come rete emergente e autonoma. Oltre alla dimensione di apertura verso l'esterno, il sistema nervoso ha anche una dimensione di chiusura, con la quale mette in atto modifiche che compensano le perturbazioni in ingresso. Questa visione mette in crisi la nozione classica di conoscenza come rappresentazione del mondo.

---

<sup>448</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 239



“Minsky non dice che l’attività principale del cervello è quella di rappresentare il mondo esteriore; egli afferma che questa attività consiste nell’effettuare in modo permanente delle modificazioni di sé. Che ne è diventato della nozione di rappresentazione?”<sup>449</sup>

La descrizione del sistema nervoso offerta da Maturana e Varela non ha come condizione necessaria di funzionamento la nozione di rappresentazione, ma vede in quest’ultima un effetto del funzionamento. Ci si allontana dunque dalla visione comune di sistema cognitivo come “uno strumento mediante il quale l’organismo ottiene le informazioni sull’ambiente che poi utilizza per costruire una *rappresentazione* del mondo che gli permette di scegliere un comportamento adatto per sopravvivere in esso”<sup>450</sup>. In questa concezione “classica” l’ambiente specifica nel sistema nervoso le proprie caratteristiche e quest’ultimo le “elabora” e le utilizza nella generazione del comportamento “allo stesso modo in cui si utilizza una carta geografica per preparare un viaggio.”<sup>451</sup>

“Stimolata principalmente dalle scienze cognitive, la discussione filosofica si è spostata da una preoccupazione per le rappresentazioni *a priori* (vale a dire per delle rappresentazioni suscettibili di dare un fondamento non contingente alla nostra rappresentazione del mondo) verso un interesse per le rappresentazioni *a posteriori* (vale a dire per le rappresentazioni i cui contenuti derivano in ultima istanza dalle nostre interazioni causali con l’ambiente)”<sup>452</sup>

Uscire da questa logica ha significato abbandonare la nozione “ontologica” di rappresentazione, per includerla nell’azione del sistema vivente in accoppiamento strutturale con l’ ambiente.

---

<sup>449</sup> Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993) *L’inscription corporelle de l’esprit* Paris: Seuil p. 199 (traduzione mia)

<sup>450</sup> Maturana, H., Varela, F. (1984) *L’albero della conoscenza*, Milano: Garzanti 1987 p. 114

<sup>451</sup> Id., p. 114

<sup>452</sup> Varela, F., Thompson E., Rosch E., (1993) *L’inscription corporelle de l’esprit*. Paris: Seuil p. 196 (traduzione mia)

“Piaget ha sempre ripetuto che il sapere non è un'immagine del mondo. La maggior parte delle persone capisce invece: *non c'è un'immagine, non c'è immagine esatta*. Che non si debba rappresentare *niente*, non lo possono accettare.”<sup>453</sup>

Al centro della proposta teorica di Maturana e Varela c'è dunque l'interazione, l'azione cognitiva “incarnata” dal sistema e da loro denominata “enazione”.

“La nostra intenzione è di aggirare interamente questa geografia logica de “l'interno contro l'esterno” studiando la cognizione non come ricostituzione o proiezione, ma come azione incarnata.”<sup>454</sup>

Il punto di riferimento per comprendere la percezione e la cognizione non è più un mondo dato, ma l'accoppiamento strutturale tra mondo e soggetto che si realizza attraverso l'interazione tra le rispettive strutture.

La cognizione umana dipende dai tipi di esperienza che derivano dal fatto di un corpo dotato di una certa struttura senso-motrice, essa stessa situata in un contesto biologico-psicologico e culturale più ampio.

“Nel ricorrere al termine enazione desideriamo sottolineare una volta di più che i processi sensoriali e motori, la percezione e l'azione sono fondamentalmente inseparabili nella cognizione vissuta. Infatti essi non sono associati negli individui per semplice contingenza; essi sono evoluti insieme.”<sup>455</sup>

Ne consegue l'impossibilità di separare le azioni dalle percezioni e dal modo di concettualizzare il mondo. La prospettiva dell'enazione è stata anche definita “una teoria motoria della cognizione.”<sup>456</sup>

---

<sup>453</sup>Von Glasersfeld in Foerster von H, Glasersfeld von H. (2001) *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odradek p. 85

<sup>454</sup>Varela, F., Thompson E., Rosch E., (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil p. 234 (traduzione mia)

<sup>455</sup> Id., p. 234

<sup>456</sup>Casadio, L. (2003) “Accoppiamento strutturale” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 116

“Il punto cruciale è che questi sistemi (i sistemi auto-organizzatori) non operano per rappresentazioni: invece di rappresentare un mondo indipendente, essi en-attano un mondo come dominio di distinzioni inseparabili dalle strutture incarnate dal sistema cognitivo.”<sup>457</sup>

Le strutture cognitive emergono da schemi senso-motori ricorrenti che permettono all'azione di essere guidata dalla percezione; a sua volta la percezione è guidata dall'azione in modo ricorsivo.

“[...] la cultura è co-produttrice della realtà percepita e concepita da ciascuno. Le nostre percezioni sono sotto controllo, non solo da parte di costanti fisiologiche e psicologiche, ma anche da parte di variabili culturali e storiche. La percezione visiva subisce categorizzazioni, concettualizzazioni, tassonomie che influiranno sul riconoscimento e l'individuazione dei colori, delle forme, degli oggetti.”<sup>458</sup>

Riecheggia Piaget:

“L'intelligenza organizza il mondo organizzando sé stessa.”<sup>459</sup>

Le nozioni di autopoiesi, di auto-organizzazione e di enazione ci permettono di intrecciare il fenomeno della conoscenza, dell'essere e della vita:

“Anche quando si differenzierà e si autonomizzerà, la conoscenza rimarrà inseparabile dall'organizzazione, dall'azione, dall'essere. Essere, fare, conoscere sono, nell'ambito della vita, originariamente indifferenziati e, quando saranno differenziati, rimarranno inseparabili.”<sup>460</sup>

---

<sup>457</sup> Varela, F., Thompson E., Rosch E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil p. 200 (traduzione mia)

<sup>458</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 24

<sup>459</sup> Piaget, J. (1967) *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia 1973 p. 400

<sup>460</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 49

La posizione costruttivista<sup>461</sup> presenta dunque la conoscenza come il risultato di un'operazione di costruzione del soggetto in interazione con il suo mondo.

“Il fenomeno della conoscenza non può essere concepito come se esistessero ‘fatti’ od ‘oggetti’ esterni a noi che uno prende e si mette in testa. L’esperienza di qualcosa là fuori è convalidata in modo particolare dalla struttura umana che rende possibile la ‘cosa’ che emerge dalla descrizione.”<sup>462</sup>

Abbiamo visto che sistemi auto-organizzatori sono sistemi attivi, e il costruzionismo privilegerà la connessione tra azione e conoscenza, rendendole indissolubili<sup>463</sup>:

“Nessuna conoscenza è adeguata nel senso in cui, come per miracolo, si potrebbe dimenticare che essa è la risposta ad una domanda che ha trovato il modo di essere posta; qualsiasi presa di coscienza suppone una interazione attiva, deliberata...‘descrivibile’ in termini di perturbazione”<sup>464</sup>

Il linguaggio in questa prospettiva è visto innanzitutto nella sua funzione di coordinazione comportamentale tra individui:

“Osservate che se avessi detto che il linguaggio è il nostro strumento di comunicazione, avrei posto il linguaggio nel corpo come strumento attraverso il quale maneggiamo simboli della comunicazione. Se io maneggiassi qualcosa che è un simbolo per passarlo a un altro, tratterei il linguaggio come una proprietà in me che mi permette di maneggiare simboli. Ma ribadisco che il linguaggio si costituisce nelle coordinazioni di coordinazioni comportamentali consensuali; e ribadisco anche che il linguaggio non si produce nel

---

<sup>461</sup> Il costruttivismo, anzi, i costruttivismi compongono un panorama eterogeneo di posizioni teoriche. Lungi dal volerne presentare un affresco esauriente, qui se ne accenneranno alcune coordinate essenziali.

<sup>462</sup> Maturana, H., Varela, F., (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987 p. 39

<sup>463</sup> “Ogni azione è conoscenza, ogni conoscenza è azione” Id., p.40

<sup>464</sup> Stengers, I. (2003) “Il laboratorio di etnopsichiatria” introduzione a Nathan T., *Non siamo soli al mondo*. Torino: Bollati Boringhieri

corpo come un complesso di regole, ma nel fluire delle coordinazioni comportamentali consensuali.”<sup>465</sup>

Parlerò più estesamente di linguaggio nel capitolo dedicato al paradigma di ricerca, dove espliciterò meglio le premesse che lo riguardano all'interno dell'epistemologia sistemico-costruttivista.

### 3.2.2 L'incontro con il “reale”.

Porre attenzione sulla sfera dell'azione non implica un rapporto “diretto” con il mondo. Dal punto di vista costruzionista, questo rimane sempre mediato:

“La dualità cognitiva non è riassorbita ma è rivelata all'atto della conoscenza: quest'ultimo, a partire dalla loro separazione, opera la comunicazione fra il soggetto e l'oggetto della conoscenza; ogni conoscenza separa e lega il soggetto e l'oggetto all'interno di un universo comune.”<sup>466</sup>

Il sistema cognitivo, proprio perché aperto e chiuso al medesimo tempo, conosce la realtà indirettamente, attraverso la mediazione traduttrice di segnali/segni/simboli. Così i segni/simboli sono “le sole realtà immediate che il dispositivo cognitivo tratta; essi sono sprovvisti della realtà di cui sono i traduttori. E' tuttavia attraverso questa mancanza di realtà che la conoscenza accede alla realtà.”<sup>467</sup>

“Per conoscere dobbiamo non soltanto codificare ma anche astrarre e produrre immagini; ciò equivale a dire che il reale deve necessariamente, per essere conosciuto, *irrealizzarsi* in segni/simboli, rappresentazioni, discorsi, idee. E' grazie alla sua irrealtà che la

---

<sup>465</sup> Maturana, H. e Dàvila, X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, pp. 30-31

<sup>466</sup> Morin, E. (1983) Il metodo 3. *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 230

<sup>467</sup> Id., p. 234

conoscenza accede alla realtà, ma questa irrealtà deve organizzarsi, ed è in e attraverso questa organizzazione 'reale' che la conoscenza entra in corrispondenza con la realtà.”<sup>468</sup>

In questo senso si può dire che la realtà è incontrata attraverso descrizioni, poiché l'universo in cui ci muoviamo “è costituito dai modi di descrivere tutto ciò che viene descritto”<sup>469</sup> ed è solo attraverso questi modi di descrivere che noi entriamo in relazione col mondo. Il processo di elaborazione della conoscenza, e quindi la produzione di pratiche discorsive, risulta essere fabbricazione di mondi.

La conoscenza emerge dunque dai processi di selezione, di descrizione e organizzazione dell'esperienza, di creazione di universi linguistici che sono relativi alle premesse (cognitive, emotive, biografiche...) di chi li esprime. Si tratta di mappe<sup>470</sup> costruite a partire dal punto di vista di un osservatore<sup>471</sup>.

Connettere la conoscenza al soggetto che la “crea” (o la “inventa”) significa interrogarsi in modo ineludibile sul suo punto di vista (incarnato e agito), sulle sue possibilità e i suoi vincoli, sull'estensione della sua validità e su come tutto ciò non sia statico bensì immerso in un processo dinamico e relazionale.

“Il costruttivismo radicale attribuisce al conoscere un carattere processuale e operativo; ogni sapere è relativo, locale e soggettivo.”<sup>472</sup>

Ciò significa che la conoscenza non può in alcun modo esaurire il fenomeno che vuole conoscere, e che una verità totale, esaustiva o radicale è impossibile. “Ogni pretesa di giungere alla totalità o alle fondamenta può essere solo non verità.”<sup>473</sup>

---

<sup>468</sup> Id., pp. 239-240

<sup>469</sup> Goodman, N. (1978) *Vedere e costruire il mondo*. Bari: Laterza 1988 p. 139

<sup>470</sup> E “la mappa non è il territorio” secondo l'espressione di Korzybski ripresa da Bateson in Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976

<sup>471</sup> Foerster, Von, H. (1982) *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio

<sup>472</sup> Formenti, L. (2003) “Costruttivismo/costruzionismo” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 242

<sup>473</sup> Morin, E. (1983) Il metodo 3. *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 247

Emerge così il tema etico, a più livelli. E' inteso innanzitutto come responsabilità nei confronti del sapere che si è costruito e della relazione che si intrattiene con esso:

“Nessuna operazione può dichiararsi ingenua [...] siamo responsabili dei mondi che costruiamo. Il costruttivismo, dunque, non è solo una meta-epistemologia ma un'etica e un'estetica. E' un modo di essere e di conoscere che svela un rapporto con il sapere mai rigido e statico, ma fluido, impermanente e costitutivamente incompiuto, irriverente, metaforico.”<sup>474</sup>

Questo “costruire mondi” implica l'impossibilità di scindere “fatti” da “valori”, “descrizioni” da “interpretazioni”, in quanto manca un parametro che indichi dove ci si posiziona rispetto a una supposta oggettività. Allora la domanda diviene: quanto è desiderabile il mondo che viene costruito? Che effetti ha? Il che significa interrogarsi sulle “premesse” che ne guidano la realizzazione.

Le premesse appartengono a ciò che Von Foerster denominava “processi di secondo ordine” ossia tutte quelle operazioni necessarie all'azione del conoscere:

“Diventa imprescindibile rintracciare quelle operazioni necessarie e non sufficienti per specificare come possiamo costruire il nostro mondo esperienziale: gli strumenti descrittivi e prescrittivi che determinano il significato e che vengono rintracciati nel fare distinzioni, stabilire relazioni, punteggiare le sequenze di eventi, stabilire livelli di ricorsività e utilizzare doppie descrizioni.”<sup>475</sup>

Il tema etico assume ancora maggior rilievo visto il legame esplicito, in questa prospettiva, tra conoscenza e realtà, riunite in una circolarità mai interrotta.

“[...] proprio a causa della mia interdipendenza col mondo posso solo rivolgermi a me stesso per suggerire a me come agire e pensare [...]. Ogni volta che agisco nel qui e ora non solo cambio io ma cambia anche l'universo. Questa posizione lega il soggetto con le

---

<sup>474</sup> Formenti, L. (2003) “Costruttivismo/costruzionismo” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 243

<sup>475</sup> Telfener, U. (2003) “Epistemologia” in Telfener, U., Casadio L., (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri p. 310

sue azioni in maniera inseparabile a tutti gli altri, stabilisce quasi un prerequisito per fondare un'etica.”<sup>476</sup>

### **3.2.3 Il carattere intrinsecamente sociale della conoscenza.**

Una posizione costruttivista tout court potrebbe portare con sé l'immagine di un soggetto totalmente indipendente e isolato rispetto all'esperienza, ai processi conoscitivi e ai mondi degli altri soggetti. In essa infatti si strutturano due poli: l'osservatore e la realtà. L'analisi è focalizzata su come l'individuo costruisce cognitivamente quest'ultima senza considerare il contesto sociale in cui tutto ciò avviene. Maturana e Varela tuttavia mostrano come, organismi che interagiscono ricorsivamente, attraversano un divenire di cambiamenti strutturali congruenti.

“Ogni interazione implica un incontro strutturale tra coloro che interagiscono e ogni incontro strutturale produce lo scatenarsi di un cambiamento strutturale tra i partecipanti dell'incontro. Il risultato di ciò è che, ogni volta che si verificano questi incontri ricorrenti, vi sono cambiamenti strutturali che seguono una direzione contingente alla direzione di questi.”<sup>477</sup>

Il costruzionismo sociale sottolinea il legame tra il processo conoscitivo e il contesto sociale in cui prende forma. La costruzione si struttura sempre attorno a un dialogo che si effettua in una comunità. Questo dialogo avviene secondo forme e regole di quella comunità e contribuisce continuamente a produrre forme e regole del sapere, in una circolarità autopoietica. Il soggetto-osservatore è visto anche come attore sociale e l'analisi del processo conoscitivo è focalizzata su come gli individui in relazione tra loro costruiscono la realtà attraverso interazioni e scambi comunicativi.

Uno dei principali esponenti di questo pensiero è lo statunitense Kenneth Gergen, i presupposti fondamentali del suo pensiero si riassumono nei seguenti punti:

---

<sup>476</sup> Gargani, A. G., Telfener, U. (2003) “Etica” in Telfener, U., Casadio L., (a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 319

<sup>477</sup> Maturana, H. e Dávila X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, p. 70



- la conoscenza del mondo dipende da processi di costruzione linguistica;
- le distinzioni non sono date ma frutto di operazioni e criteri radicati nel contesto sociale;
- il modo di dare senso è prodotto da scambi interpersonali storicizzati;
- il sapere è un'impresa attiva e cooperativa <sup>478</sup>.

Ne risulta un forte accento sulle operazioni linguistiche svolte dai soggetti che costruiscono condividendo o condividono costruendo il sapere. Gergen si ispira esplicitamente alla metafora del “gioco linguistico” proposta dal filosofo Ludwig Wittgenstein<sup>479</sup>; essa mette in luce come il linguaggio in uso in un certo contesto risponda a regole o convenzioni condivise rispetto alla descrizione o alla spiegazione del mondo. Partecipare a un gioco linguistico significa coordinarsi rispetto alle regole (implicite o esplicite) che lo strutturano e quindi esserne vincolati e limitati; proporsi in un gioco seguendo le regole di un altro, significa mettere in crisi la possibilità di coordinarsi.

“I biologi sono immersi in giochi linguistici diversi da quelli dei fisici, dei bancari o dei sacerdoti. [...] E ognuno di loro è coerente all'interno del proprio gioco. Ma entrare in una qualsiasi di queste culture e utilizzare regole diverse è un'impresa rischiosa.”<sup>480</sup>

Ecco che i “mondi costruiti” dai soggetti sono interrelati e vanno ad abitare un “ecosistema” comune nel quale rispettano una serie di regole. In esso non trova luogo una Verità che trascende le particolarità dei singoli, bensì il particolare modo di “essere nel vero” (per dirla alla Foucault) di quella comunità di soggetti. Anche il punto di vista del socio-costruzionismo, dunque, apre la scena all'attenzione per il locale, cioè per la particolare comunità che crea un particolare universo linguistico e per il conseguente pluralismo conoscitivo.

“Il costruzionismo ci invita a un pluralismo radicale, cioè all'apertura verso le molte modalità possibili, per definire e valutare le cose.”<sup>481</sup>

---

<sup>478</sup> Formenti, L. “Costruttivismo/costruzionismo” in Telfener, U., Casadio, L. (a cura di) (2003) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 244

<sup>479</sup> Wittgenstein, L. (1953) *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi 1967

<sup>480</sup> Gergen K., (2005) *La costruzione sociale come dialogo*. Pavia: Logos Edizioni p. 14

Sembra importante precisare che l'attenzione al contesto sociale, ai vincoli e alle possibilità che esso pone, non si presenta come visione gerarchica nel senso di unilateralmente determinata da un principio sociale egemone; non esiste nessun rapporto di condizionamento determinista, in questo senso ci si allontana dalle grandi teorie sociologiche che vedono l'individuo come mero epifenomeno del discorso sociale per mantenere la via della complessità:

“Questo concetto (il costruzionismo sociale) è condiviso spontaneamente, senza che alcuna autorità individuale o di gruppo di potere lo abbia imposto o legittimato. Si tratta di una condivisione priva di tensioni e insicurezze, perché lo stabilire una “verità finale”, una “logica fondazionale”, un “unico codice di valori” o una “lista di comportamenti” sarebbe in contraddizione con la natura stessa del costruzionismo sociale.”<sup>482</sup>

Dal punto di vista euristico, la libertà dell'osservatore, intesa appunto come emancipazione da qualsiasi sovradeterminazione, è garantita dal fatto di occupare una posizione relazionale distinta da quella altrui nello scambio comunicativo, questo segna un punto di vista diverso, una differenza irriducibile a qualsiasi omogeneizzazione. Il sociale non è quindi un grande “indistinto” ma una complessità di distinzioni che trova modo di aggregarsi attorno ad alcune stabilità condivise.

“Secondo la prospettiva socio-costruzionista ogni persona dà senso alla propria esperienza e agisce nelle relazioni con gli altri a partire da un insieme di premesse e credenze personali che derivano dalla sua specifica posizione nella situazione interattiva, dalle esperienze vissute precedentemente all'interazione data o da quelle che vive nei propri rapporti con gli altri.”<sup>483</sup>

---

<sup>481</sup> Id., p. 19

<sup>482</sup> Id., p. 5

<sup>483</sup> Fruggeri, L. (1998) “Dal costruttivismo al costruzionismo sociale, implicazioni teoriche e terapeutiche” in *Psicobiiettivo*, 18 p. 42

Ecco che l'accento sulla relazione sociale del sapere non può escludere la costruzione del singolo che agisce nel mondo e vi attribuisce il proprio senso. Dunque il socio-costruzionismo propone una distinzione tra costruzione individuale e co-costruzione:

“Il livello della costruzione individuale si riferisce ai processi simbolici e dunque ai significati che le persone attribuiscono a sé e agli altri, alle proprie e altrui azioni; il livello della co-costruzione si riferisce ai processi di negoziazione, agli scambi linguistici, conversazionali, dialogici tra i partecipanti e alle azioni congiunte a cui essi danno corpo.”<sup>484</sup>

Esistono differenze irriducibili tra la prospettiva costruttivista e quella socio-costruzionista, a causa dei diversi accenti, cognitivo l'una, sociale l'altra, posti sul processo conoscitivo. Tuttavia l'esistenza di questi due livelli di attenzione (individuale e collettivo) nel socio-costruzionismo permette di utilizzare molte idee costruttiviste nel livello individuale, senza entrare così in antitesi con esse. I due livelli di osservazione-descrizione-costruzione individuati vengono concepiti come distinti ma connessi in una relazione dove si specificano mutuamente. Non si tratta quindi di opposizione o di rigida gerarchia che definisce un senso univoco di influenza, bensì di embricazione: da un livello emerge l'altro e viceversa. Così ogni soggetto osserva e costruisce mondi partendo dalla propria organizzazione che però non è indipendente dalla posizione e dalla storia che occupa nel sistema relazionale (sociale); quest'ultimo a sua volta non è un contesto fissato una volta per tutte ma è continuamente generato dalle interazioni e dai processi cognitivi dei singoli.

### **3.3 LA NOOSFERA: OVVERO PENSARE ECOLOGICAMENTE LE IDEE.**

Il costruzionismo sociale propone dunque l'idea di una co-evoluzione tra il soggetto umano e un mondo costituito da relazioni sociali. Morin aggiunge a questa visione di “ambiente” con cui interagire anche “creature” culturali, effetti dell'attività linguistica (*linguaging*) come le organizzazioni sociali (sociosfera) e i sistemi di idee (noosfera). Per l'autore francese idee e organizzazioni costituiscono una sfera che si interpone tra gli umani e il mondo esterno per farli comunicare con esso, li avvolge come un'atmosfera:

---

<sup>484</sup>Id., p. 43

“Come le piante hanno prodotto l'ossigeno dell'atmosfera, ormai indispensabile alla vita terrestre, così le culture umane hanno prodotto simboli, idee, miti divenuti indispensabili alle nostre vite sociali. I simboli, le idee, i miti hanno creato un universo in cui le nostre menti abitano.”<sup>485</sup>

Questa scelta epistemologica permette di trattare idee, organismi sociali, soggetti viventi come entità distinte sebbene legate in modo circolare attraverso antagonismi, complementarietà, asservimenti reciproci e simbiosi.

“I sistemi di idee dispongono di una relativa autonomia in seno alle società complesse includenti in sé pluralismi/dialogiche culturali, e l'ambiente di questi sistemi di idee, costituito dalla cultura, dalla società e dagli stessi individui (i quali, ciascuno a suo modo, lo alimentano), può essere considerato il loro eco-sistema.”<sup>486</sup>

La possibilità di distinguere ambiti di autonomia permette di interrogare le relazioni tra queste istanze piuttosto che isolarle attraverso l'individuazione di “proprietà”. Uno sguardo complesso può cogliere le relazioni in termini circolari e ricorsivi e non solo in base a una logica riduzionista di causa/effetto. Così le idee cessano di essere solo “strumenti”<sup>487</sup> del pensiero umano, in quanto retroagiscono su di esso.

“Gli esseri sociali e gli esseri noologici non sono per noi mere cornici esterne, e neppure docili repertori di possibilità a disposizione delle nostre libere scelte. Essi concorrono pervasivamente a formare le trame più intime delle nostre stesse soggettività. La nostra iperaffettività, il nostro vitale bisogno di credere e di avere fede, fanno di noi delle

---

<sup>485</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 120

<sup>486</sup> Id., p. 89

<sup>487</sup> Metafora, quella dello strumento, di grande utilità per il pensiero umano e quindi molto diffusa, non coglie però il carattere circolare della relazione uomo-conoscenza: “le idee che possediamo ci possiedono” vedi Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 150

creature viventi abitate, nel cuore stesso delle loro pur singolari soggettività, dalle più ampie appartenenze sociali e ideali di cui sono parte.”<sup>488</sup>

A loro volta le idee prendono vita e forma, secondo Morin, tramite il loro stretto accoppiamento con la vita delle interazioni comunicative, sociali ed ecologiche dalle quali esse emergono. “Pur obbedendo a quella logica dell'auto che le rimanda ricorsivamente a se stesse, le idee nascono, si sviluppano, si riproducono e muoiono, al pari di ogni altro essere vivente, dall'interno di quella più vasta sfera vivente di cui esse sono parte insieme agli esseri umani e alle loro relazioni sociali ed ecologiche.”<sup>489</sup>

Una visione ecologica delle idee coglie dunque la relazione circolare tra la sfera di relativa autonomia dove esse “vivono” e la connessione tra esse e gli ambiti di azioni<sup>490</sup> in cui “vengono praticate”: questo tipo di relazione non è mai scontata ma vive di tensioni. Se infatti le idee obbediscono alla logica dell'auto-organizzazione del vivente, anch'esse combinano apertura e chiusura, tendendo ad integrare solo le informazioni coerenti con la propria struttura:

“E' nella logica organizzatrice di ogni sistema di idee resistere all'informazione che non le conviene o che non può integrare.”<sup>491</sup>

La chiusura può spingersi a tal punto da far perdere all'idea il contatto con l'ambito d'azione; si perde così la libertà di giudicarla, di confrontarla con l'esperienza. In questo caso l'idea assume al ruolo di verità imponendo la propria legge<sup>492</sup> sulla dinamicità ed

---

<sup>488</sup> Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Gardolo (TN): Erickson p. 155

<sup>489</sup> Id., p. 128

<sup>490</sup> Per Maturana, ad esempio, “La giustizia non è un valore trascendente o un sentimento di legittimità, è un ambito di azioni nel quale non si usa la menzogna per giustificare le proprie azioni o quelle dell'altro” Maturana, H. e Dàvila, X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera p. 38

<sup>491</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 259

<sup>492</sup> Situazione che può diventare fonte di patologie quando un sistema viene bloccato nel suo sviluppo dalla presenza di idee incontestabili che assurgono al di verità indiscutibili e atemporali vedi Cecchin, G., Apolloni, T. (2003) *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli

eterogeneità dell'esperienza vissuta. Questo rischio è sempre presente a causa dell'apertura/chiusura della conoscenza umana:

“In un senso la conoscenza umana è la più chiusa possibile perché il mondo esterno le giunge solo sotto forma di quelle traduzioni di traduzioni che sono le rappresentazioni, le parole, le idee e le teorie. Ma, contemporaneamente, questa conoscenza è la più aperta possibile su tutte le cose di questo mondo e su questo stesso mondo, non soltanto per ciò che l'apre, cioè per la curiosità, le verifiche, le comunicazioni, ma anche per ciò che la chiude, il linguaggio, le idee, le teorie. Così la conoscenza umana è aperta in ciò che la chiude e chiusa in ciò che la apre. Ma, nello stesso tempo, essa rischia di incessantemente di rinchiudersi nelle credenze e nelle opinioni quando le idee e le teorie perdono la comunicazione con i loro referenti.”<sup>493</sup>

Cogliere la relazione tra idea e realtà, significa evitare una completa identificazione, mantenendo le idee e le teorie nel loro ruolo mediatore:

“Ogni nozione all'inizio chiarificatrice diventa fonte di istupidimento nel momento in cui entra a far parte di un'ecologia mentale e culturale che cessa di alimentarla di complessità. Le idee, le teorie non esistono al di fuori della vita mentale che le anima. Hanno un bisogno di venire incessantemente rigenerate, generate di nuovo: hanno bisogno di un'eco-organizzazione.”<sup>494</sup>

E' questo un “esercizio” continuo e una pratica che si mantiene costantemente all'interno del “gioco della verità e dell'errore” visto che il carattere mediato della percezione e della cognizione umana non permette di uscire dalle proprie idee nell'incontro con il reale:

“La noosfera non è soltanto il milieu conduttore/messaggero della conoscenza umana. Essa funge anche da nebbia, da schermo, tra il mondo culturale che avanza circondato dalle sue nuvole e il mondo della vita. Così ritroviamo uno dei principali paradossi già

---

<sup>493</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 231

<sup>494</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 98

affrontati: ciò che ci fa comunicare è, nello stesso tempo, ciò che ci impedisce di comunicare.”<sup>495</sup>

### **3.4 LEWIFIDE LEARNING. L' APPRENDIMENTO INTESO COME DIMENSIONE TRANSCONTESTUALE.**

Nel primo capitolo si è visto come le politiche di promozione dell'apprendimento nelle società postmoderne si muovano lungo due direttrici: una volta ad ampliare il fenomeno lungo tutto il corso della vita (“*lifelong*”), l'altra a connettere i diversi contesti (formali, informali e non formali) in cui esso prende forma. In questo paragrafo sarà interrogata la dimensione contestuale dell'apprendimento.

L'apprendimento avviene sempre in una relazione, l'atto percettivo/descrittivo non consente infatti di conoscere “le cose”, ma solo le relazioni - con le cose e tra le cose:

“Pur non potendo sapere nulla di alcuna singola cosa in sé, posso però sapere qualcosa delle relazioni fra le cose.”<sup>496</sup>

Per riflettere sui contesti di apprendimento, la prima distinzione che ritengo utile è quella tra contesto interno/esterno. Solitamente la relazione di apprendimento tra soggetto e mondo si osserva dal punto di vista del contesto esterno: il mondo rappresenta la domanda (stimolo) a cui il soggetto deve trovare una risposta adattativa. Il pensiero della complessità invita a moltiplicare i punti di vista e a connetterli. Provando a osservare questa relazione dal punto di vista del contesto interno, rileviamo un processo stocastico<sup>497</sup> che seleziona i messaggi, alcuni dei quali daranno vita a processi sfruttando il potenziale non impegnato di cambiamento (possibilità), altri no (vincoli). Seguendo i ragionamenti fatti finora rispetto all'accoppiamento strutturale, possiamo vedere, negli stimoli provenienti dal contesto esterno, proposte potenziali di informazione, che il

---

<sup>495</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 81

<sup>496</sup> Bateson, G. & Bateson, M. C. (1987) *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi 1989 p. 236

<sup>497</sup> “Se una successione di eventi combina una componente casuale con un processo selettivo in modo che solo certi risultati del casuale possano perdurare, tale successione viene definita stocastica” Bateson, G (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984 p. 303

contesto interno seleziona accogliendo o non accogliendo come rilevanti nel suo ambito le proposte avanzate dall'esterno.

“La parte selettivo/conservativa del pensiero sottopone le proposte potenziali di idee a una valutazione di compatibilità con la predisposizione, ovvero con la complessa rete di vincoli da rispettare perché siano mantenute la coerenza e l'armonia rispetto all'ecologia delle idee già note e accettate, ovvero rispetto all'epistemologia dell'organismo che pensa.”<sup>498</sup>

Da questo punto di vista, l'apprendimento è un processo che funziona per tentativi ed errori, la cui discriminante è la possibile congruenza tra il messaggio esterno e la struttura dell'essere vivente:

“Quando ascoltiamo una proposizione esplicativa o una riformulazione dell'esperienza e la accettiamo come spiegazione, quello che accettiamo non è un riferimento a qualcosa di indipendente da noi, bensì una riformulazione dell'esperienza con elementi dell'esperienza che soddisfa un criterio di coerenza che noi stessi proponiamo esplicitamente o implicitamente.”<sup>499</sup>

Questo modo di descrivere la situazione, per cui l'organismo rappresenta la domanda cui giunge la risposta dall'esterno, rovescia quello tradizionale secondo il quale il contesto esterno dell'apprendimento sarebbe una “domanda” a cui l'organismo si trova a fornire una risposta, che potrà essere selezionata come giusta (favorevole per l'adattamento) o sbagliata.

La conoscenza, vista da questa angolatura, non evolve necessariamente in parallelo con l'evolversi dell'esperienza:

“Un individuo conserva la propria struttura cognitiva malgrado il moltiplicarsi di eventi che smentiscono la pertinenza di questa struttura ma non si possono apprezzare appunto a

---

<sup>498</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 220

<sup>499</sup> Maturana, H. e Dàvila X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, p. 55



causa di tale struttura. Un giorno, forse sotto lo shock di un evento minore, o sotto l'effetto tardivo di un'idea-virus, oppure dopo un lavoro inconscio, la struttura cognitiva dell'individuo subirà una mutazione, la sua credenza crollerà ed egli si convertirà a una credenza del tutto diversa.”<sup>500</sup>

Il processo di apprendimento diventa quindi una dinamica tra esperienza e struttura individuale, in cui vincoli e possibilità si muovono dinamicamente nella relazione tra contesto interno ed esterno.

Gregory Bateson dedicò gran parte dei suoi studi alla relazione tra contesto e apprendimento, che descrisse come gerarchicamente ordinata. Individuò quattro ordini di apprendimento: l'Apprendimento 0, l'Apprendimento 1, l'Apprendimento 2 e l'Apprendimento 3. Essi costituiscono una gerarchia in cui “ciò che viene appreso con gli apprendimenti di una categoria è contenuto nell'apprendimento di categorie superiori e più ampie”<sup>501</sup> e in cui ogni livello è relativo a quello inferiore e ne rappresenta il cambiamento.

L'Apprendimento 0 si verifica quando la risposta a uno stimolo, giusta o sbagliata che sia, non è suscettibile di correzione; è il caso cioè in cui l'organismo, in presenza di un certo stimolo, risponde, in un istante 2, nella stessa maniera in cui, in presenza di quello stesso stimolo, aveva risposto in un istante 1; fra le due risposte non c'è cambiamento; è il caso della semplice ricezione di informazione.

L'Apprendimento 1 si verifica quando la risposta alla stimolo varia, mediante correzione, all'interno di un certo insieme di possibili risposte; è il caso in cui l'organismo, in presenza di un certo stimolo, risponde, in un istante 2, in maniera diversa rispetto a come, in presenza di quello stesso stimolo, aveva risposto in un istante 1. In tutti i fenomeni che rientrano nell'Apprendimento 1 si assume l'ipotesi della ripetibilità del contesto, l'ipotesi cioè che nell'istante 1 e nell'istante 2 l'organismo incontra lo stimolo (lo stesso stimolo) in un contesto che è il medesimo contesto. Questo tipo di apprendimento obbedisce alle regole del rinforzo positivo o negativo.

L'Apprendimento 2 (o deuteroapprendimento) si verifica attraverso un cambiamento nel processo dell'Apprendimento 1. Questo può avvenire, per esempio, grazie a un

---

<sup>500</sup> Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993 p. 48

<sup>501</sup> Bateson, G. & Bateson, M. C. (1987) *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi 1989 p. 79

cambiamento correttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua una scelta o a un cambiamento nella segmentazione della sequenza delle esperienze. L'Apprendimento 2 si trova a un livello logico superiore rispetto all'Apprendimento 1 perché non riguarda una singola situazione, ma una classe di situazioni. Nel caso dell'adozione di una diversa segmentazione attraverso cui conoscere e percepire una sequenza di eventi, può cambiare anche radicalmente il senso a essa attribuito. Se dunque l'Apprendimento 1 riguarda il fatto o l'azione particolari, e "il deuterio-apprendimento riguarda contesti e classi di contesti"<sup>502</sup>, esso riguarda più precisamente l'acquisizione, da parte del soggetto, di strutture contestuali.

Attraverso il deuterioapprendimento si acquisisce "l'abitudine a percepire e a pensare parti del flusso infinitamente complesso degli eventi (compreso il proprio comportamento) in maniera da evidenziarvi un certo tipo di sequenze elementari piuttosto che un altro e dunque un certo tipo di senso e significato piuttosto che un altro"<sup>503</sup>. L'acquisizione di queste regole per ragioni di economia dei processi di pensiero va spesso a strutturare processi inconsapevoli attraverso cui si vede e si agisce nel mondo, le cosiddette "abitudini". Il deuterioapprendimento struttura il punto di vista del conoscente sul mondo e su di sé, in modo stabile, tanto che l'io è, in definitiva, un suo "prodotto o aggregato"<sup>504</sup>. L'Apprendimento 3 si verifica quando si realizza un cambiamento nel processo dell'Apprendimento 2, per esempio un cambiamento correttivo nel sistema degli insiemi di alternative entro cui effettuare la scelta. Un cambiamento nel sistema degli insiemi di alternative è un cambiamento complessivo dell'io, una ristrutturazione complessiva della personalità, come quella che avviene ad esempio nelle conversioni religiose. Bateson lo considerò estremamente difficile da realizzarsi.

Tornando all'idea di contesto, dal punto di vista costruttivista l'atto percettivo/cognitivo ha sempre un lato produttivo, nel senso che nel momento in cui "decodifica" la realtà, al contempo la crea:

*"Creare un contesto significa apprendere – nell'ambito di una relazione – regole per mettere insieme informazioni relative a eventi, luoghi, esseri viventi, azioni proprie o*

---

<sup>502</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 208

<sup>503</sup> Id., p. 207

<sup>504</sup> Id., p. 208

*altrui*. Questa struttura di informazioni, creata dal ricevente, dà significato a ciò che avviene al suo interno.”<sup>505</sup>

Apprendere strutture contestuali implica dunque acquisire regole per vedere il mondo, che quindi tenderanno a ri-presentare il mondo con quelle caratteristiche in una continua convalida<sup>506</sup> della propria abitudine:

“Le proposizioni che governano la segmentazione hanno la caratteristica generale di autoconvalidarsi. Ciò che chiamiamo 'contesto' include, accanto agli eventi esterni, anche il comportamento del soggetto; ma questo comportamento è regolato dal precedente Apprendimento 2, e pertanto sarà tale da plasmare il contesto globale fino ad adattarlo alla segmentazione voluta. Insomma questa caratteristica di autoconvalidarsi propria del contenuto dell'Apprendimento 2 ha l'effetto di rendere tale apprendimento quasi inestirpabile.”<sup>507</sup>

Nei paragrafi precedenti si è visto che ogni circolarità auto-convalidante può evitare di ridursi a circolo vizioso grazie al processo ricorsivo, ovvero alla possibilità di re-innestarsi su un nuovo livello conoscitivo. Il realizzarsi di un Apprendimento 2 amplia le possibilità di scelta (ovvero mette a disposizione del conoscente un maggior numero di insiemi all'interno dei quali scegliere un'alternativa) e libera flessibilità in relazione alla possibilità di ulteriore Apprendimento 1. Questo cambiamento può retroagire sulle condizioni iniziali e generare ulteriore deuterapprendimento. In altre parole, poiché si tratta di un apprendimento di relazioni che si realizza attraverso le relazioni, soggetto e contesto co-evolvono e questa danza può portare a cambiamenti significativi nelle abitudini percettive e cognitive, con la possibilità di smarcarsi dall'autoconvalida irriflessa delle proprie premesse. Sono i contesti che resistono all'essere inquadrati nelle

---

<sup>505</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 220

<sup>506</sup>“Nella storia naturale dell'essere umano vivente, l'ontologia e l'epistemologia non possono essere separate. Le sue convinzioni (di solito inconscie) sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e di agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo. L'uomo vivente è quindi imprigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità e falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvalida” Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 362

<sup>507</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 347

proprie abitudini che si prestano a retroagire sulle premesse, mostrandone i limiti e la natura relativa<sup>508</sup>.

Diventa poco utile, in questa prospettiva, distinguere tra contesti formali, informali e non formali: “ogni transazione tra persone è un contesto di apprendimento”<sup>509</sup> che, ripetutamente attraversato, può dar luogo a un deuterapprendimento. Risulta più utile definire quali contesti possono diventare potenzialmente generativi di cambiamento, cioè quelli capaci di attivare una “differenza che fa differenza” rispetto alle proprie abitudini. Non è possibile stabilirlo a priori, perché le leggi del processo stocastico sono ineludibili: sarà la struttura del soggetto a stabilire quali informazioni sono generative. Poiché è la differenza a innescare i processi di cambiamento, e la differenza sta in una relazione, questa prospettiva implica che i contesti differenti siano presenti contemporaneamente nell’esperienza del soggetto. Iacono propone a tal proposito la “teoria della coda dell’occhio” secondo la quale l’uomo quando agisce in un universo non abbandona gli altri universi di cui ha fatto esperienza, ma è come se li percepisse con la “coda dell’occhio”<sup>510</sup>. Saper vivere nella compresenza di più universi significa che l’immersione in un mondo non implica l’esclusione di altri mondi, ma una sorta di percezione laterale. I contesti sono mondi intermedi che concettualmente e strutturalmente sono in relazione con altri mondi intermedi: ogni mondo costruisce la propria autonomia a partire dalla relazione con un altro mondo o universo di significato. Proprio questa compresenza permette una mobilità o transcontestualità, ovvero la capacità di spostare apprendimenti da un contesto all’altro attraverso processi abduitivi. La differenza tra contesti, ovvero l’incontro tra il proprio deuterapprendimento (o capacità di contestualizzare interiorizzata) e il mondo, è la sorgente principale di nuovi apprendimenti che rivisitano le premesse di fondo grazie al contatto con un altro contesto percepito come “nuovo” o “diverso”.

---

<sup>508</sup> E’ possibile su questo punto ricollegarsi alla proposta di Marianella Sclavi: sono gli incidenti comunicativi, l’impossibilità di leggere una situazione attraverso la nostra cornice di riferimento che ci mostra la nostra abitudine di segmentare il mondo in un certo modo come tale. Vedi Sclavi, M. (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui facciamo parte*. Milano: Bruno Mondadori

<sup>509</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 291

<sup>510</sup> Iacono, A. M. (2005) “Gli universi di significato e i mondi intermedi”, in Gargani, A.G., Iacono, A. M. *Mondi intermedi e complessità*. Pisa: ETS

## CAPITOLO 4

### **CAPITALE, COMPETENZA E IDENTITÀ: NUOVI SIGNIFICATI IN UNA DIVERSA ECOLOGIA DELLE IDEE.**

Le teorie della modernità riflessiva illustrate nel primo capitolo descrivono le modalità attive con cui le persone si relazionano a nuove conoscenze in circostanze quotidiane. L'idea che principalmente le accomuna è quella del continuo cambiamento, tuttavia le scienze del vivente e i costruttivismi ci offrono un'ecologia di idee più complessa, capace di coniugare apertura e chiusura, cambiamento e non cambiamento, diversi livelli di apprendimento. La definizione di *lifelong learning* delineata da Jarvis sembra particolarmente coerente con l'ecologia delle idee sopra proposta:

“La combinazione di processi che attraversano il corso della vita in cui l'intero individuo – corpo (inteso geneticamente fisicamente e biologicamente) e mente (conoscenza, abilità, attitudini, valori, emozioni, credenze e sensi) – sperimenta situazioni sociali, il cui contenuto percepito è poi trasformato cognitivamente, emotivamente o in termini pratici (anche in modo combinato) e integrate nella biografia individuale e che sfocia in un individuo in continuo cambiamento (o comunque più esperto).”<sup>511</sup>

Mi voglio soffermare ora sulla possibilità di ridefinire due azioni cruciali, altamente desiderabili secondo le direttive degli organismi internazionali, e sulle quali si stanno investendo tempo e risorse nella direzione di realizzare *lifelong* e *lifewide learning*:

- lo sviluppo di competenze trasversali che permettano di rendere più flessibile la capacità di abitare le organizzazioni in tempi di continuo cambiamento;
- la costruzione di reti formali e informali (capitale sociale) che promuovano il desiderio di apprendere.

---

<sup>511</sup> Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge (traduzione mia)

#### 4.1 LE COMPETENZE IN UNA VISIONE ECOLOGICA.

Nella post-modernità le organizzazioni si trovano a dialogare con un ambiente esterno in continuo mutamento: questo ha comportato, e comporta, una tensione a modificare anche il proprio contesto interno. Riguardo ai membri dell'organizzazione, si è assistito al passaggio da una gestione del personale a orientamento funzionale, basata sull'idea di posizione, a una gestione fondata sulle competenze<sup>512</sup>. I membri di un'organizzazione si trovano sempre meno di fronte alla prescrizione di mansioni e compiti, e sempre più invitati a partecipare alla co-costruzione del proprio ruolo attraverso le molteplici dimensioni delle proprie competenze. Ad esempio, alcune dimensioni/direttrici<sup>513</sup> che vengono interpellate nelle moderne organizzazioni sono:

- la dimensione della biograficità: capacità di riconoscersi, di attribuire significato, di orientarsi, di progettare, di scegliere;
- la dimensione della metacompetenza: strategie relative alla ristrutturazione della propria conoscenza, disponibilità a crearne di nuova, a reinventare le competenze;
- la dimensione della simbolizzazione: competenza simbolica relativa alla comprensione verbale e al ragionamento logico;
- la dimensione dell'emozione: competenze emotive di tipo personale e interpersonale;
- la dimensione sociale: competenze di comunicazione, del vivere insieme e di ruolo.

Si può osservare come l'interesse si orienti:

- verso competenze molto vicine alla sfera “personale” del soggetto (dimensione emotiva, della biograficità) che nel mondo del lavoro precedente al post-moderno

---

<sup>512</sup> Varchetta, G. “Il metodo delle competenze”, in *Sviluppo e Organizzazione*, n. 140, 1993, pp. 93-103

<sup>513</sup> Alberici, A. (2003) “Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione” in *ISFOL Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli p.117

venivano ignorato (o quantomeno non indicate come fattori chiave per il successo);

- verso le cosiddette “metacompetenze”, ad esempio la capacità di apprendere ad apprendere, e cioè “capacità di ordine superiore” e “ciò che viene concettualmente prima del repertorio di abilità ipotizzato.”<sup>514</sup>

L'ordinamento gerarchico dell'apprendimento proposto da Bateson può aiutare a costruire una cornice dove inserire il concetto di metacompetenza. Le metacompetenze sono in rapporto alle competenze come il deuteroapprendimento è in rapporto all'apprendimento. Si tratta dunque di competenze di secondo ordine, che richiedono un Apprendimento 2, cioè la capacità di cambiare il proprio repertorio di competenze a seconda della situazione:

“Metacompetenze intese come 'classe' di ordine logico superiore rispetto alle competenze, che mettono in evidenza la qualità legata all'azione di riflessività effettuata nei confronti delle competenze. Le metacompetenze rappresentano il 'segnacontesto', all'interno del quale sono inserite le competenze, che permette di portare a valore, in situazioni differenti e variabili, il patrimonio di risorse (capacità, abilità, skill) acquisito dagli individui in contesti definiti.”<sup>515</sup>

Nel paragrafo precedente si è definito l'io come effetto del deuteroapprendimento, per la costruzione di abitudini percettive e attribuzione di significato a esso correlata. Dunque, anche le metacompetenze e “*le qualità d'ordine personale proprie della sfera del sé*, come valore aggiunto rispetto alla professionalità”<sup>516</sup> sono strettamente intrecciate.

---

<sup>514</sup> Id., p.111

<sup>515</sup>I SFOL (2003) *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli p.49

<sup>516</sup> Alberici, A. (2003) “Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione” in *ISFOL Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli p.108

Ad esempio, nel modello proposto da ISFOL<sup>517</sup> (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori) vengono individuate operazioni di base come *diagnosticare, relazionarsi, affrontare* associate a un sistema sovraordinato chiamato “risorse del soggetto” a sua volta costituito da: *conoscenze, work habits, identità*. Interessante è qui il bisogno di avvicinare un terreno prossimo al sé, all'identità dei soggetti per evitare che la descrizione di queste abilità diventi una “scatola vuota”.

L'epistemologia oggettivistica sottende un'attività (ad esempio il lavoro) conoscibile e descrivibile, separata dall'attore, che può essere descritta indipendentemente da chi la esegue:

“Nella fattispecie, a proposito della competenza si riscontra un procedimento logico e argomentativo, nel quale la questione relativa agli aspetti dinamici che attengono *alla generazione della competenza*, viene assimilato, con un'operazione indebita di riduzione della complessità concettuale, alla questione delle *forme compiute* in cui la competenza si manifesta come un *risultato acquisito e finito*.”<sup>518</sup>

La competenza diviene pertanto una “cosa”, una cornice per contenuti vari di cui si perde il processo e il contesto di attivazione:

“Possiamo sostenere che parlare della competenza come di un contenuto o più contenuti, elude il discorso sul processo di attivazione delle stesse. Non consente inoltre di affrontare la questione della 'generazione di azioni' competenti, quindi di come si sviluppano, si sostengono e si modificano le competenze. Il discorso relativo alla formazione viene così ad essere debole, poiché privo di un orientamento basato sulla dinamica della costruzione delle competenze.”<sup>519</sup>

Un processo di oggettivazione non è da considerarsi in sé reificante, a patto che avvenga in maniera riflessiva ed esplicita; la descrizione, per quanto possa semplificare la realtà,

---

<sup>517</sup> ISFOL (1994) *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli

<sup>518</sup> Alberici, A. (2003) “Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione” in ISFOL *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano Franco Angeli p.112

<sup>519</sup> Id., p.112



non implica in sé l'adozione di una prospettiva riduzionista: è la relazione che intratteniamo con la stessa descrizione a fare la differenza. Se si pensa che la descrizione coincide<sup>520</sup> con la competenza, esiste la possibilità di trattare le competenze come cose, di renderle un semplice “saper fare” codificabile, proceduralizzabile. Inoltre una visione riduzionista identifica la competenza come prerogativa esclusivamente individuale, cioè da rintracciare essenzialmente “dentro l’individuo” e, casomai, in qualche suo tratto non immediatamente riconoscibile; si finisce così per scrutarne la sfera privata e intima, esito parossistico dell’idea di “centralità della persona”. L’esito principale di un tale riduzionismo è una “prospettiva fondata su una visione lineare dell’apprendimento all’interno della quale le competenze si trasmettono unicamente attraverso processi di istruzione. Il rischio è quello di cadere in un meccanismo in cui, riconosciuta la centralità della conoscenza e delle persone, le competenze vanno descritte e registrate, per poi poter essere prescritte.”<sup>521</sup>

Le idee di proprietà emergente, auto-organizzazione e contingenza consentono di intendere la competenza come esito provvisorio di un processo di apprendimento contestuale e co-costruito da diversi attori. Innanzitutto è possibile vedere la competenza nell’attivazione e combinazione delle risorse disponibili nella relazione tra soggetto e contesto. Il significato profondo del termine competenza esprime una continuità tra le caratteristiche psicofisiche del soggetto e il legame che viene istituito con una situazione. Una competenza è comprensibile solo come qualcosa che emerge nella relazione tra l’individuo e il contesto. E’ possibile parlare di accoppiamento strutturale tra

- gli attori organizzativi che agiscono in modo contingente, in una conversazione riflessiva<sup>522</sup> con la situazione.
- il contesto come rete di relazioni tra gli attori presenti, il mondo materiale, le idee.

---

<sup>520</sup> Usando la terminologia proposta da Bateson si potrebbe dire “si confonde la mappa con il territorio”

<sup>521</sup> Cepollaro, G. *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 31

<sup>522</sup> Schon, D. (1983) *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo 1993

In questo incontro si creano vincoli e possibilità e possono emergere proprietà che a livello individuale o singolo non era possibile vedere o descrivere. Se intendiamo le competenze come proprietà emergenti relazionali, esse:

- sono legate ai contesti e non riconducibili alle condizioni che ne permettono l'espressione;
- emergono dall'azione e dall'interazione tra attori ma non sono riducibili ai singoli attori e nemmeno a eventuali elementi semplici che le compongono. Non è dunque possibile una totale padronanza tecnica e un pieno controllo del soggetto sul contesto;
- sono in continuo divenire, mai completamente stabili ma neanche completamente instabili; esse retroagiscono sulle condizioni iniziali e a loro volta trasformano il contesto<sup>523</sup>.

Ecco dunque che “il lavoro pare essere un fattore produttivo notevolmente “adesivo”. Molte competenze non si trasferiscono facilmente da un contesto all'altro, presumibilmente perché sono spesso radicate in fitte reti di relazioni nel contesto lavorativo”.<sup>524</sup> Le competenze dunque sorgono all'interno di relazioni e pratiche socialmente e culturalmente riconosciute, non possono essere isolate dalle interazioni all'interno delle quali emergono, hanno sempre a che fare con processi sociali e relazionali, mai meramente individuali e cognitivi. Questo non significa vedere il soggetto come mero epifenomeno dei processi sociali e contestuali; uno sguardo complesso coniuga la dimensione individuale e quella dei sistemi di cui essa fa parte come embricate<sup>525</sup> e non in senso determinista.

---

<sup>523</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 49

<sup>524</sup> Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order. Second Edition*. Stoke on Trent UK: Trentham Books p. 102 (traduzione mia)

<sup>525</sup> Per embricazione si intende “la relazione tra due elementi che si specificano mutualmente. In particolare si dice che due elementi sono tra loro embricati quando, pur essendo contrari, possono essere descritti come l'uno emergente dall'altro.” Fruggeri, L. (2003) “Embricazione” in Telfener, U., Casadio L., (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 300

Dal punto di vista dell'individuo dunque, comprendere la natura contestuale delle competenze, non significa considerarsi alla mercé dei contesti, bensì interrogarsi su come sia possibile esportare i propri apprendimenti contestuali da un contesto all'altro attraverso processi abduitivi. La metafora del bricolage può illuminare questo tipo di processi: il bricolage emerge da operazioni di ri-significazione di materiali eterogenei e preesistenti in un certo contesto attraverso il loro trasferimento in un contesto inedito. Nell'azione del bricoleur le regole procedurali non sono rigide e stabili ma sono continuamente trasformate nella conversazione con le risorse disponibili, con i vincoli e le possibilità presenti.

“Le competenze sono un bricolage di saperi e capacità di agire i saperi attraverso le quali un soggetto partecipa al lavoro di una comunità: sono azioni e riflessioni sull'azione frutto di un processo di creazione spontaneo, esito provvisorio e rapsodico di un percorso di apprendimento. Sono proprietà emergenti strettamente legate ai contesti e mai riducibili alle condizioni che ne permettono l'espressione. La questione centrale è il loro divenire: le competenze evolvono e per comprenderle è necessario entrare nel gioco delle relazioni all'interno delle quali gli individui le manifestano.”<sup>526</sup>

Le competenze appartengono alla sfera dell'agire: non sono dunque un mero saper fare quanto la capacità di attivarsi per interagire con un contesto.

“Le competenze si rintracciano nelle forme di partecipazione degli individui a un sapere in azione radicato in un contesto storico, culturale e sociale: sono sempre competenze in uso.”<sup>527</sup>

L'azione istituisce un inizio, ma poi sfugge al completo controllo di chi ha agito<sup>528</sup> per cui una sua comprensione logico-sequenziale centrata su motivazione e scopo, causa ed effetto, si rivela inappropriata. Ne deriva l'importanza di una visione pluralista complessa.

---

<sup>526</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 30

<sup>527</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini p. 71

<sup>528</sup> Vedi su questo tema Arendt, H. (1958) *Vita Activa*. Milano: Bompiani 1989

Attraverso l'agire in un certo contesto il soggetto, rivelandosi, si relaziona agli altri in modo unico:

“In questa prospettiva, le competenze sono espressioni frammentarie, disperse tra più individui, che emergono da un processo nello stesso tempo soggettivo e collettivo in cui ogni azione è in relazione con la storia individuale e della comunità di appartenenza. Le competenze non nascono dal nulla, dipendono da una storia e in un certo senso sono ogni volta uniche.”<sup>529</sup>

Vengono qui evocati il tema del riconoscimento e della responsabilità. Attraverso l'azione è possibile riconoscersi/essere riconosciuti dall'altro: azione e riconoscimento<sup>530</sup> sono strettamente interrelati. Il riconoscimento che il soggetto stesso si dà viene 'negoziato' con la comunità e il contesto di riferimento; a sua volta il riconoscimento del soggetto nel contesto/comunità di riferimento è fondamentale affinché questi possa circolarmente riconoscersi.

“In questo senso 'riconoscere competenze' significa prima di tutto riconoscere l'altro, contribuire alla sua autodefinizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo 'distante' e valutatore: e si capisce perchè, in quest'ottica, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni, non possa limitarsi a 'certificare' quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze 'date' e il profilo delle competenze individuali [...] e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo.”<sup>531</sup>

L'azione ha la caratteristica di “innescare processi”: agire, a differenza di fabbricare, significa entrare in un medium sociale che può trasformare completamente gli effetti dell'agire rispetto alle intenzioni iniziali. La responsabilità dunque è da intendersi in senso costitutivamente relazionale: “è nello stesso tempo manifestazione dell'individualità ma

---

<sup>529</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 47

<sup>530</sup> Vedi su questo tema Arendt, H. (1958) *Vita Activa*. Milano: Bompiani 1989

<sup>531</sup> Bresciani, P. G. (2008) “Consonanze, Etica, Estetica e Competenza” prefazione a Cepollaro, G. *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 21

anche segno della socialità dell'uomo; essa emerge dall'intreccio tra autonomia e interdipendenze, tra sé e altro da sé.”<sup>532</sup>

Promuovere competenze significa allora interrogarsi su “come è possibile sostenere i processi attraverso i quali le competenze si esprimono mentre evolvono per emergenza. Le attività a sostegno dell'apprendimento possono essere efficaci a condizione di riconoscere le competenze come proprietà emergenti, e non come un fenomeno isolabile sul quale intervenire in modo istruttivo per ottenere prestazioni più elevate.”<sup>533</sup>

L'attenzione si focalizza non solo sulle “caratteristiche delle persone” ma sulle danze relazionali attraverso cui individui si generano e rigenerano assieme ai loro contesti. E' nella relazione tra soggetto e contesto che si istituiscono le premesse per l'esercizio dell'autonomia individuale. Il legame estetico, la “struttura che connette”<sup>534</sup> è la base per l'espressione di azioni frutto di interpretazioni e scelte che possiamo chiamare competenze. Una visione di questo tipo spinge a interrogarsi su quali co-evoluzioni sono possibili nel rapporto tra soggetto e contesto, su quali possibilità esistono di far dialogare per via abduzione apprendimenti costruiti in contesti differenti.

Le idee di emergenza, contingenza, azione come processo plurale permettono infine di vedere<sup>535</sup> valorizzate identità e differenze, non omogeneizzando i soggetti sulla logica dei *best performers*. La stessa idea di competenza finisce per coinvolgere processi che coniugano cambiamento e stabilità, intenzionalità e casualità, soggetto e contesto, rendendosi maggiormente complessa e relativizzandosi:

“Per essere competenti bisogna sempre essere un po' incompetenti: la competenza cioè non come specializzazione progressiva, ma come padronanza creativa, evolutiva, implicita di un contesto; come intuitiva combinazione di padronanza dei mezzi e di libera

---

<sup>532</sup> Leccardi, C. “Responsabilità e riflessività” in Leccardi, C. (a cura di) (1999) *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*. Roma: Carocci p. 66

<sup>533</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 55

<sup>534</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 73

<sup>535</sup> Che si distacca dalle mitologie dell'eccellenza “le competenze di successo”

invenzione. Come tale la competenza sarà sempre un po' imperfetta, sempre un po' unica nella sua incompiutezza.”<sup>536</sup>

## **4.2 DAL CAPITALE SOCIALE AI SISTEMI.**

### **4.2.1 Una visione non solo strumentale delle relazioni.**

Nell'analisi offerta nel primo capitolo, la nozione di capitale sociale come “strumento per aprire il mondo chiuso dell'apprendimento informale”<sup>537</sup> sembra offrire una via per comprendere e analizzare il radicamento dell'apprendimento in reti sociali; in particolare, permette di mettere l'accento su quelle che vengono chiamate “strutture sociali di meso-livello”<sup>538</sup>: famiglia, vicinato, associazioni... ovvero ciò che integra il micro-livello dell'individuo e il macro livello delle strutture sociali più ampie. Viceversa, l'apprendimento è visto come mezzo per creare capitale sociale e dunque coesione sociale:

“Il modo più diretto che lo Stato dispone per generare capitale sociale è attraverso l'educazione che permette agli individui di sviluppare abilità sociali e li impegna in norme e regole comuni.”<sup>539</sup>

Su questa relazione reciproca e virtuosa tra apprendimento, capitale sociale e coesione sociale, le politiche degli organismi internazionali puntano per progettare azioni di sviluppo e crescita. Le prospettive esposte in questo capitolo possono essere utili per ampliare lo sguardo rispetto a queste idee.

---

<sup>536</sup> Pievani, T. “Non-esserci-del-tutto. Evoluzione e apprendimento nei sistemi organizzati” in Cepollaro, G. (2001) (a cura di) *Competenze e formazione*. Milano: Guerini p. 182

<sup>537</sup> Ecclestone, K. & Field, J. (2003) “Promoting social capital in a risk society: A new approach to emancipatory learning ora a new moral authoritarianism?” *British Journal of Sociology of Education* 24 (3) p. 270 (traduzione mia)

<sup>538</sup> Edwards, B. and Foley, M. (1997) “Social Capital and the Political Economy of our Discontent” *American Behavioural Scientist*, 40, 5, 669-78 pag 677 (traduzione mia)

<sup>539</sup> Fukuyama F. (2001) “Social Capital, Civil Society and Development”, *Third World Quarterly*, 22, 1, 7-20 p.18 (traduzione mia)

Il dibattito sul capitale sociale ha enfatizzato i benefici tangibili di unirsi ad altri in gruppi e reti sociali allo scopo di costruire e condividere risorse. Abbiamo visto nel primo capitolo come la scelta di parlare di relazioni in termini di capitale non sia una scelta neutra, ma porti con sé degli effetti: mette in primo piano la staticità e non la processualità, crea un'idea strumentale delle relazioni, tratta le relazioni come beni fungibili e cumulabili.

La metafora del capitale, come tutte le metafore<sup>540</sup>, illumina alcuni aspetti del fenomeno “relazione e apprendimento” e ne oscura altri. La proprietà “produttiva” del processo metaforico fa sì che gli aspetti in luce vengano percepiti come “reali”: reti sociali, processi di apprendimento vengono percepiti come capitali che si accrescono mutualmente. In realtà il dibattito sul capitale sociale ha mostrato come i processi in gioco siano più complessi “con la possibilità che non tutto l'apprendimento abbia un beneficio individuale o sociale in termini lineari”<sup>541</sup> criticando la visione cumulativa e sommativa implicita nell'idea di capitale:

”In particolare non possiamo semplicemente sommare il numero delle persone che raggiungono qualifiche e assumere che stiamo progredendo – o meno – verso la *Learning Society*”<sup>542</sup>

Il capitale sociale è in sé un costruito relazionale:

“Può fornire accesso a risorse dove gli individui hanno non solo formato legami con altri, ma anche interiorizzato i valori condivisi del gruppo. Per questa ragione è importante trattare il concetto come proprietà di certe relazioni.”<sup>543</sup>

In questo capitolo è stato illustrato un altro costruito relazionale che permette di illuminare da una diversa angolatura la posizione del soggetto all'interno delle proprie reti

---

<sup>540</sup> Vedi Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani 1998

<sup>541</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2000) “Social Capital and Human Capital Revisited” in Field J., Schuller T., Baron S. (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.243 (traduzione mia)

<sup>542</sup> Id., p.243

<sup>543</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge p. 161 (traduzione mia)

relazionali: il sistema. La sistemica vede l'individuo non come entità isolata, ma come parte di sistemi: esistono sistemi che lo compongono (le cellule ad esempio o il sistema nervoso) esistono sistemi di cui egli è una componente (la famiglia, l'università ecc). Abbiamo visto la relazione tra l'apprendimento individuale e il sistema delle relazioni in cui l'individuo è inserito:

“La moltiplicazione delle comunicazioni tra ogni ordine fra individui tesse una rete sociale sempre più complessa, la quale permette la crescita delle comunicazioni e favorisce quello della complessità sociale. Così, tra i mammiferi e i primati, e in seguito nel corso dell'ominizzazione, non è possibile astrarre lo sviluppo della conoscenza e dell'intelligenza dallo sviluppo delle interazioni sociali.”<sup>544</sup>

Il costruzionismo sociale in particolare sottolinea il carattere sociale e negoziale della conoscenza, i processi interattivi che contribuiscono alla creazione della realtà e del suo significato. Al contempo, l'apertura/chiusura dei sistemi rende più complessa e meno lineare questa relazione:

“In quanto esseri viventi, noi esseri umani esistiamo e operiamo come sistemi autopoietici chiusi, e tutto ciò che accade nel nostro vivere accade in una continua dinamica ricorsiva di cambiamenti strutturali chiusa in sé stessa. Al tempo stesso tutto il nostro vivere e convivere come esseri umani accade in un ambito relazionale che si pone davanti all'osservatore come un ambito operativo di coordinazioni ricorsive di atti, distinto dall'ambito dell'operare stesso del vivere (autopoiesi). Tale ambito operativo [...] è, in quanto ambito del nostro operare cosciente, il nostro vivere culturale. La nostra peculiarità che fa del nostro convivere relazionale come esseri umani un convivere relazionale diverso da quello degli altri esseri viventi, è la forma in cui accade tale convivere relazionale, cioè in reti di conversazioni ricorsivamente riflesse.”<sup>545</sup>

---

<sup>544</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Education of Adults*, 37 (1) p. 11 (traduzione mia)

<sup>545</sup> Maturana, H. e Dàvila, X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, p. 122



Seguendo questa epistemologia diventa impossibile concepire un utilizzo strumentale delle relazioni allo scopo di sviluppare apprendimento. Innanzitutto perché non è possibile controllare un sistema non banale<sup>546</sup> dall'esterno, vincolandolo e aspettandosi dei risultati attesi. I sistemi viventi hanno sempre un grado di autonomia (autopoiesi) indipendente dal contesto esterno. Inoltre, l'apprendimento dipende dall'accoppiamento strutturale tra un particolare individuo e il sistema in cui è inserito: si tratta di un processo stocastico, soggetto quindi a vincoli e possibilità.

Di fatto il capitale sociale si è rivelato particolarmente scivoloso come focus per la sfera politica. Costruire a tavolino le condizioni per sviluppare apprendimento all'interno delle relazioni sociali non si è rivelato facile, in particolare è risultato particolarmente difficile intervenire sui rapporti informali, come l'amicizia, lo stare bene insieme e tutto ciò che crea fiducia, condivisione di conoscenza, scambio di informazioni e la possibilità di andare oltre il mero incontro "strumentale". Ovvero: nel campo quotidiano degli incontri, l'educazione avviene spontaneamente in quello che Maturana<sup>547</sup> definisce il processo di *languaging* all'interno dello spazio di convivenza.

Anche la relazione virtuosa tra apprendimento e coesione sociale può essere letta in termini non lineari: la contemporanea apertura e chiusura riguarda anche la conoscenza, che si sviluppa in omologia ai sistemi viventi. Morin ha mostrato come le idee e gli apprendimenti non solo avvicinano i soggetti ma possono anche allontanarli, non solo possono aiutare a comunicare ma costituiscono anche la "nebbia", lo schermo tra la noosfera e il mondo della vita. Ciò che ci permette di comunicare ci impedisce anche di comunicare; il paradosso è costitutivo del sistema vivente. La sfera individuale, la sociosfera e la noosfera sono legate da processi complessi di cooperazione, antagonismo, parassitismo.

---

<sup>546</sup> Una macchina è banale quando i suoi output si possono prevedere dagli input forniti. Morin parla di livelli di determinismo ma non del determinismo meccanico della fisica classica (ineluttabile e inalterabile) esistono sempre delle soglie di autonomia. Né individui né società possono essere considerati macchine banali benché la società imponga i suoi vincoli e le sue determinazioni agli individui e benché nella maggior parte dei casi gli individui umani subiscano e obbediscano a essi. Vedi Morin, E. (2001) *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina 2002

<sup>547</sup> Maturana, H. e Dàvila, X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, p. 122

Per Field<sup>548</sup> può essere utile guardare alle relazioni attraverso le lenti del capitale sociale per diventare riflessivi, non subendo reti in cui siamo stati inseriti per nascita o caso, ma scegliendo sempre di più quelle a cui vogliamo appartenere, costruendole in parte, aumentando i gradi di scelta, sviluppando competenze. In questo senso la teoria dei sistemi offre ulteriori spunti di riflessione. Far parte di un sistema significa entrare in una sfera dove convivono vincoli e opportunità. Le qualità emergenti a livello di sistema spesso limitano le singole parti. In questo senso un sistema è al contempo più e meno della somma delle parti.

Se si fa parte di un sistema sociale le cui regole vincolano alla chiusura e all'autoriferimento, i gradi di libertà per le parti si riducono, pur mantenendo comunque ambiti di possibilità di sviluppo. E' quanto accade, ad esempio, nel fenomeno descritto come “*bonding social capital*”<sup>549</sup> dove comunità molto chiuse verso l'esterno, con forti legami, possono rinforzare uno scarso ricorso all'apprendimento formale e sistematico e basarsi soprattutto su meccanismi informali di scambio di idee, abilità, informazioni. Per lo sguardo dei *policy maker*, in questo caso la relazione tra *lifelong learning* e capitale sociale è di reciproco impedimento perché l'equilibrio trovato dal sistema (omeostasi) blocca la strada a quello che è visto come apprendimento desiderabile: formalizzato in qualifiche, capace di creare ponti tra diversi ambiti sociali (“*linking social capital*”). La teoria dei sistemi ne offre una visione dinamica e processuale: morfogenesi e morfostasi convivono e le parti non sono totalmente determinate dal sistema, ma a loro volta lo possono trasformare:

“Ciò che produce l'autonomia produce la dipendenza che produce l'autonomia. Questa concezione riconosce le determinazioni ma esclude il determinismo assoluto. Questa concezione riconosce la libertà ma esclude il libero arbitrio assoluto.”<sup>550</sup>

Questa dinamica dipende dalla struttura, dalla storia del sistema: esistono sistemi più sensibili al cambiamento e alle differenze esterne e altri che sviluppano maggiormente la propria chiusura. Nei sistemi viventi è comunque sempre possibile che una differenza

---

<sup>548</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge

<sup>549</sup> Field, J. & Spence, L. (2000) “Social Capital and Informal Learning” in Coffield F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press

<sup>550</sup> Morin, E. (2001) *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina 2002 p. 267

esterna generi altre differenze e trasformazioni a vari livelli seguendo processi stocastici. Flessibilità e potenziale non impegnato di cambiamento sono sempre presenti. Field<sup>551</sup> osserva come, meno strette e vincolanti siano le reti sociali (le regole del sistema), più sembrano in grado di ospitare apprendimento riflessivo e far fronte al cambiamento e al disordine:

“Se individui o organizzazioni sono connessi solo con altri simili a loro, allora ogni membro del network conosce più o meno le stesse cose e non c'è niente di nuovo da imparare. In epoche di cambiamenti lenti questo può avere un senso – ed essere persino utile – poiché un nucleo comune di conoscenze può venire sempre più perfezionato. D'altra parte se individui e organizzazioni sono connessi con altri differenti da sé, essi impareranno e continueranno a imparare nuove cose, cose che non appartengono già al proprio repertorio di conoscenze e abilità. In un mondo dai cambiamenti continui diventa cruciale la possibilità di costruire network con organizzazioni e altre persone non famigliari.”<sup>552</sup>

Al livello più generale, i legami sociali possono modellare attitudini generali verso l'innovazione e il cambiamento oppure la chiusura e la difesa dell'esistente, così come possono determinare la capacità di particolari gruppi di sopravvivere a improvvisi cambiamenti nell'ambiente circostante. Questi apprendimenti si sviluppano all'interno di sistemi in movimento, secondo modalità stocastiche e non deterministiche, in dimensioni dunque che non possono essere ridotte al controllo e alla strumentalità.

#### **4.2.2 Il capitale sociale immaginato.**

La cibernetica dei sistemi osservanti (o seconda cibernetica) ha introdotto la figura dell'osservatore come elemento indispensabile dal punto di vista epistemologico. Ogni sistema è frutto di una scelta operata in un campo di distinzioni da parte di un osservatore che può essere interno al sistema (una sua parte) o esterno ad esso. Questa scelta epistemologica fa sì che ogni elemento individuato nel mondo abbia un riferimento allo sguardo che lo identifica e “costruisce”. In altre parole gli oggetti, le idee diventano parte

---

<sup>551</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge

<sup>552</sup> Id., p. 68 (traduzione mia)

di un circuito di conoscenza che pone in primo piano la dimensione relazionale. Ad esempio quelle che sono state chiamate “strutture di meso-livello” (famiglia , reti di vicinato, organizzazioni) possono essere definite come sistemi individuati da un osservatore, quindi non enti autonomi ma effetto di operazioni di costruzione sociale:

“La parola organizzazione è un sostantivo, ed è anche un mito. Se cercate un'organizzazione non la troverete. Quello che troverete è che ci sono degli eventi, legati assieme, che accadono entro certi confini, e queste sequenze, il loro cammino e la loro sincronia sono le forme cui noi erroneamente attribuiamo una sostanza quando parliamo di un'organizzazione.”<sup>553</sup>

Diventa interessante, partendo da questo versante, aggiungere un punto di vista ulteriore alla questione del capitale sociale. Finora infatti si è mostrato come il dibattito si orienti sui limiti e le possibilità di costruire attorno al soggetto ambienti relazionali in grado di promuovere apprendimento (e come visto, per i *policy maker*, si tratta di un *certo tipo* di apprendimento). Ora è possibile chiedersi come il soggetto, collocato all'interno di sistemi, li individui come tali, e se ne “appropri” dando loro significato. Quinn, nelle sue ricerche, ha mostrato come gli studenti non tradizionali “facessero propria” l'università, facendola diventare una comunità immaginata.

“Le radici dell'investimento emotivo degli studenti verso l'università stavano nel campo dell'immaginario. Si trattava più di quanto l'università appartenesse loro che di quanto loro appartenessero all'università.”<sup>554</sup>

Attraverso la costruzione di significati gli studenti costruivano una propria appartenenza al sistema universitario mettendolo in relazione ad altri sistemi di cui facevano parte. Ad esempio, una ricerca su studentesse entrate in formazione in età matura, ha mostrato come, sebbene fossero consapevoli di alcuni meccanismi che le marginalizzavano all'interno dell'università, esse riuscivano a costruire aspetti simbolici legati alla

---

<sup>553</sup> Weick, K. E. in Telfener, U., Casadio, L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 439

<sup>554</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 14 (traduzione mia)

comunità accademica. In essa vedevano un “posto sicuro” per dedicarsi a se stesse, per apprendere idee in grado di aumentare il proprio livello di emancipazione, identificandosi in comunità “mitiche” di donne resistenti alle discriminazioni sessiste e classiste.

“In relazione alle mie ricerche, le comunità che le donne sperimentavano nell'università non erano legate ai 'fatti': addirittura andavano contro di essi. L'appartenenza era costruita facendo fronte all'esclusione. I benefici che ottenevano da queste comunità immaginate erano difficili da misurare oggettivamente e tuttavia sembravano notevoli.”<sup>555</sup>

Quinn, rilevando empiricamente i benefici creati dalla partecipazione a network immaginati o simbolici, ha proposto l'idea di un capitale sociale immaginato:

“Le reti simboliche possono essere costituite da coloro che conosciamo e a cui attribuiamo una funzione simbolica; possono essere coloro che non conosciamo personalmente, o che possono addirittura non esistere, ma verso cui possiamo immaginare di desiderare delle connessioni. Queste reti offrono risorse in termini di potere e resistenza e sembrano più utili per la sopravvivenza agli studi rispetto a quelle formali di supporto.”<sup>556</sup>

Questi network simbolici sono meno tangibili e misurabili di quelli discussi normalmente nel dibattito sul capitale sociale, tuttavia possono generare esattamente gli effetti desiderati dai *policy makers*: contribuire a creare motivazioni e senso al proprio stare in un processo di apprendimento.

Questa prospettiva mette l'accento sulla capacità da parte del soggetto di smarcarsi dai determinismi dei sistemi senza trascurarne i vincoli, costruendo spazi paradossali che permettono al contempo di appartenere e non appartenere di essere simultaneamente diversi e sé stessi<sup>557</sup>.

---

<sup>555</sup> Id., p. 14 (traduzione mia)

<sup>556</sup> Quinn, J. (2010) *Learning communities and imagined social capital: learning to belong*. London: Continuum International Publishing Group p. 68 (traduzione mia)

<sup>557</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 13

“Le reti simboliche sono generate all'interno di un ambiente formale di apprendimento ma anche in opposizione a esso, e questo processo di reazione e resistenza è probabilmente la scintilla che origina la fiamma.”<sup>558</sup>

L'università dunque diventa non solo una *learning community* che può produrre capitale sociale in una relazione produttiva tra reti sociali e contesto di apprendimento, bensì anche una comunità immaginata dove può essere esplorato il proprio potenziale non utilizzato di cambiamento, anche e soprattutto rispetto alla propria identità, al proprio significato. La distinzione tra contesti di apprendimento formali, non formali e informali perde di significatività e in primo piano viene posta la natura transcontestuale dell'apprendimento, il sorgere di processi abduitivi che mettono in comunicazione contesti differenti.

“Nei miei studi gli studenti erano in un ambiente di apprendimento formale e tuttavia sviluppavano risorse trasformando quell' ambiente a livello dell'immaginazione e costruendo connessioni con altri a livello simbolico. Quindi il capitale che creavano non può essere inserito in tipologie esistenti ma tuttavia 'esiste' e conta”.<sup>559</sup>

Si è visto<sup>560</sup> come la teoria sul capitale sociale abbia differenziato il concetto identificandone tre configurazioni (*bonding social capital*, *linking social capital*, *bridging social capital*) a seconda della densità dei legami esistenti. A legami più stretti e chiusi è associata una minore disposizione ad apprendimenti nuovi e provenienti da fonti estranee alla comunità di appartenenza. Il capitale sociale immaginato si posiziona in contiguità con questa distinzione, aprendo ancor di più le possibilità all'inedito:

“Le reti simboliche di cui sto parlando si posizionano al punto estremo di questo spettro, tessute solo dalle fila dell'immaginazione. Di conseguenza sono potenzialmente

---

<sup>558</sup> Id., p. 16 (traduzione mia)

<sup>559</sup> Id., p. 14 (traduzione mia)

<sup>560</sup> Vedi capitolo 1

liberatorie e creative, permettendo non solo il raggiungimento di una conoscenza riflessiva, ma anche il sorgere di nuovi paradigmi e visioni”<sup>561</sup>

La scelta di Quinn di mantenere l’idea di “capitale sociale” per definire i processi fin qui delineati è interessante da più punti di vista. Innanzitutto permette di inserirsi nel dibattito sul capitale sociale sovvertendolo in parte: considerare la possibilità di crearsi delle reti “immaginate” che hanno riflessi positivi in termini di apprendimento significa uscire dalla visione di beni economici da procurarsi in senso strumentale. D’altra parte, considerare il capitale sociale immaginato come capitale sociale, significa mantenerne il fondamentale aspetto di convalida sociale. Come Bourdieu ha sottolineato, il capitale sociale offre benefici solo se assume legittimazione a livello sociale. Anche se prodotte dai soggetti per se stessi, dunque, le reti simboliche per offrire i propri benefici circa la costruzione di senso devono spingersi al di là di un processo meramente solipsistico per avviarsi lungo i processi di negoziazione sociale.

#### **4.3 COSTRUIRE UNA *LEARNER IDENTITY*: UNA METACOMPETENZA?**

Nel secondo capitolo, abbiamo visto come diverse ricerche nell’ambito dei “*non traditional students*” mostrino interesse per la relazione tra processi identitari e apprendimento.

“Le storie di vita raccontate da molti adulti in formazione rivelano il modo in cui il loro ritorno ad apprendere è usato come una modalità per gestire il cambiamento e le transizioni che avvengono nelle loro vite a livello personale e sociale. Per alcuni, questo processo ha come effetto la creazione di nuove identità”<sup>562</sup>

Gli studenti non tradizionali, oltre alle difficoltà di superare le barriere all’accesso dell’istruzione superiore, si trovano spesso di fronte a un’ulteriore sfida, quella di comporre mondi differenti e di trovare una sintesi soddisfacente per la propria identità in

---

<sup>561</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 14 (traduzione mia)

<sup>562</sup> Alheit, P. & Merrill, B. (2006) “Adulti all’università: biografie e rischi” in in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli p. 54

trasformazione. Si tratta infatti di integrare aspetti della propria vita (come ad esempio le reti sociali di riferimento) che con l'ingresso nel mondo universitario vengono a contatto con la diversità e la differenza culturale. La stessa cosa accade per i ruoli ricoperti: spesso lo status di studente che si acquisisce con l'iscrizione è visto dalla società come incompatibile con altri ruoli che appartengono al soggetto (genitore o lavoratore). In questo senso costruire una *learning identity*, ovvero un'identità riferita a “come gli attori si sperimentano come soggetti in apprendimento in diversi ambiti di vita”<sup>563</sup> appare un processo articolato e dagli esiti non garantiti.

“(…) utilizzammo il termine *learning identity* per riconoscere l'irregolare e complessa interrelazione tra apprendimento e identità e il fatto che, specialmente per gli studenti non tradizionali, le *learning identities* coesistono, influenzano e sono influenzate da altre identità dell'adulto”<sup>564</sup>

Diverse ricerche mostrano come gli studenti in età matura sviluppino una identità multilivello<sup>565</sup> entro l'università, basata da una parte sulle loro biografie individuali il proprio investimento e i loro attuali ruoli di vita ma allo stesso tempo co-costruita in relazione all'ethos e alle azioni dell'università così come dell'influenza percepita dell'istituzione sul proprio mondo personale.

Questo tipo di riflessioni presuppongono il concetto di identità. Ma quali premesse su questo argomento emergono dalle prospettive illustrate nel precedente capitolo?

### **4.3.1 Circolarità autopoietica.**

---

<sup>563</sup>Edstrom, E. & Thunborg, C. (2010) Changing learning identities and higher education, pp. 76-87. In Merrill, B., Monteagudo, J. G. (Eds.) *Educational Journeys and Changin Lives. Adult Student Experiences*. Vol. 1. Sevilla: Edicion digital@tres (traduzione mia)

<sup>564</sup> Johnston, R. and Merrill, B. (2004) 'From Old to New Learning Identities: Charting the Change for Non-traditional Adult Students in Higher Education', in *ESREA Proceedings: Between 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wroclaw: University of Wroclaw. p. 154 (traduzione mia)

<sup>565</sup>Kasworm C. E. (2010) “Adult learners in a research university: negotiating undergraduate student identity” *Adult Education Quarterly*, 60, 2



Abbiamo visto come il concetto di computazione accomuni tutti i soggetti viventi e come nella specie umana assuma una particolare forma di emergenza organizzativa: la coscienza.

“La coscienza è l'emergenza del pensiero riflessivo dal soggetto su sé stesso, sulle sue operazioni, sulle sue azioni”<sup>566</sup>

La coscienza fa apparire un ordine nuovo di riflessività in cui il soggetto si vede e si concepisce direttamente attraverso la mente e può considerare i propri sentimenti, i propri pensieri e i propri discorsi; essa è dunque inseparabile dal pensiero che, a sua volta, è inseparabile dal linguaggio.

Linguaggio e pensiero operano il superamento della computazione in “cogitazione”. Se la computazione infatti instaura un'attività funzionante ad anello tra sé e l'ambiente, la coscienza va oltre e instaura un tale tipo di attività, circolare e ricorsiva, oltre che con l'ambiente esterno, anche con sé stessa. In questo senso il cogito proposto da Morin amplia la logica lineare del cogito cartesiano (penso dunque sono) verso un movimento circolare e autoriflessivo dove l'io sono dipende dall'io penso e viceversa.

Anche la coscienza dunque si struttura come anello ricorsivo, seguendo le leggi del prefisso autos: auto-organizzazione e autopoiesi.

“Così il cogito, che a un primo sguardo opera la dissociazione totale tra la coscienza umana e l'universo naturale, a un secondo sguardo ci rimanda alla nostra nozione biologica di soggetto; esso ci appare allora come il rivelatore, nella sfera del pensiero cosciente, della natura di ogni soggetto: l'auto-referenza, l'ego-centrismo, l'auto-trascendenza”<sup>567</sup>

Secondo la prospettiva tracciata da Morin, la coscienza si compone di due parti strettamente intrecciate tra loro:

---

<sup>566</sup> Morin, E. (1983) Il metodo 3. *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 134

<sup>567</sup> Morin, E. (2004) *Il metodo 2. La vita della vita*, Milano: Raffaello Cortina pp. 213-214

- la coscienza cognitiva ovvero la conoscenza delle attività della mente da parte di queste stesse attività;
- la coscienza di sé ovvero la conoscenza riflessiva di sé.

Incontrando il concetto di enazione, abbiamo definito l'idea di co-emergenza di soggetto e mondo: attraverso una danza di parti interagenti di natura ricorsiva essi si strutturano l'uno attraverso l'altro.

La coscienza può essere dunque concepita come intenzionalità orientata ora sull'oggetto di conoscenza, ora sul processo conoscitivo, ora sugli stati e sui comportamenti del soggetto cosciente che diviene così oggetto di sé stesso; ad ogni modo questi processi risultano strettamente interrelati:

“(...) la coscienza di sé è sempre virtualmente presente nella coscienza cognitiva: la coscienza che mira a un oggetto mira contemporaneamente a sé stessa in virtù del necessario ritorno dell’anello riflessivo su sé stesso”<sup>568</sup>

La questione dell'identità riguarda un particolare movimento della coscienza attraverso il quale il soggetto trasforma sé stesso in oggetto di riflessione:

“L'io può essere inteso come il valore proprio dell'infinita riflessione su sé stesso.”<sup>569</sup>

Una qualità essenziale del soggetto umano è infatti l'attitudine a oggettivare<sup>570</sup>, a cominciare dall'attitudine di oggettivare sé stesso, a riconoscere, secondo l'espressione di Paul Ricoeur, “sè stesso come un altro”<sup>571</sup>

Questa possibilità implica la capacità di prendere, nel qui e ora della propria esistenza, una certa distanza da sé stessi. Una distanza dalla quale, agendo come un Io, si può confrontare sé stessi – il proprio sé – con gli altri viventi e con l'ambiente.

---

<sup>568</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 p. 214

<sup>569</sup> Foerster H. von, Porsken B. (1997) *La verità è l'invenzione di un bugiardo*. Roma: Meltemi 2001 p. 91

<sup>570</sup> La capacità di far diventare oggetto sé stessi è quello che Mead chiama “Me”, vedi Mead, G. H. (1966) *Mente, Sé e Società*. Firenze: Giunti

<sup>571</sup> Ricoeur, P. (1990) *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book

“E' a partire da questa capacità che l'individuo umano ha preso coscienza per la prima volta di sé oggettivandosi nel suo “doppio”, poiché lo spirito umano ha potuto auto-esaminarsi, praticare l'introspezione, l'autoanalisi, il dialogo con sé stesso”<sup>572</sup>

Dunque il soggetto (io) e l'oggettivazione di sé (me), attraverso l'anello ricorsivo della coscienza, entrano in una dinamica di accoppiamento strutturale in cui vengono selezionati continuamente processi di stabilità e cambiamento.

“Questo anello opera il passaggio dal “me” oggettivo all'“io” soggetto e viceversa, fondandoli uno sull'altro”<sup>573</sup>

Il cogito ergo sum cartesiano e la sua auto-referenza (“Io penso dunque sono me”) viene traslato in un processo di continua generazione dei due termini Io/Me, perdendo così la sua staticità:

“Così il cogito è un anello generatore, formatore, trasformatore, produttore e non una verifica (tauto)logica o una prova ontologica”<sup>574</sup>

La logica circolare implica che l'io può oggettivare sé stesso in un Me, ma anche che “nessun soggetto può accedere all'io senza l'alterità potenziale di un Me obiettivato”<sup>575</sup>. Esiste sempre, dunque, nell'identità individuale, la presenza di un alter ego, di una “struttura altro” virtuali.

La comunicazione con sé stessi presuppone l'instaurazione di una dualità, persino di una scissione interna:

“(…). Ma questa scissione crea, insieme ai tormenti della coscienza separata, le possibilità di conoscenza di sé. La coscienza è quindi nuova comunicazione, pur essendo

---

<sup>572</sup> Morin, E. (2001) *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina 2002 p. 59

<sup>573</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 210

<sup>574</sup> Id., p. 211

<sup>575</sup> Id., p. 322

nuova separazione e nuovo distanziamento fra sé e sé, fra sé e gli altri, fra sé e il mondo. E' in questo nuovo distanziamento/comunicazione che essa permetterà l'analisi, l'esame, il controllo delle diverse componenti di quell'unità complessa che è l'atto umano di conoscenza (la rappresentazione, la percezione, il linguaggio, la logica, il pensiero). Essa permetterà l'introspezione e l'autoanalisi, oltre all'integrazione dell'osservatore/concettore nell'osservazione e nella concezione”<sup>576</sup>

Quali caratteristiche ha dunque la nozione di identità, secondo queste premesse?

Innanzitutto va sottolineata la visione processuale di identità: nel confronto tra l'autocoscienza cartesiana e l'autoreferenza moriniana la differenza fondamentale tra l'idea di essere soggetto e l'idea di un incessante divenire soggetto.

“L'identità sorge non come equivalenza statica tra due termini sostanziali ma come principio attivo appartenente a una logica ricorsiva”<sup>577</sup>

In questo senso “divenire umani”<sup>578</sup> è un'attività incessante di auto-costruzione e, come abbiamo visto, obbedisce alle leggi dei processi stocastici. Nella circolarità tra io e me si alterna<sup>579</sup> la generazione di processi e di forme, ovvero di morfogenesi e morfostasi.

“Nella generazione del processo da parte della forma si impegna flessibilità, ovvero potenziale non impegnato di cambiamento. Nella generazione della forma da parte del processo si recupera flessibilità, ovvero potenziale non impegnato di cambiamento”<sup>580</sup>

La dinamica circolare e la distanza che essa implica tra il soggetto e sé stesso porta con sé altre caratteristiche: l'incertezza, l'incompiutezza e la creatività.

---

<sup>576</sup> Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007 pp. 134-135

<sup>577</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 244

<sup>578</sup> Barbetta, P., Toffanetti, D. (2006) *Divenire umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*, Roma: Meltemi

<sup>579</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 121

<sup>580</sup> Id., p. 121

“L'autos moriniano non ci porta tra le mani un'immagine deterministica, meccanicamente chiusa, del vivente, ma un'immagine indeterministica, costitutivamente aperta e irrisolta. Un'immagine costitutivamente incerta, e per questo percorsa da un'incoercibile ansia esplorativa, proiettata in permanenza sull'imprevisto, sull'insondabile, sul possibile”<sup>581</sup>

Le nozioni di autopoiesi, di accoppiamento strutturale, di ricorsività permettono descrizioni non deterministe della soggettività: i processi di computazione e di cogitazione si muovono tra ordine e disordine, stabilità e incertezza. Il soggetto umano pertanto è “una macchina non banale” i cui esiti sono non completamente prevedibili, incerti. Inoltre le possibilità della riflessione del mondo nella coscienza umana e della riflessione di sé nella propria coscienza sono irrimediabilmente limitate: il soggetto vede solo archi<sup>582</sup> di un circuito di gran lunga più ampio e complesso.

“L'anello autoriflessivo del computo dunque sono, proprio di tutti i viventi, si raddoppia nel penso dunque sono, esclusivo della nostra specie. Ma per quanto straordinario e stupefacente, questo salto qualitativo non annulla la 'tragedia dell'incertezza' che sta al cuore di ogni essere vivente. Non colma l'incompiutezza originaria che abita e anima la soggettività vivente. Al contrario, la radicalizza”<sup>583</sup>

La presenza del “vago” e del disordine sviluppa qualità straordinarie come l'inventività e la creatività atte a fronteggiare l'aleatorietà. Se l'essere umano è il più mancante geneticamente (meno dotato di meccanismi istintuali e più bisognoso di accudimenti personali e sociali), è il più dotato di creatività:

“L'essere umano è il più creativo degli esseri viventi in quanto è il più dipendente, per il proprio stesso sopravvivere, dai frutti delle proprie stesse azioni. Dai frutti, in particolare, del proprio speciale linguaggio, straordinario filtro creativo di ogni esperienza di sé, degli

---

<sup>581</sup> Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Gardolo (TN): Erickson, p. 66

<sup>582</sup> Vedi Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976

<sup>583</sup> Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*, Gardolo (TN): Erickson, p. 154

altri e del mondo. Ma più in generale, dai frutti della propria creatività individuale, sociale e di specie.”<sup>584</sup>

#### **4.3.2 Identità, contesti e apprendimenti.**

Se la locuzione “*learning identity*” identifica la dimensione della propria identità legata all'apprendimento, è possibile tracciare un'ulteriore dimensione di senso osservando la relazione tra identità e apprendimento anche in termini circolari. Non solo l'identità si compone di molte facce tra cui anche quella dell'apprendimento, ma anche l'apprendimento può essere visto come fenomeno generatore dell'identità.

Abbiamo visto nel capitolo precedente come l'identità o “Io” possa essere descritta come “prodotto o aggregato dell'apprendimento 2”<sup>585</sup>. Contesti di apprendimento 1 ripetutamente attraversati possono produrre deuteroprendimento ovvero “la capacità di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa”<sup>586</sup>. Quando un individuo realizza un apprendimento di secondo ordine in una certa relazione con un altro soggetto, contrae l'abitudine ad agire, nella stessa relazione o in relazioni che considera analoghe, come se si aspettasse il ripetersi dello stesso contesto relativo a quell'apprendimento. Queste abitudini a costruire contesti e sequenze di un certo tipo influiscono sui modi di conoscere e agire; esse diventano stabili e spesso poco suscettibili di cambiamento perché hanno la tendenza ad autoconvalidarsi, andando a costruire una realtà che ripropone le proprie aspettative. Per Bateson queste abitudini sono ciò che chiamiamo “caratteristiche di personalità”<sup>587</sup> ovvero combinazioni di idee relative all'essere che vengono usualmente utilizzate associate al termine “carattere”.

---

<sup>584</sup> Id., p. 109

<sup>585</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 282

<sup>586</sup> Id., p. 207

<sup>587</sup> “Un bambino che abbia appreso tramite punizione vede un certo tipo di mondo, uno che abbia appreso tramite ricompensa vede un mondo diverso” Bateson, G. (1991) *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1997 p. 63

Il rischio, in questa attribuzione di significato, è smarrire la matrice relazionale e interattiva che ha generato l'acquisizione delle modalità di agire e conoscere, andando invece a ipostatizzare questi tratti, a cercarli dentro l'individuo come “principi dormitivi”<sup>588</sup>. Ontologia ed epistemologia non possono essere separate, sono parzialmente autoconvalidanti: scinderle e ignorare una di esse significa dar luogo a spiegazioni e teorie riduzioniste, che mutilano la complessità del vivente.

“E' scomodo far sempre riferimento all'epistemologia e all'ontologia insieme, e d'altronde è errato pensare che esse si possano separare nell'ambito della storia naturale. Sembra che non vi sia un termine atto a designare la combinazione di questi due concetti; le approssimazioni migliori sono 'struttura conoscitiva' o 'struttura del carattere', ma questi due termini non riescono a rendere l'idea che ciò che importa è un insieme di ipotesi o premesse abituali, implicite nella relazione tra l'uomo e l'ambiente”<sup>589</sup>

L'identità “ecologica” proposta da Bateson è dunque legata a un sistema di premesse epistemologiche, apprese, ovvero a “un sistema autocorrettivo di premesse fra loro ricorsivamente interconnesse che costituisce complessivamente un'epistemologia personale e che, in quanto epistemologia, fa da contesto e dà significati”<sup>590</sup> Un sistema durevole di premesse epistemologiche dà riconoscibilità all' individuo e consente agli altri (e a sé stesso) di distinguerlo e di attribuirgli continuità nel tempo.

Anche sotto questo profilo vediamo l'identità sottoposta a dinamiche di cambiamento in base a processi stocastici. Il contesto interno del soggetto, la sua organizzazione autopoietica, costituisce la predisposizione a segmentare il flusso degli eventi in un certo modo: senza questi processi i messaggi provenienti dall'esterno non avrebbero significato. Il contesto interno è la parte selettivo/conservativa del processo, che vincola la parte produttivo/aleatoria (messaggio esterno) decidendo quali messaggi ricevere e come

---

<sup>588</sup> Il principio dormitivo, che Bateson riprende dalla commedia “Il malato immaginario” di Molière indica una modalità di costruire una spiegazione di tipo tautologico. “L'oppio ha in sé un principio dormitivo” è un'asserzione che si autoconvalida ma non dice nulla circa origine e cause di questo effetto della sostanza. Allo stesso modo dire che un soggetto “ha un carattere collerico” non dice nulla rispetto a come e quando ha appreso ad esibire questo tipo di comportamento. Vedi Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976

<sup>589</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 362

<sup>590</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*, Milano: Franco Angeli p. 285

interpretarli. Esso appartiene a un ordine di ricorsività superiore in quanto funge da contesto che dà significato, ed è dunque “meta” rispetto al messaggio. In questo gioco tra vincoli e possibilità la parte conservativa elimina le alternative incompatibili con la propria organizzazione e la parte aleatoria produce continuamente alternative di adattamento a un ambiente costantemente in movimento.

Alheit parla di “processi apprenditivi transizionali”<sup>591</sup> nel momento in cui i soggetti riescono a rendere trasformativa l'informazione che ricevono, non legandola dunque a contesti pre-esistenti, ma interpretandola come elemento di condizioni contestuali nuove ristrutturando il contesto stesso. In questo caso la forza implicativa<sup>592</sup> del messaggio retroagisce sulla forza contestuale modificandola. Questi processi si differenziano rispetto a situazioni educative “tradizionali” dove vengono offerte informazioni nuove in un contesto che resta stabile e dunque dove predomina l'elemento conservativo. Il processo attraverso cui gli individui “ridisegnano di continuo, i contorni delle proprie vite all'interno dello specifico contesto in cui si trovano a vivere, percependolo come plasmabile e modificabile”<sup>593</sup> è chiamato da Alheit biograficità.

La biograficità “può essere compresa come una risorsa di conoscenza individuale per affrontare la realtà moderna”<sup>594</sup> in quanto propone una conoscenza capace di ristrutturare l'intero corpus di conoscenze legate alla propria storia e alla propria identità, uscendo da una dimensione di sapere cumulativo. Si tratta di processi abduktivivi che connettono tra loro esperienze contenute in contesti precedentemente separati diversi, addirittura incompatibili.

---

<sup>591</sup> Alheit, P. & Dausien, B. (2007) “Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education” in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang (traduzione mia)

<sup>592</sup> Cronen et al. Mostrano come nell'attribuzione di senso a un messaggio comunicativo siano in azione una forza implicativa (il contenuto) e di forza contestuale (il contesto relazionale dove avviene) su due livelli differenti. Essendo il contesto posto a un livello superiore solitamente avrà il sopravvento nella costruzione del significato, ma in alcuni casi può anche accadere che la forza implicativa sia così determinante da ristrutturare l'intero contesto. Vedi Cronen, V., Johnson, K. M., Lannamann, J. W. (1982) “Paradossi, doppi legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa” in *Terapia familiare*, 14

<sup>593</sup> Alheit, P. & Dausien, B. (2007) “Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education” in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang p. 136 (traduzione mia)

<sup>594</sup> Alheit, P., Dausien, B. (1999) “Biographicity as a basic Resource of Lifelong Learning” in Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Olesen, H. (eds) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol. 2*, Roskilde: Roskilde University p. 54 (traduzione mia)



Vediamo dunque come apprendimento e contesto si intreccino in una dinamica articolata e complessa, andando a interessare l'identità del soggetto e la sua possibilità di plasmarla. La capacità di modellare la propria identità (dunque anche la propria identità di *learner*) può essere considerata una competenza del soggetto nel senso precedentemente esposto: una proprietà emergente strettamente legata ai contesti di vita. Come tutte le competenze riguarda la capacità del soggetto di attivarsi e attivare risorse in un contesto, ma, poiché è legata ai significati attribuiti all'azione, necessita anche dello sguardo dell'altro e del suo riconoscimento.

### **4.3.3 Costruzione sociale e riconoscimento.**

Ogni fenomeno del vivente comporta che le dimensioni di apertura/chiusura siano presenti contemporaneamente. L'autopoiesi sfugge alla tautologia poiché essa abbraccia nel proprio movimento ricorsivo l'ambiente, l'altro e la società. Il soggetto, pur essendo auto-referente sfugge al solipsismo attraverso la necessaria apertura comunicatrice con il mondo esterno e la presenza della “struttura altro” nel dialogo che intrattiene con sé stesso.

La costruzione dell'identità è immersa in processi interpersonali: gli individui sono “contesti” che si generano reciprocamente lungo processi coevolutivi di lunga durata.

“Ognuna delle persone coinvolte in un certo processo coevolutivo svolge, rispetto all'altra, la funzione 'innovativa' e quella 'conservativa' sia attraverso le proprie aspettative e descrizioni, le quali hanno pregnanza di richieste e sono generative di realtà, sia attraverso i propri rinforzi al comportamento 'produttivo/aleatorio' dell'altro, in virtù dei quali molte 'proposte' verranno respinte e alcune verranno accettate”<sup>595</sup>

Dunque anche il processo continuamente attivo in cui il soggetto definisce sé stesso in rapporto all'ambiente e agli altri segue le leggi del processo stocastico, in un andirivieni di messaggi che vengono selezionati o scartati in modo compatibile con le premesse di fondo che si sono strutturate nel tempo. In virtù di queste combinazioni l'identità ha la possibilità di mantenersi stabile e contemporaneamente cambiare.

---

<sup>595</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 290

Se invece l'identità viene concepita come attributo, come caratteristica propria del soggetto, come sua "qualità", si entra in una epistemologia che la considera come un tratto da definire, "scoprire", mettere in chiaro. A questo punto la pluralità cessa di essere ricchezza, cessa di essere una danza di possibili proposte di cambiamento e diventa generatrice di punti di vista incompatibili, divergenti, contraddittori. Ne segue la necessità di stabilire criteri per chi ha effettuato la descrizione più corretta, per cercare una "verità", visto che il principio di non contraddizione rende impossibile la coesistenza di più descrizioni valide dello stesso fenomeno.

"Secondo il nostro pregiudizio, l'identità è il risultato di innumerevoli conversazioni con persone significative. La conversazione viene limitata quando si ha l'illusione che l'identità sia autonoma, ed esiste a-storicamente e indipendentemente dal contesto di cui è parte. In quel caso la persona è ossessionata dalle domande "*Chi sono*" e "*Chi sei*", che troppo spesso provocano una lotta per chi ha formulato la descrizione più corretta."<sup>596</sup>

Honneth,<sup>597</sup> focalizzandosi sul ruolo dell'intersoggettività nel modellare l'identità di una persona, mette in primo piano il ruolo del riconoscimento da parte dell'altro nella costruzione della propria autonomia. Egli propone una tripartizione del processo di riconoscimento in stadi distinti, esplicitando come ad ognuno di essi sia ricollegabile un grado diverso dell'autonomia dell'individuo. Gli stadi individuati si attuano attraverso processi relazionali distinti: l'amore, il diritto e la stima sociale; ognuno di essi necessitano di un Alter che accrediti l'autoaffermazione del sé.

Honneth definisce l'amore come "un campo di tensione comunicativo che media in continuazione tra l'esperienza del poter-essere soli e quella dell'essere fusi"<sup>598</sup>, esso si può instaurare tanto in rapporti tra persone adulte, come nei rapporti di amicizia o di innamoramento, quanto nel rapporto genitore-bambino. Quando si realizza il

---

<sup>596</sup> Cecchin, G., Lane, G., Ray W. A. (2005) "Eccentricità e intolleranza: una critica sistemica" *Connessioni* n. 16 p. 20

<sup>597</sup> Honneth, A. (2008) *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore

<sup>598</sup> Id., p. 129

riconoscimento reciproco in quest'ambito, il rischio di confusione con l'altro viene superato da “un'affermazione di autonomia (...) sostenuta da affetto”<sup>599</sup>

Il rapporto di riconoscimento giuridico vede Alter e Ego che “si rispettano vicendevolmente come soggetti giuridici perché entrambi possiedono una comune conoscenza delle norme sociali in base alle quali nella loro comunità i diritti e i doveri sono legittimamente ripartiti”.<sup>600</sup> Il sentirsi riconosciuto e tutelato da un'intera comunità nello stadio del diritto, porta il soggetto ad agire liberamente perché sa che le sue azioni sono riconosciute giuridicamente e rispettate dagli altri membri: grazie a ciò si matura il rispetto di sé.

Una volta ottenuto il supporto affettivo e il rispetto della comunità di appartenenza, entra in gioco la volontà dell'individuo di distinguersi per dei tratti peculiari che lo differenziano da altri membri della comunità. La stima sociale è un apprezzamento esterno dei propri tratti distintivi: se i membri della società riescono a riconoscere il soggetto come portatore di capacità particolare, questi maturerà un senso di autostima.

Grazie all'acquisizione della fiducia in sé, del rispetto di sé e della stima di sé, attraverso il passaggio nei tre stadi, “una persona riesce ad identificarsi illimitatamente come un essere tanto autonomo quanto individuato”<sup>601</sup>

Sono le condizioni culturali di una certa società che definiscono quali sono le “legittime” richieste di riconoscimento. Ad esempio, in una società fortemente contraddistinta dall'appartenenza a classi, le qualità distintive che forniscono stima sociale appartengono a un intero gruppo e hanno valore all'interno dello stesso; nella società postmoderna vengono date maggiori possibilità agli individui di autoaffermarsi, scegliendo individualmente la forma di autorealizzazione e i mezzi attraverso i quali giungere ad essa, manca però un orizzonte di valori universalmente condivisi che possa in qualche modo definire i criteri della stima sociale.

Secondo Honneth per la completa affermazione dell'individuo è necessario che tutti questi processi siano reciproci, per cui, parallelamente alla nascita di questi sentimenti verso se stesso, l'individuo deve essere capace di nutrirli verso gli altri, perché anche a loro sono riconosciute le stesse libertà di autoaffermazione. Quando ciò non avviene

---

<sup>599</sup> Id., p. 131

<sup>600</sup> Id., p. 133

<sup>601</sup> Id., p.198

l'autore parla di “misconoscimento” e gli effetti sono differenti a seconda della sfera interessata.

Il misconoscimento nella relazione d'amore mette in pericolo l'integrità della persona (in particolare se accade nei primi anni di vita), nella sfera giuridica invece porta a un individuo emarginato, escluso dall'esercizio di alcuni diritti che caratterizzano la società. Gli individui che non godono di stima sociale, infine, non vedendo riconosciuti i propri personali modi di pensare o agire, si percepiscono come persone non importanti nella comunità, col concreto rischio di incrinare gran parte della loro autostima.

Il dolore causato dal misconoscimento crea una sofferenza che può essere superata ritrovando la propria capacità di agire, attraverso una lotta per il giusto riconoscimento. Secondo Honneth è possibile vedere i contrasti sociali come “una lotta per il riconoscimento”<sup>602</sup>, non riducibili, dunque, ai soli interessi materiali.

La visione proposta da Honneth mostra la linearità e il determinismo di tutte le teorie stadiali, essa può però risultare utile, ai fini del nostro discorso, per mettere l'accento sull'importanza dello sguardo e dell'accettazione dell'altro nella costruzione della propria autonomia.

L'identità di soggetto in apprendimento può essere collocata nella dimensione del riconoscimento che Honneth denomina stima sociale: dunque richiede uno sguardo che veda le peculiarità del percorso formativo che la costituisce.

Ricoeur, nella sua analisi sul tema del riconoscimento, sviluppa il proprio pensiero a partire dalla distinzione tra la forma attiva del verbo riconoscere “io riconosco” e la forma passiva “io sono riconosciuto”. Egli sottolinea come nell'idea di riconoscimento siano insite contemporaneamente le dinamiche di conoscenza di sé e di riconoscimento reciproco. Nell'atto di riconoscersi il soggetto aspira al dominio del senso, alla capacità di potersi definire da sé; solitamente questo atto coincide con l'attestazione di capacità: “ho fiducia nel fatto che 'io posso' lo attesto e lo riconosco”<sup>603</sup>. Il riconoscimento di sé trova quindi forma nel dispiegamento delle figure dell’“io posso” che insieme danno vita al ritratto del soggetto capace.

---

<sup>602</sup> Id., p. 197

<sup>603</sup> Ricoeur, P. (2004) *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina 2005 p. 278

Questa dimensione però non riesce ad esaurire il senso della propria identità<sup>604</sup> e, proprio per questo, costituisce un passo per entrare nel rapporto tra alterità e identità. Con l'ingresso dell'Altro il soggetto “viene riconosciuto”: passa da un ruolo attivo di conoscente a un ruolo passivo; come il verbo che contraddistingue l'azione, egli non può più presidiare il senso, ma solo riceverlo.

Ricoeur, analizza le implicazioni di possibile conflittualità determinate da questa dipendenza dall'altro nel costituire la propria identità, aggiungendo però una nuova metafora, differente da quella della lotta. Esaminando la struttura del dono, e la dimensione della gratuità che la contraddistingue, egli osserva come sia possibile ricevere dall'altro senza passare da movimenti di rivendicazione e conquista. Al riconoscimento effettivo dell'altro può corrispondere la riconoscenza. In questo caso i soggetti non sono in lotta per il significato ma, attraverso il dono dell'identità reciproca, diventano responsabili uno dell'altro:

“La lotta per il riconoscimento si disperderebbe all'interno della coscienza infelice se agli umani non fosse dato di accedere a una esperienza effettiva, ancorché simbolica, di mutuo riconoscimento, sul modello del dono cerimoniale reciproco”<sup>605</sup>

Ricoeur ci permette di sottolineare la contiguità semantica tra riconoscimento e attestazione di capacità, inoltre permette di non esaurire il significato di competenza nella dimensione dell'io posso. La dimensione della passività, intesa come “saper ricevere” e ascoltare lo sguardo dell'altro evita di scivolare in posture attiviste che tendono a voler presidiare e controllare completamente il senso di sé.

#### **4.4 DIMENSIONE NARRATIVA E FORMAZIONE AUTOBIOGRAFICA.**

Nei concetti che sono stati rivisitati nei paragrafi precedenti può essere individuata come costante la dimensione narrativa.

---

<sup>604</sup> Arendt direbbe che queste asserzioni rispondono alla domanda del “che cosa” si è e non del “chi” si è. Vedi Arendt, H. (1958) *Vita Activa*. Milano: Bompiani 1989

<sup>605</sup> Ricoeur, P. (2004) *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina 2005 p. 289

Il capitale sociale, nella sua forma “immaginata” è un racconto che il soggetto tesse; l'identità è stata da più versanti<sup>606</sup> associata ai processi narrativi e anche le competenze trovano nella narrazione il modo per essere descritte, per prender forma:

“La narrazione è la forma più adatta per cogliere le competenze; essa ci permette di approssimarci, oltre che ai fatti, ai significati che le azioni hanno in determinati contesti. Essa è quindi la via per ricostruire la frammentazione dell'esperienza e restituire identità al soggetto, una possibilità per prendersi cura di se stessi, per ricostruire la propria storia e accedere alla via del riconoscimento”<sup>607</sup>

Narrazione, sviluppo di competenze, processi identitari e apprendimento sono dimensioni tra loro connesse:

“Esiste nella tradizione occidentale una relazione circolare e reciprocamente costitutiva tra le pratiche di auto-conoscenza e di auto-apprendimento e le teorie dell'identità e del sé”<sup>608</sup>

La formazione autobiografica ha coniugato questi aspetti utilizzando come medium formativo la scrittura. Il racconto scritto di sé rende possibile il dialogo Io-Me (che abbiamo visto contenere sempre anche un Alter ego) abitando in modo specifico la distanza<sup>609</sup> tra questi poli: esso rende questa distanza visibile, dunque oggetto di possibili riflessioni e trasformazioni.

“Il bisogno di autobiografia è, in realtà, e al suo fondo, un bisogno di formazione: di formarsi, di auto-formarsi. Quindi di dare ordine e senso al proprio io/sè. Di ripensarlo, di riorientarlo, di possederlo a livello di maggiore autonomia e consapevolezza.

---

<sup>606</sup> Vedi Smorti, A. (1997) (ed.) *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti e Capello, C. (2001) *Il sé e l'Altro nella scrittura autobiografica*. Torino: Bollati Boringhieri

<sup>607</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini p. 93

<sup>608</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 20

<sup>609</sup> Vedi Ong, W. J. (1986) *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino 1982

L'autobiografia è processo formativo, un tipo di processo formativo che, però, ne distilla tutta la tipicità: la processualità, l'apertura, l'intenzionalità, la drammaticità etc.”<sup>610</sup>

Nel momento in cui si parla di autobiografia occorre innanzitutto metterne in luce le diverse componenti; essa, infatti, prima di costituire un elemento utile dal punto di vista formativo, è un costrutto complesso che pone degli interrogativi, innanzitutto sul suo significato:

“...ci interessa comprendere le tre componenti implicate nella parola auto/biografia: autos (cosa intendiamo con il sé?), bios (cosa intendiamo con vita?) e graphein (cosa presupponiamo accada nell'atto di scrivere?). Dare risposta a queste domande non è facile, per secoli sono state alla base di riflessioni filosofiche. Tuttavia si ripresentano ogni volta che riflettiamo sul racconto di una vita”<sup>611</sup>

Per rispondere alle domande che Plummer pone, occorre esplicitare i propri presupposti epistemologici. Infatti, i tre elementi indicati: vita, sé e scrittura possono assumere significati molto diversi a seconda delle premesse sulla conoscenza e sul mondo adottate. Il racconto di sé può ad esempio rappresentare uno “scavo interiore” alla ricerca del vero sé, così come una rappresentazione contingente e transitoria che evidenzia uno dei possibili aspetti che affiorano dal magma sempre in divenire della propria identità. Ancora, i critici dei metodi autobiografici in formazione evidenziano il rischio del ripiegamento intimista del soggetto su di sé: questo punto di vista presuppone però l'idea di una storia come creazione autoriferita e autoreferenziale; diverso è considerarla come presa di distanza da sé, dove emerge costantemente la voce dell'altro che ci abita.

Dalla prospettiva costruzionista e sistemica adottata in questa ricerca, l'autobiografia può essere definita come:

“(...) la storia 'linguaggiata' degli apprendimenti, dei cambiamenti e degli accoppiamenti strutturali con il medium. E' anche la storia di come si è mantenuta, nel frattempo,

---

<sup>610</sup> Cambi F. (2003) “L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre.” in Gamelli I (a cura di) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli p. 35

<sup>611</sup> Plummer, K. (2001) *Documents of Life 2: An Invitation to Critical Humanism*. London. Sage p. 86 (traduzione mia)

l'organizzazione, cioè l'identità di quel sistema-individuo. Storia, allora, delle discontinuità e delle continuità in un certo percorso vitale. Essa connette le trasformazioni strutturali del conoscente e del conosciuto, svela il reciproco adattamento tra soggetto e mondo (ciò che è conoscibile al soggetto attraverso i suoi vincoli strutturali); essa non è storia personale, percorso puramente interiore, ma 'storia di interazioni'<sup>612</sup>

In questo senso l'autobiografia può permettere al soggetto di rendere visibili, dal proprio punto di vista, le innumerevoli relazioni che ha intrattenuto e che intrattiene con gli altri, con il sapere, con l'apprendimento, con sé stesso, col mondo.

Il costruttivismo considera le storie non come “dati” da recuperare, attraverso la memoria, nella maniera più fedele possibile al “vero” ma come atti creativi contingenti e provvisori in cui il soggetto, come un bricoleur, assembla materiali eterogenei per costruire un oggetto utile e significativo nel qui e ora. La storia di sé diventa quindi un ambito dalle infinite esplorazioni possibili.

Queste operazioni vengono effettuate entro contesti relazionali specifici e concreti; la formazione autobiografica, infatti, non si risolve nella scrittura autobiografica, ma si struttura attorno a un dispositivo educativo che mette al centro la scrittura di sé:

“Educare attraverso l'autobiografia significa riconoscere che per quanto la narrazione di sé contenga un'implicita valenza auto-trasformativa, la sua connotazione in quanto strategia intenzionalmente formativa necessita della predisposizione e della cura di un dispositivo autobiografico tale da renderne visibile e connesse tra loro le finalità perseguite, il contesto nel quale esercitarle e le pratiche applicabili”<sup>613</sup>

La dimensione relazionale dunque, oltre a essere presente in sé nella dimensione autobiografica, è un elemento imprescindibile del contesto formativo: utilizzare l'autobiografia in educazione significa “istituire una dinamicità relazionale all'interno di 'triangolo educativo' costituito dall'autobiografo come discente, da un 'altro' con

---

<sup>612</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini, p. 104

<sup>613</sup> Gamelli, I. (2003) “Non solo un genere letterario” in Gamelli, I. (a cura di) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli p. 14



un'identità locale definita (il lettore, l'educatore, il ricercatore sociale...) e dai saperi trattati.”<sup>614</sup>

Il dispositivo formativo autobiografico può avere ad oggetto temi trasversali<sup>615</sup> come lo sviluppo di attività riflessiva e di metacognizione o la costruzione di teorie personali, sociali e/o professionali. Gli obiettivi possono essere differenti: dalla ricerca di nuove motivazioni e modalità di orientarsi nel mondo, all'approfondimento di aspetti di sé in relazione a temi specifici alla riappropriazione dei processi di apprendimento. Temi e obiettivi che necessitano di volta in volta di contesti specifici, strutturati in base a premesse coerenti con essi.

“Parlare oggi di autobiografia, nei luoghi della formazione e della cura, implica necessariamente una declinazione al plurale dei suoi approcci, metodi, strategie; la pervasività del ricorso al racconto e alla scrittura di sé nella cultura contemporanea chiama in causa molteplici campi del sapere e altrettanti *setting* di applicazione e di intervento”<sup>616</sup>

I soggetti a cui si riferiscono le politiche sul *lifelong learning* e gli studi sui “*non traditional students*” sono adulti in formazione; la formazione autobiografica trova il suo campo di azione elettivo all'interno dell'educazione degli adulti, sia in Europa<sup>617</sup> che in Italia<sup>618</sup>. Essa ha contribuito a conferire dignità epistemologica e specificità all'educazione degli adulti, permettendo di vedere i soggetti adulti come sistemi autonomi dotati della possibilità di apprendimento e cambiamento.

---

<sup>614</sup> Formenti, L. (1996) “Introduzione” in Knowles, M. S. *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina p. XII

<sup>615</sup> Formenti, L., Gamelli, I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina

<sup>616</sup> Gamelli, I. (2003) “Non solo un genere letterario” in Gamelli, I. (a cura di) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé* Milano: Unicopli p.8

<sup>617</sup> Indico, senza pretesa di esaustività, i lavori di Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Marie Christine Josso, Jean-Louis Le Grand e Linden West

<sup>618</sup> Anche qui indico, senza pretesa di esaustività, i lavori di Laura Formenti, Ivano Gamelli, Duccio Demetrio, Orazio Maria Valastro, Sergio Tramma e Aureliana Alberici

“Lo sguardo pedagogico sulle storie di vita nasce da una banale constatazione: se c'è qualcosa che caratterizza il soggetto adulto è l'averne esperienza del vivere, è la sua capacità di guardare indietro, di rivedere e risignificare il proprio percorso di formazione, di apprendere in modo riflessivo da esso. Usando la storia per fare scelte, per muoversi strategicamente nel mondo.”<sup>619</sup>

Ogni biografia contiene, secondo Alheit<sup>620</sup>, un potenziale di vita non vissuta (*unlived life*), che potremmo definire con il concetto già incontrato di “potenziale non impegnato di cambiamento”. E' questo elemento di flessibilità che rende l'incontro con la propria storia potenzialmente trasformativo, la scoperta di nuovi “impensati” di altre vite possibili può innescare un cambiamento nel punto di vista del soggetto sul mondo.

Proprio per questa possibilità di generare maggior conoscenza di sé e di aspetti di sé e delle proprie relazioni sopiti o mai attivati, la formazione autobiografica è diffusa anche in un'area dell'educazione degli adulti, sempre più in espansione, relativa alla cura di sé.

“Tale area può essere, nel suo insieme, ricondotta alla critica, e al tentativo di attivarne forme di superamento, di una concezione e condizione adulta cui è negato, nell'esplicitazione dei suoi doveri compresi nelle rappresentazioni sociali dei ruoli ascritti, il mettere sé stessi al centro di sé stessi. Anche in questo caso è necessario sottolineare come l'area della cura di sé sia attraversata da differenze interne, anche perchè l'oggetto d'attenzione, seppur individuabile nelle sue linee generali, non si presta a una descrizione e interpretazione univoca....(...)”<sup>621</sup>

Da un lato si assiste a uno sviluppo della “cura di sé” in linea con le richieste del mercato, in cui la centratura su di sé segue le logiche atomizzanti, spersonalizzanti e massificanti

---

<sup>619</sup> Formenti, L. (2012) “Introduzione” in Merrill, B. & West, L. *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo

<sup>620</sup> Alheit, P. & Dausien, B. (2007) “Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education” in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang

<sup>621</sup> Tramma S. (2011) “L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento nell'età adulta” in Castiglioni M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli p. 109

della società dei consumi. In questi casi l'enfasi sul soggetto porta al soggettivismo, eliminando la dinamica di costruzione reciproca tra esso e l'alterità.

“La pratica autobiografica vive nel circuito autoreferenziale del soggetto, anche se non può né deve mai assumerlo come proprio paradigma esclusivo. Deve – bensì – integrarlo proprio con quel processo che l'autobiografia viene a produrre, che riproietta il soggetto nel/sul suo tempo, sulle prassi sociali, sulla stessa costituzione dialettica dell'io/sè”<sup>622</sup>

Per altri versi si assiste al proliferare di territori fertili in cui la nozione di “cura di sé” viene intesa come processo di soggettivazione, luogo di cambiamento, in cui, dopo avere “aperto” dimensioni, relazioni, giochi di verità e potere, si torna sul soggetto per ampliarne il campo di possibilità. Autobiografia dunque come modalità per radicarsi, senza confinarsi nell'autoriferimento o nella chiusura egotistica.

“Per Eakin la biografia può diventare un atto di auto-determinazione, a prescindere dalle nostre condizioni di vita, e ne sottolinea il valore adattativo e dinamico, come un'arte che ci aiuta ad ancorare i nostri sé instabili, e quelli degli altri e al tempo”<sup>623</sup>

In particolar modo risulta interessante in questo senso l'incontro tra autobiografia e il mondo delle pratiche filosofiche<sup>624</sup>. Pratica che qui potremmo intendere come esercizio che si rinnova continuamente e, per questo, si innesta nell'organizzazione attiva del vivente, negli anelli di retroazione e ricursione che strutturano un “io” in continuo divenire.

“Praticare la filosofia biografica significa ovviamente e in primo luogo 'segnare la via della vita', un graffio sul bios. La vita raggiunge così il suo stato riflessivo, alla ricerca di

---

<sup>622</sup> Cambi, F. (2003) “L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre.” in Gamelli I (a cura di) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli p. 39

<sup>623</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 45

<sup>624</sup> Vedi Màdera, R. e Tarca, L. V. (2003) *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori e Hadot, P. (1987) *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi 1988

un disegno possibile che nasca innanzitutto da un'attenta ricognizione degli eventi, ben al di là della sola direzione dei nostri bisogni, desideri e progetti”<sup>625</sup>

La formazione autobiografica, nel contesto delle riflessioni fin qui esposte, si presta a costituire un dispositivo in grado di tematizzare, esplorare e “costruire” le dimensioni salienti esplorate circa il *lifelong learning* e, in particolare, l'esperienza degli studenti non tradizionali in università. Le competenze del soggetto, la sua identità di *learner* e i propri sistemi di riferimento nella dimensione simbolica e del significato sono infatti fortemente connessi a una “realtà narrata” e per questo intercettabili in senso formativo nella forma del racconto di sé.

---

<sup>625</sup> Màdera, R. “Filosofia come esercizio e come conversione” in Màdera, R. e Tarca, L. V. (2003) *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori pp.78-79

## CAPITOLO 5

### DIVENIRE UN RICERCATORE BIOGRAFICO.

#### QUALI CORNICI DI SENSO?

*“L'accettazione di una premessa è una decisione a favore di un mondo ogni volta speciale e diverso. E sta a noi far nascere questo mondo diverso.”*

*Heinz Von Foerster*

*“Per raggiungere il punto che non conosci  
devi prendere la strada che non conosci”*

*San Giovanni della Croce*

#### 5.1 MUOVERSI ALL'INTERNO DEL PARADIGMA DI RICERCA.

Prima di entrare nel merito del campo di indagine e degli interrogativi della mia ricerca, della metodologia utilizzata e dell'analisi effettuata, dedico questo capitolo al paradigma teorico, o meglio alla “cultura” cui sento di appartenere, rappresentata dall'epistemologia sistemico-costruttivista.

Far luce sulla “cornice” nella quale ho lavorato diventa indispensabile per contestualizzare il mio lavoro e dargli un'identità riconoscibile. Un'operazione che ritengo ineludibile anche da un punto di vista etico: le definizioni, i risultati, le traiettorie di senso che emergeranno dal lavoro saranno coerenti con i presupposti - teorici e biografici – che ho interiorizzato nella mia formazione come ricercatore, quindi, in qualche modo, andranno a confermarli. Questo aspetto autoreferenziale di ogni impresa culturale, che va a costituire un linguaggio coerente con i propri presupposti (e dunque auto-confermante), necessita di consapevolezza e dunque di cura nel rendere espliciti i criteri seguiti:

“L'atto di ricerca qualitativa non può più essere visto da una prospettiva positivista neutra o oggettiva.”<sup>626</sup>

Il pensiero della complessità ha chiaramente argomentato l'assenza di fondamenti certi per la conoscenza, e di conseguenza l'idea che le scienze costruiscono i loro discorsi a partire da punti di vista sulla realtà e da scelte epistemologiche che vanno a costituire sistemi di significati.

“La nostra età non ha soltanto vissuto l'esperienza della relatività di ogni punto di vista. Ha fatto soprattutto l'esperienza dell'incompletezza di ogni punto di vista. La contingenza, la singolarità e l'irripetibilità di ogni punto di vista sono condizioni indispensabili per aver accesso al mondo, per dialogare con altri punti di vista, per creare nuovi mondi.”<sup>627</sup>

### **5.1.1 Un ricercatore qualitativo: perché è necessario esplicitare il paradigma.**

La mia ricerca si inserisce nel vasto ed eterogeneo panorama della “ricerca qualitativa”, che ha avuto un'ampia incidenza nelle scienze sociali e umane a partire dagli anni settanta del novecento, nel solco già tracciato qualche decennio prima da antropologi e sociologi. Il termine *qualitativa* “implica un'enfasi sulle qualità degli enti e sui processi e significati che non sono sperimentalmente esaminabili o misurabili in termini di quantità, intensità o frequenza.”<sup>628</sup>

All'interno di questa corrente di ricerca è tuttavia possibile individuare un'eterogeneità di posizioni circa gli scopi e le pratiche di comprensione dell'azione umana, diversi tipi di impegno etico-politico e diverse posizioni epistemologiche e metodologiche rispetto a questioni come la rappresentazione, la validità, l'oggettività. Inoltre non esiste una serie di strategie di ricerca già predefinite: nessuna pratica è di fatto privilegiata, ma ciascuna va

---

<sup>626</sup> Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage p. 20 (traduzione mia)

<sup>627</sup> Bocchi, G., Ceruti, M. (1993) *Origini di storie*. Milano: Feltrinelli p. 12

<sup>628</sup> Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage p. 10 (traduzione mia)

compresa e contestualizzata nella storia della/delle discipline che si sono sviluppate attraverso di essa. Ogni tradizione di ricerca qualitativa è governata da un diverso insieme di generi; ognuna ha i suoi classici, le sue forme preferite di rappresentazione, interpretazione, attendibilità e valutabilità.

“I ricercatori qualitativi utilizzano, tra l'altro, la prosa etnografica, le narrazioni storiche, i racconti in prima persona, i 'fatti' romanzati e i materiali biografici e autobiografici.”<sup>629</sup>

Nonostante le differenze, che in alcuni casi generano visioni contrastanti, esiste l'interesse comune a interrogare i processi attraverso i quali l'esperienza individuale e sociale è creata e dotata di significato, così come la condivisione di un “rifiuto per quella mescolanza di scientismo, epistemologia fondazionista, ragione strumentale e antropologia del disimpegno, che ha contrassegnato il *mainstream* della scienza sociale”<sup>630</sup>

“La regione della ricerca qualitativa è il mondo dell'esperienza vissuta, poiché essa è il luogo in cui le credenze individuali e le azioni si intersecano con la cultura.”<sup>631</sup>

Questo approccio alla ricerca, che attraversa discipline, campi e oggetti di studio, ha significato cose differenti in diversi momenti storici. Oggi, secondo Denzin, la ricerca qualitativa sta vivendo un momento di grande creatività, mescolando generi e spingendo per vie sempre più radicali l'interrogazione sulla presenza del ricercatore nei risultati della ricerca e sullo statuto del materiale che viene generato attraverso le pratiche di investigazione. Per arrivare a questo punto, tre grandi crisi, che hanno attraversato le scienze sociali in tempi diversi, si sono rivelate particolarmente trasformative. Esse sono strettamente connesse e iscrivibili nel momento/movimento postmoderno che ha allontanato il sapere dai criteri fondazionisti:

---

<sup>629</sup> Id., p. 12

<sup>630</sup> Schwandt, T. A. (2003) “Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism” in Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London Sage p. 293

<sup>631</sup> Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues* Thousand Oaks: Sage p. 8

- la crisi della rappresentazione: ha mostrato che i ricercatori qualitativi non catturano direttamente la vita vissuta, spostando l'attenzione sulla relazione tra esperienza di ricerca e testo prodotto;
- la crisi della legittimazione: ha condotto a un ripensamento di termini come *validità*, *generalizzabilità* e *affidabilità*, come si vedrà più avanti;
- la crisi della ricerca come prassi: ha fatto sorgere interrogativi sulla possibilità/necessità di produrre cambiamenti nel mondo attraverso e grazie alla ricerca.

La sensibilità postmoderna vede nella ricerca qualitativa una pratica peculiare, un tipo di attività che nel suo esercizio trasforma la teoria e gli scopi che la guidano:

“La ricerca qualitativa è un'attività situata che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in una serie di pratiche materiali e interpretative che rendono il mondo visibile e lo trasformano. Esse traducono il mondo in una serie di rappresentazioni, come note di campo, interviste, conversazioni, fotografie, registrazioni e promemoria.”<sup>632</sup>

I ricercatori qualitativi si collocano lungo un ampio spettro di pratiche interpretative e ogni pratica rende il mondo visibile in un modo differente. E' inevitabile dunque, per un ricercatore qualitativo, a differenza di chi appartiene al *mainstream* neo-positivista, identificare con chiarezza il proprio paradigma e dichiarare i propri criteri di analisi, interpretazione, validazione dei dati qualitativi che contribuisce a costruire.

I paradigmi sono ampi sistemi filosofici che denotano particolari ontologie ed epistemologie, creando “un orizzonte simbolico in cui si trovano individuate precise filosofie di ricerca, metodi per la costruzione di teorie, disegni di ricerca e tecniche d'indagine.”<sup>633</sup>

I ricercatori, quando si impegnano nelle attività “pratiche” del generare e interpretare dati per rispondere a domande sul significato di ciò che accade in un determinato contesto, e

---

<sup>632</sup> Id., p. 3

<sup>633</sup> Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 17



quindi di trasformare queste comprensioni in conoscenza condivisa, si occupano inevitabilmente anche di questioni “teoriche”: che cosa costituisce conoscenza, come questa può essere giustificata (supportata), la natura e gli scopi del teorizzare nell'ambito delle scienze sociali. Non solo: tutte le azioni implicate nel fare ricerca, come ad esempio intervistare, riflettere sui dati, scrivere resoconti ecc., sono imbevute<sup>634</sup> dei paradigmi interpretativi in cui il ricercatore si colloca (ad esempio: femminismo, marxismo, *cultural studies*, costruttivismo, post-strutturalismo, realismo critico ecc).

Le considerazioni che presento nei prossimi paragrafi identificano l'ontologia, l'epistemologia e i presupposti metodologici del paradigma sistemico-costruttivista.

### **5.1.2 I presupposti ontologici: un mondo di relazioni.**

*“Cominciamo dall’idea di base...non c’è niente al di fuori della relazione”*<sup>635</sup>

Nella visione sistemico costruttivista, i presupposti ontologici, che indicano cosa si intende per “realtà”, si allontanano dalla prospettiva positivista secondo la quale il mondo sarebbe costituito da enti discreti, da analizzare nella loro separatezza dagli altri enti e dal contesto in cui si trovano. Nel mondo degli enti discreti (quello che Bateson<sup>636</sup> chiama “Pleroma”) le relazioni certamente esistono, ma sono contingenti e non sostanziali: si collocano su uno sfondo in cui ogni cosa è caratterizzata dal fatto di possedere qualità proprie, indipendentemente da ciò che sta intorno. Le relazioni tra esse sono intese prevalentemente come di tipo causale lineare. Una prospettiva che tende a dividere e separare, ispirata a filosofie meccaniciste e atomistico-disgiuntive, e che va a costituire il classico linguaggio utilizzato dalle scienze “esatte”. Se il campo di osservazione, però, è il mondo delle relazioni umane (che Bateson denomina “Creatura”), risulta assai riduttivo

---

<sup>634</sup> Per questa interpretazione di paradigma come “insieme di premesse di base che guidano l'azione” vedi Guba, E. G. *The paradigm dialog*. Newbury Park CA: Sage 1990 p. 17

<sup>635</sup> Cecchin, G. (2004) “Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell’osservatore” in *Connessioni*, 15 pp. 57-61

<sup>636</sup> Bateson, riprendendo la distinzione proposta da Jung, definisce il pleroma come “quel mondo non vivente, descritto dalla fisica (governato solo da forze e urti) che in sé non contiene e non produce distinzioni.”; come creatura invece indica “quel mondo della spiegazione in cui gli stessi fenomeni da descrivere sono tra di loro retti e determinati dalla differenza, dalla distinzione e dall'informazione” vedi p. 36 Bateson, G. & Bateson, M. C. (1987) *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi 1989

descrivere come una realtà composta da variabili discrete e isolabili, sulle quali è possibile intervenire con il bisturi analitico.

Nel momento in cui mi sono avvicinato al pensiero sistemico, ho appreso a concepire il “reale” come ineludibilmente interconnesso e a mettere l’accento sui processi relazionali, circolari, non causali, dai quali emergono le cosiddette “proprietà” dei singoli enti.

“Transitare verso una razionalità ecologica presume l’opzione per un’ontologia relazionale, secondo la quale la dinamica delle relazioni in cui ogni ente è implicato e che nello stesso tempo contribuisce a strutturare costituisce la sostanza del suo essere. Se si assume che ogni elemento è connesso agli altri in modo sostanziale, allora si deve desumere che l’eco-organizzazione di un sistema vivente si nutre dell’auto-organizzazione di ogni singolo organismo, che a sua volta ha bisogno dell’eco-organizzazione per modellare la sua forma di vita.”<sup>637</sup>

La ricerca dei pattern relazionali tra i fenomeni indagati, ciò che li unisce e li tiene insieme in un’unica ecologia, diventa l’obiettivo del ricercatore sistemico. Bateson chiamava questo “la struttura che connette”:

“Quale struttura connette il granchio con l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? [...] Qual è la struttura che connette tutte le strutture viventi?”<sup>638</sup>

La cultura dominante va in ben altra direzione: siamo soliti soffermarci più sulle singole parti della struttura, che non sui processi interattivi attraverso i quali ciascuna di quelle parti si forma e si trasforma insieme alle altre, in una “danza di parti interagenti.”<sup>639</sup> La visione sistemica richiede un cambiamento di prospettiva radicale, una sorta di (ri)educazione dello sguardo.

Un’altra distinzione che trova posto nell’orizzonte ontologico è quella tra trascendenza e immanenza. Secondo la visione trascendentale la realtà ubbidisce a principi che si trovano fuori di essa e che si possono tradurre in leggi generali, valide sempre e ovunque; essa trova forma nelle filosofie di stampo positivista, ma anche idealista. Nella ricerca

---

<sup>637</sup> Bocchi, G., Ceruti M. (1993) *Origini di storie*. Milano: Feltrinelli p. 33

<sup>638</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 73

<sup>639</sup> Bateson, G. (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984 p. 27

sistemico costruttivista i fenomeni sono concepiti come la manifestazione di una realtà strutturata secondo una logica immanente ed evolutiva, una realtà dinamica e impermanente, che costruisce nel farsi le sue stesse regole: i significati, le regolarità, le forme emergenti dalla ricerca *accadono* nel contesto studiato, e dunque non possono essere esportate acriticamente altrove e possono variare nel tempo.

Corollario di queste premesse è il fatto che la ricerca non può prescindere dal contesto che va a interrogare: la scelta è di stare a un livello di astrazione per così dire “controllato”, tale da poter considerare, nello studio dei fenomeni e delle descrizioni dei fenomeni, il tessuto relazionale tra essi e con il contesto in cui si formano/manifestano. Considero infatti questa la “misura” più adatta alla dimensione pedagogica, che interroga il fenomeno educativo da una zona prossima, tale da rispettarne e celebrarne l’unicità (e la ricchezza di connessioni) rinunciando alla generalizzabilità.

Se l’oggetto della ricerca in educazione è “l’esperienza dell’altro, il suo modo unico e singolare di attribuire significato all’esperienza; dunque un oggetto da trattare con delicatezza”<sup>640</sup>, la delicatezza è qui interpretata anche come attenzione a costruire uno sguardo coerente con la propria ontologia e quindi posto a una distanza tale da poter garantire una buona “messa a fuoco”. Quando lo sguardo si sposta per passare a un livello di astrazione più elevato, i concetti e i significati si trasformano.

Ho in mente la metafora utilizzata da Riccardo Massa nel denominare il suo approccio come “clinica della formazione” riprendendo il gesto del medico di chinarsi (klinè) sul paziente per un’osservazione che tenga conto il più possibile della singolarità del suo “caso”.

“Il momento clinico privilegia l’analisi qualitativa di singoli casi individuali, ma [...] prevede anch’esso la possibilità di un passaggio a generalizzazioni quantitative, oltre che l’uso di strumenti specifici di misura. In tutti i modi, non si dà di per sé contrapposizione aprioristica tra metodo clinico e metodo sperimentale.”<sup>641</sup>

Vorrei tuttavia sottolineare che non esiste contrapposizione tra i metodi e le visioni “cliniche” e “sperimentali”: essi si collocano a livelli differenti e vanno a costituire

---

<sup>640</sup> Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 30

<sup>641</sup> Massa, R. (1997) (a cura di) *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli

fenomenologie differenti. Ciò che mi preme mettere in evidenza in questa sede è la scelta di uno sguardo “clinico”, “qualitativo”, “micropedagogico”<sup>642</sup> che crea un campo osservativo e teorico allineato con una realtà concepita come irriducibilmente relazionale, in cui cioè si antepone lo studio delle connessioni tra proprietà e tra processi dei sistemi allo studio delle identità (concepite come proprietà emergenti piuttosto che come punti fondativi).

### **5.1.3 I presupposti epistemologici: dalla scoperta all'invenzione.**

I presupposti epistemologici, che esplicitano la relazione tra conoscente e conosciuto, sono strettamente intrecciati a quelli ontologici:

“Nella storia naturale dell'essere umano vivente, l'ontologia e l'epistemologia non possono essere separate. Le sue convinzioni (di solito inconse) sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e di agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo, L'uomo vivente è quindi imprigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità e falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvalida.”<sup>643</sup>

L'epistemologia costruttivista e costruzionista presenta la conoscenza come il risultato di un'operazione di costruzione del soggetto/dei soggetti in interazione con il mondo, dunque nell'ottica dell' “invenzione” più che della “scoperta”. Inventiamo concetti, modelli, schemi per dar senso all'esperienza e continuamente verificiamo e modifichiamo queste costruzioni alla luce di nuove esperienze.

La conoscenza non assume dunque la forma di una conquista della “verità”, intesa come corrispondenza tra ciò che viene enunciato e i fenomeni che accadono nella realtà. In altri termini, ci si allontana dalla posizione realista. L'assunzione di base dell'epistemologia realista è che acquisire “una conoscenza scientificamente fondata significa attingere direttamente al linguaggio delle cose, un linguaggio che entrerebbe nell'universo come una chiave entra nella serratura.”<sup>644</sup>

---

<sup>642</sup> Demetrio, D. (1992) *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: La Nuova Italia Scientifica

<sup>643</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 362

<sup>644</sup> Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 37

La conoscenza emerge dai processi di selezione, descrizione e organizzazione dell'esperienza, di creazione di universi linguistici che si iscrivono nelle premesse cognitive, emotive, biografiche, ma anche sociali e culturali, di chi li esprime. Nulla, nella prospettiva costruttivista, è "dato in sé": l'oggettività delle operazioni cognitive è messa in crisi, compresa la possibilità di osservare in modo oggettivo una realtà "là fuori".

"L'idea che mi sembra di cogliere è quella che l'osservazione non è più solo un *docile record of pre-existing reality* (e fin qui niente di nuovo!), ma che l'osservazione è anche costruzione. Costruzione che io definirei, in senso piagetiano, organizzazione del mondo tramite la nostra organizzazione"<sup>645</sup>

Il soggetto non è più bandito in virtù di un vocabolario e di un metodo oggettivi che gli chiedono di "neutralizzarsi" in nome di un sapere onnicomprensivo e totalizzante. Il sapere infatti si relativizza, riconoscendosi vincoli e possibilità. Anche le scienze che avevano bandito il soggetto conoscente in nome di metodi "oggettivi", nel ventesimo secolo ne recuperano la centralità nel momento in cui la fisica classica entra in crisi e nasce il pensiero della complessità; il "nuovo universo" (pluriverso) che non si fonda più sull'ordine - come quello descritto da Tolomeo, Copernico, Newton - ma fa convivere ordine e disordine sviluppandosi ai margini del caos.

"L'ordine cosmico poteva inventare soltanto un osservatore astratto. Soltanto il disordine poteva rivelare ai propri occhi l'osservatore concreto. Infatti, mentre l'ordine è proprio ciò che elimina l'incertezza e dunque azzerava la mente umana (perché ogni certezza soggettiva si crede realtà oggettiva), il disordine è proprio ciò che in un osservatore fa sorgere l'incertezza, e l'incertezza tende a far rivoltare chi è incerto su sé stesso, e a fargli avanzare domande."<sup>646</sup>

Sparisce, dagli universi di Einstein, Bohr, Heisenberg e Hubble, l'osservatore privilegiato, e nasce la *posizione* dell'osservatore: il suo angolo visuale determina la natura e gli esiti dell'osservazione e modifica il fenomeno osservato. Ogni osservatore è limitato – ma

---

<sup>645</sup> Fabbri, D. "Riflessività" in Telfener, U., Casadio I. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 494

<sup>646</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 99

anche generato - dalla sua posizione hic et nunc, crollano i principi di ordine assoluto della scienza classica e il punto di vista privilegiato dello scienziato.

“Signore e signori, c'è una grande differenza tra considerarsi parte del mondo, in unità con esso, o vedersi come da un punto lontano dell'universo, con gli occhi di un osservatore estraneo, che guarda per così dire dall'esterno, da una specie di spioncino. Questa posizione prediletta, il Locus observandi, per me non esiste.”<sup>647</sup>

All'inizio degli anni ottanta del novecento, Heinz Von Foerster sottolineò il ruolo dell'osservatore nel processo di conoscenza e propose una cibernetica del secondo ordine secondo la quale osservatore e osservato sono inseparabili e anche l'osservatore rientra nel campo di osservazione. Si delineano due prospettive: quella umana, che partecipa al mondo e quella divina, di un estraneo.

“Se sviluppo la prima, considerandomi parte dell'universo, lo modifico con tutte le mie azioni, tutti i miei movimenti, tutto quello che faccio. Se assumo l'altra posizione, estraniandomi dall'universo, mettendomi comodamente a sedere nel mio Locus observandi, non tocco l'universo con la mia osservazione, come pure l'universo non tocca me.”<sup>648</sup>

Se l'osservatore e il sistema osservato sono ricorsivamente connessi, “la descrizione è autoreferenziale e tende a essere generativa di realtà, nel senso che contribuisce alla sua costruzione, ma non può mai pretendere di essere oggettiva ed esaustiva.”<sup>649</sup>

I neurobiologi Maturana e Varela propongono una teoria della cognizione che distingue il dominio dei fenomeni dal dominio della descrizione, correlando tale distinzione all'esistenza di due punti di vista vicarianti e distinti: uno interno e uno esterno all'ente (o sistema) che si va a considerare. Tutto ciò presuppone l'esistenza di un osservatore che li possa distinguere e che possa riconoscere e abitare questa duplicità. Da un punto di vista

---

<sup>647</sup> Foerster, H. Von, Glasersfeld, H. Von (2001) *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odradek p. 163

<sup>648</sup> Id., p. 163

<sup>649</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli

esterno, questo osservatore (concepito come membro di una comunità linguistica) compie delle operazioni di distinzione, di collegamento semantico o logico, arrivando a costruire spiegazioni di ciò che osserva (e tali spiegazioni saranno “scientifiche” se aderenti ai criteri condivisi dalla comunità linguistica scientifica). Tutto ciò va a costituire il dominio descrittivo, ma non dice nulla delle proprietà immanenti al fenomeno studiato, bensì genera e conferma un “gioco linguistico”<sup>650</sup> (per dirla alla Wittgenstein) che si costruisce dall'esterno:

“Una spiegazione è sempre una riformulazione di un fenomeno che mostra come i suoi componenti lo generano attraverso le loro interazioni o relazioni. Inoltre, una spiegazione è sempre data da noi come osservatori, ed è centrale distinguere in essa ciò che riguarda il sistema come costitutivo della sua fenomenologia da ciò che riguarda il nostro dominio di descrizione, e quindi le nostre interazioni con esso, con i suoi componenti e con il contesto nel quale è osservato.”<sup>651</sup>

Se l'esistenza di differenti domini fenomenologici può diventare tensione volta a escludere un punto di vista (come accade tra teorie soggettivistiche e teorie oggettivistiche della conoscenza), in questa prospettiva la differenza va a costruire livelli e ambiti di pensiero connessi ma distinti.

La descrizione è un atto linguistico, che però comporta sempre un'interazione tra osservatore e sistema, il quale può essere caratterizzato “denotando o connotando le operazioni che devono essere fatte per distinguerlo”.<sup>652</sup> L'osservatore ha un ruolo attivo: interagisce col fenomeno da descrivere, non vi è solo posto innanzi, il suo punto di vista si costruisce attraverso gli atti cognitivi e materiali che pone (o non pone) in essere: “come ogni azione conoscitiva e apprenditiva, anche la ricerca è un fare, o meglio un inter-agire, dentro un contesto.”<sup>653</sup>

---

<sup>650</sup> Wittgenstein, L. (1953) *Ricerche filosofiche*. Torino. Einaudi 1967

<sup>651</sup> Maturana, H., Varela, F. (1980), *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio 1985 p. 127

<sup>652</sup> Formenti, L. “Descrizione/spiegazione” in Telfener, U., Casadio I. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p.266

<sup>653</sup> Formenti, L. (2012) Prefazione a Vitale, A. *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini, p. 9

“In George Spencer Brown si trova la frase: *'Draw a distinction and a universe comes into being'*. L'atto del distinguere viene da lui concepito come un'operazione fondamentale del pensare. Essa fa sorgere un intero universo e produce realtà che si presumono forse in uno spazio esterno, e separato dalla propria persona.”<sup>654</sup>

Ne deriva una grande responsabilità di ognuno come creatore di mondi, che hanno effetto sulle vite reali delle persone creando vincoli e possibilità al loro svilupparsi. L'osservatore della fisica classica rimaneva un osservatore astratto e “non ancora un soggetto umano dotato di una mente conoscente, immersa in una prassi scientifica, intellettuale, culturale, sociale.”<sup>655</sup>

Il costruzionismo sociale sottolinea come gli atti conoscitivi vengano effettuati non in solitudine, ma all'interno di contesti più ampi contrassegnati da pre-comprensioni condivise (più o meno consapevolmente), da pratiche e linguaggi. La ricerca è dunque primariamente una prassi sociale: “Ogni conoscenza è una prassi fisica che è contemporaneamente una prassi antropo-sociale. I nostri concetti fisici non sono soltanto legati a una visione del mondo, si inscrivono in una prassi antropo-sociale legata a questa visione del mondo.”<sup>656</sup>

Leggo queste premesse come un invito a considerarmi membro responsabile di una comunità sociale, chiedendomi dove mi situo e, in rapporto alla sua comunità di riferimento, di quali mezzi dispongo per concepirla e concepirmi.

#### **5.1.4 Linguaggio e significato nella cornice sistemica.**

Una ricerca che analizza, costruisce ipotesi e cerca-crea significati attraverso testi, opera – così come qualsiasi impresa umana - nel linguaggio:

“Operiamo nel linguaggio quando un osservatore vede che gli elementi del nostro dominio linguistico vengono considerati oggetti delle nostre distinzioni linguistiche.”<sup>657</sup>

Dalla teoria del linguaggio conseguono diversi effetti, sia nel mio modo di avvicinarmi ai dati, sia nella costruzione dei risultati. Nella visione sistemica il linguaggio non è una

---

<sup>654</sup> Foerster, H. Von, Porsken, B. (1997) *La verità è l'invenzione di un bugiardo*. Roma: Meltemi 2001 p. 74

<sup>655</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 437

<sup>656</sup> Id., p. 437

<sup>657</sup> Maturana, H., Varela, F. (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987 p.174



modalità “neutra” di incontrare un mondo indipendente e autonomo, rappresentato e descritto per come è in sé, ma un'attività costitutiva dell'umano e del suo rapporto con il mondo.

Il linguaggio è concepito diversamente da un dispositivo di trasmissione dell'informazione, bensì come “coordinazione consensuale, reciproca, ricorsiva di coordinamenti consensuali di azioni”<sup>658</sup>, dunque nel suo ruolo funzionale di:

“creazione di un dominio cooperativo di interazioni tra parlanti mediante lo sviluppo di una cornice comune di riferimento, sebbene ciascun parlante agisca esclusivamente entro il suo dominio cognitivo dove ogni verità definitiva è contingente all'esperienza personale.”<sup>659</sup>

L'azione linguistica, attraverso le proprietà del connotare e del proporre distinzioni, genera mondi.

“Questa enfasi crea un'alternativa al ruolo e alla struttura sociale come esistenti in qualche sorta di realtà sociale reificata ed empirica. Interpreta il linguaggio e la comunicazione come basilari per il comportamento sociale. Così, l'organizzazione sociale è il prodotto della comunicazione sociale, invece che essere la comunicazione un prodotto dell'organizzazione.”<sup>660</sup>

La “costruzione” operata dal linguaggio potrebbe però essere intesa in termini lineari: il linguaggio opererebbe dall'esterno sul materiale dell'esperienza (cioè su un particolare modo di incontrare il mondo) nominandolo e dando vita così ad ambiti di significato. Se così inteso esso potrebbe ancora essere risolto nella metafora dello “strumento”. Le ipotesi che strutturano questa ricerca si allontanano invece da una visione strumentale: non “utilizziamo” il linguaggio, ma esso è qualcosa che ci precede e in cui siamo immersi, in quanto esseri sociali, è un medium, “un' attività in cui esprimiamo e

---

<sup>658</sup> Id., p. 173

<sup>659</sup> Id., p. 109

<sup>660</sup> Anderson, H, Goolishian, H. (1992) “I sistemi umani come sistemi linguistici: implicazioni per una teoria clinica” in *Connessioni* n. 2 dicembre p. 10

realizziamo un certo modo di essere al mondo”<sup>661</sup>. D'altra parte, non mi riconosco nemmeno nella posizione strutturalista, che vede la soggettività come puro effetto del linguaggio; i principi di ricorsività e di accoppiamento strutturale permettono di evitare determinismi nella relazione e di pensarla come un reciproco co-evolvere.

Ecco che il linguaggio emerge nel corso di un dialogo con il mondo, non lo precede né lo incontra dall'esterno ma si costituisce, in modo ricorsivo, attraverso gli atti comunicativi-cognitivi (due dimensioni strettamente intrecciate nella teoria sistemica).

La coincidenza che questa prospettiva propone tra linguaggio e azione (en-azione) diventa particolarmente significativa in una ricerca centrata sulle pratiche di narrazione. Considerare il linguaggio come attività infatti, significa superare l'idea dello strumento “neutro” attraverso il quale creare un resoconto che rispecchia l'esperienza, ma metterne in evidenza la pratica, che ci può a sua volta parlare delle pratiche che narra.

Detto altrimenti, possiamo osservare il linguaggio che parla di pratiche (rappresentandole) come pratica di secondo ordine<sup>662</sup> in connessione con la prima. In connessione, nel senso che diventa possibile far dialogare i due livelli e provare a cercarne coerenze, ridondanze, differenze...

L'essere “concetto di secondo ordine” è prerogativa del linguaggio che ci permette di introdurre distinzioni su più livelli, cercando di non appiattirlo e ridurlo in una sola delle sue funzioni (semantica, pragmatica...); in tal modo diventa interessante studiarlo come fenomeno complesso, proprio nel dialogo tra i suoi livelli.

“Il linguaggio di per sé è certamente un concetto di secondo ordine perché il linguaggio ha una parola per “parola”, una parola per “frase” e anche una parola per “linguaggio”. Si tratta di un sistema che parla per sé stesso.”<sup>663</sup>

Si arriva per questa via a prendere in considerazione il modo di categorizzare/rappresentare del soggetto (rapporto tra comunicare e conoscere), che va oltre i contenuti e le immagini che questi porta nel discorso, per connetterli al modo in cui

---

<sup>661</sup> Taylor, C. (1995) *Philosophical arguments*. Cambridge, MA: Harvard University Press p. IX (traduzione mia)

<sup>662</sup> Parlare di concetti di secondo ordine significa introdurre una teoria dei livelli logici; mi riferisco a quella esposta da Keeney, B., (1983), *L'estetica del cambiamento*. Astrolabio, Roma 1985

<sup>663</sup> Foerster, H. Von citato in Telfener, U., Casadio, L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringheri p. 387

il discorso prende forma. Nell'analisi entrano il “cosa” e il “come” si narra: l'interazione tra questi livelli crea differenze-ridondanze-molteplicità di sviluppi possibili, apre cioè alla possibilità di ricerca dei pattern di connessione che possono diventare un'occasione di ri-narrazione, di ampliamento del repertorio dei possibili significati del fenomeno in esame. I due livelli sono distinti ma embricati. Prenderli entrambi in considerazione va nella direzione di:

“Mantenere al centro l'idea che è importante “come” si pensa e non solo “che cosa” si pensa.”<sup>664</sup>

Il significato, la componente semantica del linguaggio, compare nel momento in cui si riflette sull'esperienza:

“Il significato è un'interpretazione, e dare un significato alle cose significa appunto strutturare o interpretare l'esperienza: in altre parole, darvi coerenza. Il significato viene strutturato sia prelinguisticamente, attraverso i riferimenti e i modelli simbolici, sia attraverso il linguaggio.”<sup>665</sup>

Gergen<sup>666</sup> propone una teoria relazionale del significato sociale in cui è l'interazione umana che dà al linguaggio la possibilità di avere significato.

“Significato e comprensione sono sviluppati da individui impegnati insieme in conversazioni in cui tentano reciprocamente di capire persone e cose, le parole e le azioni degli altri. Significato e comprensione sono quindi intersoggettivi.”<sup>667</sup>

Dunque, quando si cerca di comprendere il significato di una narrazione occorre collocarla nel contesto relazionale in cui essa prende forma.

---

<sup>664</sup> Formenti L. “La relazione professionale tra esperienza e cura” in Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008) (a cura di) *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Cortina p. 23

<sup>665</sup> Mezirow J. (1991) *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina 2003 p. 12

<sup>666</sup> Gergen, K. (2005) *La costruzione sociale come dialogo*. Pavia: Logos Edizioni

<sup>667</sup> Anderson, H, Goolishian, H. (1992) “I sistemi umani come sistemi linguistici: implicazioni per una teoria clinica”, *Connessioni* n. 2 p. 9

### 5.1.5 Criteri di validità: verso il pluralismo e la combinazione degli sguardi.

I criteri di validità in una ricerca vanno a definire ciò che assicura il valore della conoscenza, cosa garantisce una conoscenza affidabile nel campo di significati che si va a istituire. Accettando l'inesistenza di un punto di vista esaustivo della complessità di un sistema, ogni scelta rispetto ai propri presupposti introduce immediatamente vincoli e possibilità, zone di luce e zone d'ombra, una sintassi e una semantica dei risultati. Si apre lo scenario per un pluralismo conoscitivo.

Abbiamo già detto che l'oggettività, intesa come *corrispondenza* tra una realtà stabile e le rappresentazioni di essa nel soggetto conoscente, non costituisce un criterio dirimente circa l'affidabilità di una ricerca:

“Quando soggetto ed oggetto fanno parte entrambi di un unico metasistema, la circolazione di informazione reciproca fra soggetto ed oggetto porta a un processo autoreferenziale che genera (teorema di Gödel) incompletezza, ossia l'esistenza di proposizioni vere ma non dimostrabili”<sup>668</sup>

Si assume invece l'idea di “oggettività tra parentesi” come ideale regolativo:

“Quello che intendo sostenere ponendo tra parentesi l'oggettività è che mi rendo conto di non poter pretendere di avere la capacità di fare riferimento a una realtà indipendente da me, e che me ne faccio carico nell'intento di capire ciò che accade con i fenomeni della conoscenza, del linguaggio, e con i fenomeni sociali, non usando alcun riferimento a una realtà indipendente dall'osservatore per convalidare le mie spiegazioni.”<sup>669</sup>

Connettere la conoscenza al soggetto che la “crea” o la “inventa” significa interrogarsi sull'estensione della sua validità, e cioè sul suo punto di vista incarnato e agito, sulle sue possibilità e vincoli, su come tale conoscenza non sia statica e data una volta per tutte, ma inserita a sua volta in un processo dinamico e relazionale. Se “non c'è corrispondenza al

---

<sup>668</sup> Cini, M. (a cura di) (1999) *Dalla biologia all'etica e viceversa*. Napoli: Cuen, p. 15

<sup>669</sup> Maturana, H. e Dàvila, X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera, p. 53

reale (*to match*) ma adeguatezza (*to fit*)”<sup>670</sup> il “reale” non può più essere chiamato a garante della correttezza dei processi conoscitivi, che invece vanno discriminati sulla base della loro capacità di connettersi al contesto che vanno a interrogare.

Si solleva una domanda circa la possibile arbitrarietà del processo di ricerca. Se intendiamo per arbitrarietà il solipsismo conoscitivo, questa è esclusa, per il fatto che il ricercatore non si muove in solitudine, ma all’interno di una comunità che ne valida o confuta le operazioni e i prodotti conoscitivi. Si muove cioè all’interno di un orizzonte di inter-soggettività.

“Con la svolta linguistica, che parla di produzione discorsiva della verità perché ogni conoscenza è inevitabilmente situata in un contesto inter-soggettivo, l’oggettività che le scienze umane oggi vanno cercando è il frutto di una negoziazione fra più soggetti, è un’oggettività viva sociale, che nasce da una ricerca di condivisione. Laddove la ricerca si occupa di comprendere i mondi di significato si avverte la necessità di superare un’oggettività esclusivamente logica a favore di un’oggettività che, anziché fondarsi sull’assunzione della possibilità di una conoscenza isomorfa rispetto al reale, viene concepita come una misura viva da ridefinire continuamente attraverso una dialogicità ermeneutica.”<sup>671</sup>

La comunità qui intesa non è costituita solamente dai ricercatori ma, se si parla di scienze umane e sociali, anche da coloro a cui vengono sottoposti gli interrogativi della ricerca, dai cosiddetti “partecipanti” e dai “committenti”, se non da tutto il consorzio umano, al quale la ricerca sociale deve rendere conto. Fa parte delle caratteristiche di un processo conoscitivo “ecologico” considerare gli effetti e i punti di vista che ogni fase della ricerca genera negli osservatori, negli osservati e nel contesto più ampio. Non si tratta in questo caso solo di una questione di correttezza formale o di condivisione, ma di un vero e proprio modo di strutturare e interpretare la ricerca che vede tanto l’osservatore quanto l’osservato come soggetti attivi. Sono infatti le differenze tra i rispettivi punti di vista il motore generativo del processo di ricerca, delle sue questioni e interrogativi, oltre che ipotesi e risultati.

---

<sup>670</sup> Formenti, L. (2003) “Costruttivismo/costruzionismo” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 242

<sup>671</sup> Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 56

La *validità* secondo la corrente positivista risiede nella significatività statistica, nelle procedure standardizzate, nella possibilità di replicare e generalizzare i risultati, questo nella convinzione che il rispetto di questi codici porti all'oggettività. La ricerca qualitativa, e in particolare nel paradigma qui illustrato, può trovare un'alternativa a questa prassi in ciò che Bateson chiama “il metodo del confronto doppio o multiplo”<sup>672</sup>, che si struttura attorno alla moltiplicazione dei punti di vista, dei linguaggi, delle sorgenti di informazione:

“Combinando informazioni di genere diverso o provenienti da sorgenti diverse si ottiene qualcosa di più che la loro addizione. L'aggregato è più grande della somma delle sue parti poiché la combinazione delle parti non è una semplice addizione, ma possiede la natura di una moltiplicazione o di un frazionamento o della creazione di un prodotto logico.”<sup>673</sup>

E' ciò che Denzin chiama “triangolazione”, utilizzando la metafora del “cristallo a più facce” per definire la ricerca, in cui la complessità della struttura non è funzionale ad aumentare la vicinanza della propria descrizione alla realtà del fenomeno, quanto a migliorare la qualità del sapere prodotto, la sua ricchezza, il suo potere di parlare agli altri in modi nuovi.

“La triangolazione non è uno strumento o una strategia per la validazione ma un'alternativa alla validazione. La combinazione di multiple pratiche metodologiche, materiali empirici, prospettive e osservatori in una singola ricerca è intesa come strategia che aggiunge rigore, ampiezza complessità ricchezza a una ricerca.”<sup>674</sup>

---

<sup>672</sup> Ad esempio “Confrontando ciò che si vede con un occhio e ciò che si vede con due in questo confronto il metodo di visione binoculare apre alla dimensione della profondità” Bateson, G. (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984 p. 120

<sup>673</sup> Id., p. 120

<sup>674</sup> Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage p. 20

L'incremento di comprensione derivante dalla combinazione di informazioni trova un chiaro esempio in Bateson<sup>675</sup> nel fenomeno dei battimenti e nel *moiré*, che si ottengono combinando due strutture ritmiche (il primo) o grafiche (il secondo), la cui combinazione genera una terza. Diventa quindi possibile studiare una struttura sconosciuta combinandola con una seconda struttura conosciuta e osservando la terza struttura che queste generano congiuntamente. Questi fenomeni illustrano tre principi:

“Primo, due strutture qualsiasi, se combinate opportunamente, possono generarne una terza. Secondo, di queste tre strutture, due a caso potrebbero servire da base per descrivere la rimanente. Terzo, attraverso questi fenomeni è possibile accostarsi a tutto il problema della definizione di ciò che si intende col termine struttura. Forse in realtà ci portiamo dietro anche noi [...] campioni di tipi diversi di regolarità con cui confrontare le informazioni (notizie di differenze regolari) che arrivano dall'esterno?”<sup>676</sup>

Similmente, il ricercatore e il soggetto della ricerca generano in modo “enattivo”<sup>677</sup> il processo di ricerca combinando le proprie strutture attraverso delle coordinazioni consensuali di azioni (ovvero atti linguistici) che li vedono entrambi protagonisti. Divenendo osservatori, descrivono questo processo modellato dai vincoli e dalle possibilità posti dal contesto di ricerca e dalle interazioni reciproche. L'incontro dipende da una grande quantità/qualità di fattori: la biografia dei partecipanti, le loro teorie pregresse, gli stili cognitivi e interattivi, il contesto qui e ora, i posizionamenti e le posture scelte in qualità di osservatori.

Il risultato della ricerca è la terza struttura che viene generata da questi incontri, e che può essere rappresentata come un “complesso patchwork, un collage riflessivo, un montaggio cinematografico – un insieme di immagini e rappresentazioni fluide e interconnesse. Questa struttura interpretativa è come un patchwork, un testo performativo, una sequenza di informazioni che connettono le parti al tutto”<sup>678</sup>. Le strutture generate dalla ricerca qualitativa sono mappe che cercano di delineare un territorio e contemporaneamente

---

<sup>675</sup> Bateson, G. (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984 p. 120

<sup>676</sup> Id., p. 112

<sup>677</sup> Vedi terzo capitolo

<sup>678</sup> Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage p. 6 (traduzione mia)

parlano anche di chi le ha tracciate, cioè propongono una organizzazione del mondo tramite l'organizzazione dell'autore, parlano di una relazione.

La relazione che può far emergere differenze è quella tra le premesse dei ricercatori (o esperti del dispositivo di ricerca) e degli intervistati (o esperti del contesto): in ogni momento del lavoro di ricerca, possono emergere nuove strutture o nuove consapevolezze rispetto a quelle di partenza. Se infatti il soggetto della ricerca è osservatore delle proprie descrizioni, coerentemente con le proprie premesse, il ricercatore diviene a sua volta osservatore di quanto descritto, da una posizione diversa e con altri presupposti. Ciò che emerge dall'incontro diventa informazione (ovvero una differenza che crea differenza) qualora riesca a entrare in sintonia con la cultura già presente nel contesto senza però appiattirsi su di essa, ma anzi rivisitandola, arricchendola e offrendole nuove cornici, sfondi di senso, angolature interpretative.

Ne deriva un'attenzione al processo di ricerca e alle operazioni di senso che in esso vengono poste in essere, e non esclusivamente al risultato, alla teoria finale; l'osservatore entra nella scena ed esplicita il luogo da dove guarda e conosce: un criterio di affidabilità dei risultati della ricerca diventa quindi l'esplicitazione, da parte dei ricercatori, di tutte le operazioni che hanno posto in essere per costruirli.

“Possiamo dunque formulare il principio della reintegrazione del concettualizzatore nella concezione: qualunque sia la teoria, e di qualunque cosa essa tratti, essa deve rendere conto di ciò che rende possibile la produzione della teoria stessa. Se in ogni modo non è in grado di rendere conto di ciò, deve pur sapere che il problema rimane posto.”<sup>679</sup>

E' una visione dinamica della conoscenza che necessita di uno sguardo non cristallizzato su ciò che risulta, ma attento alle processualità implicate:

“Disporre di una conoscenza vera non è avere 'rappresentazioni fedeli' (*correct pictures*), ma 'procedure funzionali' (*viable procedures*).”<sup>680</sup>

---

<sup>679</sup> Morin E. (2007) “Le vie della complessità” in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori p. 31

<sup>680</sup> Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 40



La verifica del sapere richiede, in questa cornice, una ricerca attorno alla sua costruzione e il rigore nell'esplicitare e argomentare le scelte metodologiche, così come l'esercizio auto-riflessivo continuo della propria presenza attiva in tutte le fasi del processo di ricerca.

“Non ci sono fatti indipendenti da teorie; è ontologicamente impossibile non essere guidati da premesse, sostiene Von Foerster, che non ci propone una teoria della conoscenza intesa come entità, con regole e modelli sempre validi cui adeguarsi, quanto piuttosto una teoria dell'acquisizione di conoscenza, che tiene conto del percorso soggettivo e individua possibili tracce operative-processuali anziché contenuti certi.”<sup>681</sup>

## **5.2 METODO E RICERCA IN PEDAGOGIA.**

Chiarita la cornice, ovvero il paradigma, occorre aprire un rapido sguardo sul metodo, ovvero sul “cammino” che struttura il modo di ricercare qui inteso e che orienterà la scelta delle pratiche materiali e interpretative. La ricerca educativa ha le sue peculiarità. Seguendo Luigina Mortari:

“Il sapere di cui si nutre l'esperienza educativa è un sapere che si costruisce con l'esperienza, cioè stando in un rapporto intensamente pensoso con quello che accade. Come tale è un sapere che non nasce a tavolino, ma prende forma all'interno della comunità dei pratici; sono loro che, proprio in quanto direttamente coinvolti nell'agire, hanno non solo il diritto ma la responsabilità di dare traduzione simbolica alle pratiche, senza delegare ai cosiddetti esperti.”<sup>682</sup>

Se in educazione la dimensione del fare ricerca è volta a consentire “di mantenere uno sguardo empirico sui fenomeni educativi”<sup>683</sup>, diventa particolarmente difficile comporre lo sguardo “esterno” del ricercatore con quello “interno” del soggetto attraverso un

---

<sup>681</sup>Telfener, U. (2003) “Epistemologia” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri p. 310

<sup>682</sup> Mortari, L. (2003) *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Carocci p.12

<sup>683</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini p. 79

metodo già codificato e standardizzato. Il rischio è quello di “ingessare” i protagonisti della ricerca e ciò che vanno a interrogare dentro procedure stabilite a priori che mirano a costruire concetti astratti e generalizzabili, lontani dal profilo originale di quel particolare sapere. Se invece consideriamo la ricerca come occasione per interrogare e contemporaneamente costruire la pratica del pensare riflessivo ci troviamo di fronte a un’impresa per nulla scontata:

“Risulta essere un compito difficile quello di guadagnare sapere a partire dall’esperienza, perché nel tempo moderno l’esperienza tende a sparire. Per comprendere tale affermazione è necessario distinguere tra 'esperienza' e 'vissuto' [...]. C’è esperienza quando si esplora la vita pre-riflessiva (il vissuto) e si attribuisce senso a quello che accade. Si può parlare di opacità dell’attimo vissuto per indicare che il vissuto è qualcosa di oscuro, che si accende di senso solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero.”<sup>684</sup>

Uscire dalla tendenza della razionalità tecnica a stare “dentro mondi anticipati” può diventare possibile considerando la forma del domandare nella sua radicale apertura e lo “spaesamento” di non avere utensili, codici, coordinate universalmente e immediatamente applicabili.

“L’operazione di assimilazione della realtà entro il perimetro del sapere codificato non serve a preparare la mente alla comprensione del profilo originale della cosa indagata, ma è funzionale a ridurre la varietà e la molteplicità degli eventi formativi entro schemi collaudati che soddisfano l’illusione di stare dentro una condizione di padronanza efficiente della realtà.”<sup>685</sup>

Creare un’omologia tra il metodo e ciò che, attraverso di esso, viene interrogato può costituire un tentativo di superare lo “scollamento” che spesso appare tra i risultati di una ricerca e la loro rilevanza, pertinenza o significatività nel contesto in cui essa è avvenuta. La ricerca trova compimento, infatti, quando i soggetti coinvolti possono utilizzarne i

---

<sup>684</sup> Mortari, L. (2003) *Apprendere dall’esperienza*. Milano: Carocci p. 15

<sup>685</sup> Id., p. 16

risultati per rivisitare le proprie esperienze, ovvero per “rifare continuamente il lavoro di costruzione del significato dell’esperienza.”<sup>686</sup>

Intendere il metodo come una pratica riflessiva significa porre attenzione alla processualità del suo costruirsi nel corso dell’indagine, rendere conto delle azioni contingenti che hanno portato a una mossa epistemologica piuttosto che a un’altra, i principi d’ordine e le coerenze che il fenomeno interrogato ha suggerito, i vincoli che si pongono, le possibilità che emergono. Si struttura così “una codipendenza evolutiva tra metodo ed esperienza, nel senso che la vera esperienza non si dà senza un metodo e un metodo è tale se prende forma nel bel mezzo dell’esperienza.”<sup>687</sup>

Si potrebbe dire che la qualità principale del metodo qui presentato è una “qualità a-metodica”:

“La qualità a-metodica dice l’essenza di un metodo che si profila nella forma di una continua morfogenesi di differenti approcci alla realtà, senza che nessuna delle forme che via via assume venga a cristallizzarsi. E’ a-metodico non solo perché non fornisce regole, ma anche perché il processo generativo da cui scaturisce non segue procedure formali predefinite.”<sup>688</sup>

Denzin<sup>689</sup> propone in modo analogo la metafora della ricerca come *bricolage*, inteso come assemblaggio di rappresentazioni adatto alle caratteristiche di una situazione complessa; si tratta di una forma emergente dall’utilizzo di svariati metodi e strategie, dall’incontro con materiali empirici e con il contesto. Le scelte del ricercatore non necessariamente si fanno solo all’inizio: è solo durante il processo, in situazione, infatti, che possono sorgere intuizioni e invenzioni. Da quanto detto deriva che l’approccio metodologico della ricerca qui descritta si è ispirato all’idea di costruirsi in situazione, vivificando il suo cammino attraverso “meticciami” e “bricolage” con svariate

---

<sup>686</sup> Mortari, L. (2006) *Un metodo a-metodico*. Napoli: Liguori Editore p. 115

<sup>687</sup> Id., p. 23

<sup>688</sup> Id., p. 24

<sup>689</sup> Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage p. 8 (traduzione mia)

prospettive di ricerca, che dall'intrecciarsi reciproco e dal calarsi nel particolare hanno visto mutare la propria forma e i propri presupposti.

“I metodi non vanno intesi in senso prescrittivo come percorsi non modificabili, ma nella forma di una mappa che richiede di essere continuamente ridefinita. Si tratta di intrattenere una forma di *libertà rigorosa* con i metodi: meticciano laddove se ne vede la necessità (libertà) e rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione (rigore).”<sup>690</sup>

La ricerca pedagogica, rispetto a quella strettamente empirica, si differenzia per la costante tensione verso la possibilità di intervento pratico/pragmatico/politico nei contesti di apprendimento. In questo senso la conoscenza ha valore solo se produce processi migliorativi della società e dei suoi componenti, non si tratta di raccogliere dati per illustrare una teoria o spiegare un fenomeno.

Il ricercatore si interroga su quali effetti producono gli atti implicati nella ricerca in termini di apprendimento da parte dei partecipanti, su quali tipi di processi educativi (anche secondari) vengono innescati nel contesto che si va a interrogare. In altre parole, il problema non diventa solo quello di chiedersi come far nascere delle rappresentazioni del fenomeno oggetto di studio plausibili per ricercatori e partecipanti e che al contempo sviluppino nuove ipotesi su di esso; oltre a ciò si riflette per individuare modalità capaci di sostenere in modo efficace l'apprendimento dei soggetti durante tutto il processo.

“Nella formazione, ogni processo di ricerca è (può essere) formativo in quanto generatore di conoscenza, di saperi condivisi. E' anche vero il contrario: un processo autenticamente formativo comporta sempre una 'ricerca', anche nel senso della *quête*. Formazione e ricerca non sono contesti rigidamente separati o separabili: la loro scissione era coerente con una visione astratta della pedagogia, o anche con una filosofia di marca positivista secondo la quale ogni fine applicativo 'sporchierebbe' i dati della ricerca.”<sup>691</sup>

---

<sup>690</sup> Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci, p. 194

<sup>691</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 166

### 5.3 METODI BIOGRAFICI

Le origini della ricerca biografica possono essere ricondotte agli studi storici, sociali e antropologici, che attingevano alla tradizione del racconto orale. Fu la Scuola di Chicago, negli anni venti del novecento la prima esperienza di ricerca dove l'autobiografia ebbe una funzione euristica. Cruciale nella nascita della scuola fu l'opera *Il contadino polacco* di Thomas e Znaniecki, che rappresenta il primo monumentale studio biografico che “pone il racconto al centro della riflessione sociologica.”<sup>692</sup>

“E' in questo periodo che viene elaborata una ricerca ad ampio raggio che tramite documenti personali, autobiografie scritte, spontanee o sollecitate, focalizza la propria attenzione sulle storie di vita di gruppi di popolazione immigrata dall'Europa e insediatasi in America.”<sup>693</sup>

Lo studio voleva gettare una luce sulle questioni inter-etniche che attraversavano la densa comunità di immigrati polacchi a Chicago, negli Stati Uniti. La scelta delle storie era attentamente giustificata facendo riferimento alla capacità, rispetto ad altri materiali, di rappresentare una situazione più ampia. A partire dallo studio di caso, la teoria sociologica veniva costruita induttivamente e non viceversa:

“La soggettività e il processo induttivo – che consente al materiale narrativo di guidare il ricercatore, alla maniera delle scienze naturali, invece di limitarsi a provare una teoria pre-esistente – furono portati nel cuore della ricerca sociale.”<sup>694</sup>

I sociologi di Chicago continuarono a utilizzare il metodo dello studio di caso a partire dagli anni quaranta fino agli anni sessanta del novecento, quando l'applicazione dei metodi biografici ebbe un declino, principalmente dovuto al rinnovato interesse dei

---

<sup>692</sup> Pineau, G., Le Grand, J. (2003) *Le storie di vita*. Milano: Guerini, p. 58

<sup>693</sup> Castiglioni, M. (2002) *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Edizioni Unicopli p. 55

<sup>694</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 33

sociologi per le teorie astratte<sup>695</sup> e alla separazione della psicologia sociale, che andò a costituire un campo di studio a se stante. La tradizione della Scuola continuò, sebbene marginalmente, negli anni sessanta e settanta nei lavori di ricercatori come Becker, Goffman e Matza attraverso studi sociologici di micro-livello in una prospettiva fenomenologica ed etnometodologica.

Alla fine degli anni sessanta fu il movimento femminista, in particolare nel Regno Unito e in Nord America, a rilanciare i metodi biografici con lo scopo di dar voce alle donne, facendole uscire dall'oscurità. La ricerca sociale, sotto l'influsso del femminismo, fu sempre più presentata e celebrata come un'impresa partecipativa e dal significato politico.

“Fin dagli esordi, la ricerca biografica esprime una tensione intrinsecamente e a volte esplicitamente politica: dando voce ai soggetti più marginali e inascoltati prova a ridurre, almeno in parte, gli effetti negativi del potere e della violenza simbolica che questi vivono nella loro quotidianità. Per riuscirci, però, è necessario instaurare una relazione di ascolto attivo, riflessivo e metodico, volto a creare le condizioni perché l'intervistato si senta libero di esprimere il proprio modo di sentire e di pensare, dando voce all'esperienza”<sup>696</sup>

Nel panorama attuale, sono soprattutto le tradizioni critiche e post-strutturaliste nella ricerca narrativa a condividere la tendenza a considerare le narrazioni come modalità di resistenza alle esistenti strutture di potere, ad esempio dedicandosi a raccogliere storie di comunità o gruppi marginalizzati, ai quali è stato tolto il potere di raccontare il proprio mondo nei propri termini.

“I metodi biografici sono un modo di esercitare la coscienza critica e di produrre conoscenza su genere, classe, educazione basandosi su esperienze personali, particolari e condivise. Non con il fine di conseguire una verità ultima, ma alla ricerca di una comprensione maggiore e più ricca di sfumature.”<sup>697</sup>

---

<sup>695</sup> Vedi Becker, H. S. (1966) “Introduction” in Shaw, C. *The Jack Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago: The University of Chicago Press

<sup>696</sup> Formenti, L. (2012) “Introduzione” in Merrill, B. & West, L. *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo p. XXV

<sup>697</sup> Thompson, J. (2010) *Women, Class and Education*. London: Routledge p. 6 (traduzione mia)

“Dar voce” è però un processo per nulla scontato e il rischio<sup>698</sup> a volte è di espropriare l'altro nonostante l'intenzione di dare forza e favorire un senso di riguadagnata dignità personale. Emblematico è il caso delle femministe accademiche americane bianche, che si scontrarono a un certo punto con lo sguardo diverso delle donne afro-americane o asiatiche. Come ricercatore non posso non interrogarmi sulla legittimità e sui limiti della mia posizione in relazione ai partecipanti

Negli ultimi trent'anni c'è stata una lenta e progressiva legittimazione in ambito accademico a favore degli approcci biografici, autobiografici e narrativi. Definita in diversi modi - svolta narrativa<sup>699</sup> o soggettivista - essa ha coinvolto diverse discipline e dato luogo a un numero crescente di studi e pubblicazioni. Nata come reazione contro le forme di indagine sociale che tendevano a negare la soggettività nella ricerca in favore dell'oggettività e della generalizzazione, e che espungevano i significati dal campo di ricerca, questa forma di indagine ha costituito un terreno fertile per tutti i ricercatori convinti dell'impossibilità di ridurre il soggetto umano a categorie, definizioni, classificazioni. In questo senso gli approcci femministi e la storia orale hanno dato un grande contributo, sfidando costantemente la tendenza dell'accademia a trascurare la soggettività.

Anche la cultura postmoderna, come abbiamo visto nel primo capitolo, ha messo in discussione alcuni dei copioni che orientavano la vita nel mondo occidentale. Le nuove opportunità di auto-definizione, più diffuse nel mondo contemporaneo, hanno generato entusiasmi, ma anche ansietà sulla capacità personale di farcela, delle vere e proprie battaglie per l'identità. Tutto ciò ha rinnovato l'interesse per le vite individuali, per i modi originali di costruire il proprio sé e le proprie relazioni, per le soluzioni trovate al compito di comporre una vita dentro una cultura sempre più frammentata, individualizzata e imprevedibile.

Così come la famiglia dei ricercatori qualitativi, che la comprende, anche quella dei ricercatori biografici si presenta eterogenea e diversificata sotto diversi aspetti. L'attenzione per le storie di vita è interesse di una pluralità di discipline differenti

---

<sup>698</sup> Andrews, M. (2007) *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press

<sup>699</sup> Vedi Chamberlayne, P., Bornat, J., Wengraf, T. (eds.) (2000) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. New York: Routledge e Bertaux, J. L. “From the Life History Approach to the Transformation of the Sociological Practice” in Bertaux, J. L. (ed.) (1981) *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage

(sociologia, etnografia, psicologia, pedagogia solo per citarne alcune) e le parole usate per designare il metodo utilizzato sono diverse – autobiografia, auto-etnografia, storia personale, storia orale o storia di vita:

“Dobbiamo dire con chiarezza che il nostro uso del termine metodo biografico denota quella ricerca che utilizza le storie individuali o altri documenti personali per comprendere le vite all’interno di una cornice sociale, psicologica e/o storica. Uno dei problemi è il disorientante utilizzo di differenti nomi quali storia di vita, narrativa, scrittura di vita, ricerca autobiografica e ricerca auto/biografica [...]. Utilizziamo “biografico” come un termine utile per racchiudere un filone di ricerca che può avere differenti nomi.”<sup>700</sup>

Il panorama si presenta eterogeneo anche prendendo in considerazione le modalità utilizzate per raccogliere e investigare le storie, così come per la natura e lo statuto da assegnare all’“oggetto” del proprio studio: racconto orale, autobiografia individuale, collettiva, intervista biografica ecc.

“[...] la ricerca narrativa non offre regole generali circa l’appropriatezza di strumenti o metodi di investigazione o sul livello migliore rispetto al quale studiare le storie. Non ci dice se cercare le storie in discorsi quotidiani registrati, interviste, diari, programmi tv o articoli di giornale; se puntare all’oggettività o al coinvolgimento del ricercatore e dei partecipanti; se analizzare gli aspetti specifici o quelli generali delle storie; o quale rilievo epistemologico assegnare alle narrazioni.”<sup>701</sup>

Alcuni ricercatori narrativi utilizzano in modo estensivo le storie di vita per comprendere come le vite individuali attraversano il cambiamento sociale, altri<sup>702</sup> analizzano le condizioni e l’efficacia delle narrative di comunità o “pubbliche”. Nel campo della

---

<sup>700</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 23

<sup>701</sup> Andrews, M. (2007) *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press p. 18 (traduzione mia)

<sup>702</sup> Plummer, K. (2001) *Documents of Life 2. An Invitation to Critical Humanism*. London: Sage



psicologia<sup>703</sup> il biografico viene usato per dare senso ai processi di costruzione di sé, consci e inconsci; nel campo dell'educazione degli adulti si è formato un movimento di ricerca che pratica i metodi della ricognizione biografica come vie privilegiate per apprendere e per educare in campo adultistico<sup>704</sup>. Il punto che accomuna queste prospettive è il condiviso interesse per le esperienze e per i punti di vista delle persone, per ciò che loro considerano importante, per come danno senso a quello che dicono, e infine per i significati che attribuiscono alla loro vita quotidiana. Può esserci maggiore sensibilità per l'unicità oppure per le somiglianze tra vite e storie diverse, ma la tensione tra queste due polarità anima ogni tipo di approccio biografico:

“La biografia ci consente di identificare degli schemi nelle vite e insieme di riconoscere ciò che le distingue. La relazione tra il particolare e l'universale, tra unicità e comunanza, è una questione centrale nella ricerca biografica.”<sup>705</sup>

Il fatto di trovare radunate così tante dimensioni eterogenee (interesse per il particolare e l'universale, ambiti di studio diversificati, “tagli” disciplinari plurali) deriva anche dal fatto che una storia è, in sé, un tessuto relazionale, una struttura che connette, uno nodo di pertinenze:

“Una storia è un piccolo nodo o complesso di quella specie di connessione che chiamo pertinenza.”<sup>706</sup>

Una pertinenza<sup>707</sup> è una relazione contestuale delimitata da un osservatore, una storia è un intreccio di pertinenze colte nella loro evoluzione temporale. Questa “relazionalità

---

<sup>703</sup> Capello, C. (2001) *Il sé e l'Altro nella scrittura autobiografica*. Torino: Bollati Boringhieri

<sup>704</sup> Nato in area francofona si è poi esteso in tutta Europa e oltre. Vedi Pineau, G., Le Grand, J. L. (1993) *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France. Dal 1993 esiste a livello europeo una rete “Life History and Biography in Adult Education” della European Society for Research in the Education of Adults (ESREA, [www.esrea.com](http://www.esrea.com)) che ha dato vita a una comunità di ricercatori interessati all'utilizzo dei metodi biografici nella ricerca sociale. Fondata da Peter Alheit e Pierre Dominicé (un sociologo e uno studioso di scienze dell'educazione) è composta da persone di diversa provenienza geografica, culturale, disciplinare e dai riferimenti teorici eterogenei.

<sup>705</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 3

<sup>706</sup> Bateson, G. (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984 p. 28

intrinseca” fa sì che gli aspetti coinvolti in una storia (emotivi, referenziali, relazionali, sociali, storici...) siano molteplici e dunque attraversabili da una pluralità di sguardi. La ricerca biografica trasgredisce dunque di per sé i rigidi confini accademici invitando ad adottare una pluralità di posizioni epistemologiche capaci di contemplare<sup>708</sup> sia rigore scientifico che immaginazione, sia tecnica che arte, pur nella tensione originata tra le profonde differenze implicate.

Questa riflessione aiuta a demistificare la nozione di biografia e autobiografia intese come testimonianze a sé stanti di individui separati dalle loro relazioni con il mondo sociale:

“La ricerca biografica può a prima vista apparire come un approccio troppo individualista per trattare temi come la classe, il genere e l'apprendimento in età adulta, poiché le biografie sono considerate per lo più come un modo individualista di comprendere il mondo sociale. Tuttavia, nel costruire la propria biografia una persona si riferisce agli altri significativi e ai contesti sociali: una biografia perciò non è mai totalmente individuale.”<sup>709</sup>

L'eterogeneità di appartenenze disciplinari dei ricercatori biografici va correlata all'altrettanto vasta pluralità dei paradigmi epistemologici di riferimento: teoria critica, post-strutturalismi, costruzionismi, interazionismo simbolico ecc. Ogni paradigma, come visto nei paragrafi precedenti, si contraddistingue per premesse epistemologiche e ontologiche e determina dunque i presupposti che i ricercatori hanno sul soggetto, sul proprio materiale di ricerca, sulla validità dei risultati, sul processo di teorizzazione.

In particolare si assiste a un intenso dibattito circa la possibile influenza del ricercatore sulla storia raccontata dai soggetti protagonisti della ricerca. Alcune posizioni mirano a

---

<sup>707</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 77

<sup>708</sup> West, L. (2010) “Family disputes: science, poetry and subjectivity in biographical narrative research” in Herzberg, H. & Kammler, E. (eds) *Biographie und Gesellschaft*. Frankfurt: Campus Verlag

<sup>709</sup> Merrill, B. (2007) “Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners” in West, L., Merrill, B., Alheit, P., Siig Andersen, A (eds) (2007) *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang p. 71 (traduzione mia)

limitare la presenza e l'intervento del ricercatore nella fase di generazione<sup>710</sup> del racconto, è chiara l'influenza positivista nel non voler "inquinare" il dato di ricerca adottando una posizione neutra e distante. E' questo il caso della tradizione tedesca<sup>711</sup> (di matrice sociologica) che per guadagnarsi accreditamento nel campo delle scienze sociali ha puntato su metodi che ricalcano l'obiettività delle scienze "dure" per rispondere a possibili critiche del mondo accademico circa l'affidabilità del dato raccolto e la sua attitudine a essere generalizzato.

Altri approcci<sup>712</sup> propongono forme di generazione del racconto maggiormente interattive e relazionali, in cui lo spazio del raccontare diventa in sé una parte della ricerca, un modo per negoziare le identità reciproche del ricercatore e del soggetto della ricerca.

Il processo di raccolta dati diventa in sé generativo di informazioni che entrano nel campo percettivo del ricercatore e diventa una via per produrre significati ed effetti nella realtà incontrata, non solo per rappresentarla senza modificarla. Una posizione di questo tipo si allontana dalla necessità o dall'illusione di poter considerare una storia come una rappresentazione "vera" di ciò che hanno in testa le persone, per procedere verso una conoscenza maggiormente relazionale e dinamica, basata sull'incontro reciproco. Queste considerazioni producono un ricco dibattito circa la verità, veridicità, verosimiglianza delle storie raccolte per scopi di ricerca:

"Nel corso del ventesimo secolo la relazione tra gli scritti delle scienze sociali e la letteratura è aumentata in termini di complessità. La presupposta solida demarcazione tra 'fatti' e 'fiction' e tra il 'vero' e l'"immaginato" è sfumata. [...] La differenza è ciò che l'autore rivendica per il suo testo. Dichiarare che il proprio lavoro è fiction è una mossa retorica differente dal dichiarare che si tratta di un lavoro di scienze sociali. I due generi

---

<sup>710</sup> Il racconto può essere generato attraverso differenti dispositivi, come l'intervista o l'atelier di scrittura autobiografica.

<sup>711</sup> Vedi Alheit, P. (1982) *The Narrative Interview, an introduction*. Bremen: University of Bremen Press

<sup>712</sup> Vedi West, L. & Carlson, A. (2006) "Claiming and sustaining space? Sure Start and the Auto/Biographical Imagination", *Auto/Biography*, 14

si rapportano a audience diverse e hanno impatti differenti sulla sfera pubblica e politica – e su come debbano essere valutate le proprie dichiarazioni di “veridicità.”<sup>713</sup>

Il paradigma sistemico-costruttivista opera una distinzione tra vita e storia:

“Qualsiasi cosa sia una storia, non è semplicemente la vita vissuta. Parla della vita: offre vie per addentrarsi nella vita, propone mappe di vita da seguire, suggerisce connessioni tra una vita e una cultura. Può trattarsi di uno dei principali mezzi che abbiamo per comprendere le vite e le più ampie culture di cui sono parte. Ma non è la vita, che rimane in principio sconosciuta e inaccessibile.”<sup>714</sup>

Secondo le lenti sistemico-costruttiviste<sup>715</sup> il narrare:

- è per sua natura molteplice: propone sequenze di eventi, contenuti intrecciati, livelli di lettura diversi, talvolta anche linguaggi diversi, sul piano ermeneutico un racconto propone un insieme virtualmente infinito di interpretazioni;
- è contestuale: non stila elenchi di situazioni separate e a sé stanti, ma dipinge un quadro d'insieme, pertinenze, nessi;
- è esperienziale: genera vissuti, emozioni, rivisitazioni, fa vivere situazioni già sperimentate, genera risonanze anche nell'ascoltatore;
- è temporale: crea le categorie del tempo e del suo fluire come caratteri universali del vivere;
- è per definizione incompleto e incompiuto: non pretende di replicare la vita, ma semplicemente ne dà una versione; tuttavia cerca in questa sua versione una “verità interna” che è data dalla coerenza intrinseca alla sua struttura.

---

<sup>713</sup> Richardson, L. & St. Pierre, E. A., “Writing. A method of inquiry” in Denzin N.K. & Lincoln Y. S. (eds) (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research – third edition*. London Sage p. 960 (traduzione mia)

<sup>714</sup> Plummer, K. (2001) *Documents of life 2: An invitation to Critical Humanism*. London: Sage p. 168 (traduzione mia)

<sup>715</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini, p. 109

Le enunciazioni biografiche provengono dunque dall'interazione tra il biografo e il soggetto intervistato, un pubblico e l'ambiente ideologico che essi abitano, incluse le risorse narrative a disposizione. In questo senso assumiamo la definizione di auto/biografia proposta da Merrill e West:

“Il termine 'auto/biografia' è stato coniato per richiamare l'attenzione sull'interrelazione tra la costruzione della propria vita attraverso l'autobiografia e la costruzione della vita di un altro attraverso la biografia. L'implicazione è che non possiamo scrivere storie su noi stessi senza far riferimento, e quindi costruire, altre vite e altri sé, e quelle costruzioni che facciamo degli altri contengono e riflettono le nostre storie, le nostre posizioni sociali e culturali, così come le nostre psicologie.”<sup>716</sup>

La soggettività del ricercatore può essere fonte di dati e di idee, come di pregiudizi. Utilizzarli richiede pensiero, consapevolezza di sé e trasparenza nel fare e nel documentare la ricerca. Chase propone cinque lenti analitiche<sup>717</sup> per illustrare i modi in cui la narrazione può essere considerata “materiale empirico”: esse sono distinte ma interconnesse e possono presentarsi contemporaneamente in un certo lavoro di ricerca. I ricercatori possono enfatizzare una o l'altra o la loro intersezione, a seconda dei rispettivi approcci e del materiale narrativo a disposizione. E' possibile individuare diverse lenti perché nel raccontare sono implicati diversi livelli (relazione con sé, con gli altri, con la società, con la cultura, con la propria esperienza) e spesso la possibilità di vedere differenti e a volte contraddittori livelli di significato, e di farli dialogare, genera una maggiore comprensione. Le cinque lenti di Chase<sup>718</sup> considerano la narrazione nei seguenti modi:

- come modalità retrospettiva di costruzione del significato. Un modo per comprendere le azioni proprie e altrui e per organizzare gli eventi in una struttura significativa. Nella descrizione di ciò che è avvenuto sono coinvolte emozioni, riflessioni e interpretazioni. Il narrativo viene posto in contrapposizione alla

---

<sup>716</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 45

<sup>717</sup> Chase, S. E. (2008) “Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks CA: Sage pp. 64 e segg.

<sup>718</sup> Id., pp. 64 e segg.

spiegazione scientifica, per la sua capacità di cogliere l'unicità di ogni evento o azione umana piuttosto che le proprietà che li accomunano ad altri;

- come azioni verbali, come un “fare”. Il narratore spiega, intrattiene, informa, si difende, si lamenta, sfida lo status quo ecc. Al di là di questo, quando qualcuno racconta una storia, plasma, costruisce e mette in atto il proprio sé, la propria esperienza e realtà. L'attenzione è posta su ciò che il narratore comunica e come lo comunica; la narrazione è vista come un atto creativo e la voce del narratore nella sua specificità, l'aspetto fattuale del racconto viene posto in secondo piano;
- come effetto di vincoli e possibilità di una serie di circostanze sociali. In questo caso il sé e la costruzione della realtà sono comprensibili prendendo in considerazione la comunità di appartenenza del narratore, il suo contesto sociale e storico. Riconoscendo l'unicità di ogni racconto, i ricercatori che utilizzano questa lente sottolineano le analogie e le differenze tra le diverse narrazioni alla ricerca di pattern trasversali;
- Come atti performativi socialmente situati, prodotti in uno specifico contesto, per uno specifico pubblico, per intenti specifici. Una storia raccontata a un intervistatore in un setting rilassato sarà differente dalla “stessa” storia raccontata a un reporter di un network televisivo. I ricercatori in questo caso enfatizzano che il racconto è flessibile variabile e modellato dall'interazione con il pubblico (diretta o indiretta).
- Come atto di ricerca. I ricercatori vedono se stessi come narratori poiché sviluppano interpretazioni e trovano modalità per presentare al pubblico le proprie idee. Essi sviluppano la propria voce mentre costruiscono la voce degli altri. I “risultati” che vengono presentati sono favoriti e vincolati dalle risorse sociali e dalle circostanze implicate dalla disciplina e cultura di appartenenza e dal momento storico.

La ricerca biografica rimane un luogo di dibattito, oltre che per lo statuto delle storie, anche rispetto a cosa significhi conoscere e rappresentare, come cioè trasformare la narrazione in una teoria o in una comprensione.

“Le teorie sono modi di mettere insieme pezzi di mondo; possono avere molte forme e avere diversi intenti (spiegare, sensibilizzare, connettere...). Ma sempre lavorano per fornire un collegamento tra lo specifico, il particolare e l'astratto, il generale. Le storie di vita sono quasi sempre orientate allo specifico e al particolare e le teorie offre loro un ponte per riferimenti più ampi. Può aiutare la storia a trovare posto nel mondo.”<sup>719</sup>

La teorizzazione è indispensabile: servono cornici per mettere insieme, anche provvisoriamente, i frammenti delle storie. La teoria è utilizzata dai ricercatori biografici in diversi modi e con enfasi variabili. Alcuni le attribuiscono un grande primato e tendono a usare le storie come mezzo per mettere alla prova specifiche ipotesi. Altri cercano di generare la teoria in modo più induttivo e pragmatico a partire dal materiale, molti sono cauti sulla possibilità di produrre spiegazioni e ne sottolineano la natura situata, contestuale e locale.

Nel formulare la mia teoria circa i dati raccolti e le loro connessioni con la domanda di ricerca, ho voluto mantenere un equilibrio tra lo specifico del singolo racconto e la possibilità di tracciare un sapere più generale (ma al singolo strettamente connesso); in altre parole, rispetto ai risultati finali, ho provato a mantenere una tensione verso la pluralità, un'apertura alla *disseminazione*<sup>720</sup> dei sensi possibili. Questo ha significato tentare di mettere in connessione, dentro un circuito generativo, comprensione (*Verstehen*) e spiegazione (*Erklaren*).

Queste scelte comportano la rinuncia all'obiettivo di esaurire la ricerca in una teoria o modello (una spiegazione, un insieme di proposizioni collegate da nessi causali) generale, chiaro e sintetico. Fare ricerca biografica e interrogare le storie è sempre inevitabilmente un processo provvisorio e incompleto; sottolinea il bisogno di riflettere costantemente su come il nostro posizionamento, i nostri bisogni e traiettorie influenzano ciò che ascoltiamo e riportiamo.

---

<sup>719</sup> Plummer K. (2001) *Documents of life 2: An invitation to Critical Humanism*. London, Sage (traduzione mia)

<sup>720</sup> Derrida, J. (1989) *La disseminazione*. Jaka Book Milano

“Sembra che come ricercatori dovremmo ri-addestrarci; come possiamo migliorare la nostra abilità di ascoltare davvero, di ospitare l'idea che esista, anche come possibilità, una storia che noi non abbiamo anticipato, che magari contraddice le nostre aspettative? Il nostro lavoro richiede che sviluppiamo una maggiore sensibilità alla presenza della nostra stessa voce, questo implica una consapevolezza di sé, anche umiltà a volte, che non sempre riusciamo ad avere”<sup>721</sup>

In sintesi, diverse motivazioni sostengono la scelta dei metodi biografici nella ricerca in educazione, e nello specifico nella mia ricerca:

- l'interesse a indagare il fenomeno oggetto di ricerca attraverso la voce di chi si trova a viverlo in prima persona;
- il desiderio di illuminare il micro-livello dei processi che avvengono su piccola scala, appena distinguibili e facilmente trascurati, tuttavia importanti nella vita delle persone;
- la propensione della ricerca biografica allo studio dell'apprendimento adulto e lungo tutto l'arco della vita<sup>722</sup>; in particolare nel celebrare apprendimento informale e non formale e le sue connessioni con quello formale; gli approcci biografici<sup>723</sup> si mostrano ben equipaggiati per esplorare queste diverse dimensioni;
- la presenza in letteratura di altre esperienze di utilizzo dei metodi biografici per raccontare e teorizzare le esperienze di studenti non tradizionali (come nel progetto RAHNLE<sup>724</sup>);

---

<sup>721</sup> Andrews, M. (2007) *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press p. 169

<sup>722</sup> West, L., Merrill, B., Alheit, P., Siig Andersen, A (eds) (2007) *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang

<sup>723</sup> Vedi Edwards, R. (1997) *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. London: Routledge; West, L. (1996) *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor and Francis

<sup>724</sup> European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE [http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnlle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf) visitato il 10 dicembre 2012



- la valenza formativa: “la ricerca biografica è sempre testimonianza di individualità soggettive e interpretanti, dunque formativa.”<sup>725</sup>

## 5.5 NARRARE LA RICERCA: QUALI VOCI PARLANO?

Infine la ricerca stessa può essere narrata, e il ricercatore diventare narratore. Una premessa utile per parlare di narrabilità di una ricerca è il fatto di considerarla come esperienza; concordo infatti sull’idea che “il tratto fondamentale dell’esperienza è che accade nel tempo e il tipo di pensiero in cui la temporalità è asse strutturante è la narrazione, allora narrare l’esperienza risulta essere il modo discorsivo privilegiato per comprendere di essa il significato.”<sup>726</sup>

Questa premessa è in linea con le coordinate teoriche illustrate sopra; nel paradigma sistemico costruttivista infatti lo sguardo del ricercatore è parte integrante del campo di ricerca; si può parlare di un soggetto che fa esperienza, dunque che integra il suo particolare modo di vivere, comunicare, pensare nel metodo di ricerca. Questo ha comportato alcune specifiche scelte, che saranno evidenti nel proseguo del testo.

Innanzitutto la scelta di inserire direttamente il mio punto di vista all'interno della cornice di ricerca, esplicitandone le dimensioni autobiografiche.

“Un argomento che ci colpisce nelle vita altrui può nascere da una questione che ci tocca, o può suscitarsela. Riteniamo quindi importante portare il ricercatore e i processi relazionali dentro la cornice di ricerca – per interrogarli piuttosto esplicitamente – piuttosto che fingere, come molti fanno, che i nostri interessi personali e modi di costruire il senso degli altri siano o debbano essere disgiunti dalle persone ed esperienze che noi siamo.”<sup>727</sup>

---

<sup>725</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 52

<sup>726</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 178

<sup>727</sup> Id., p. 7

Inoltre, ho pensato che fosse utile porre in essere, accanto alle argomentazioni sottese al processo di analisi, delle narrazioni che parlassero dal mio punto di vista di ricercatore immerso nella ricerca.

“Raccontare un’esperienza di ricerca significa *narrare quello che si fa e narrare quello che si pensa*, si tratta cioè di narrare l’esperienza agita e l’esperienza cognitiva che accompagna l’implementazione del processo di ricerca.”<sup>728</sup>

Questi momenti di scrittura autoreferenziale mi hanno consentito di mantenere una postura riflessiva, osservando me stesso mentre andavo costruendo con gli altri la “realtà” della ricerca. Inoltre, produrre racconti di questa esperienza, fermandomi a ri-pensare a ciò che avevo fatto e sperimentato in determinate situazioni, mi ha consentito una più lucida messa a fuoco del metodo. Questo infatti non è stato “dato” a priori ma è co-evoluto con la pratica di ricerca, ha preso forma attraverso le riflessioni attivate nel corso del processo.

“Le micro-narrazioni sulla esperienza della mente assorbita nel lavoro di ricerca consentono qualche forma di consapevolezza dei dinamismi mentali che intervengono nei processi decisionali, dei quali non avremmo coscienza se non ci fermassimo a riflettere e soprattutto a narrare il loro accadere nella forma scritta. Perché è lo scritto che, consentendo la ritenzione, rende possibili riflessioni successive.”<sup>729</sup>

Infine, queste scritture di ricerca rendono trasparenti a chi legge, almeno in certa misura, le mosse cognitive, gli assunti, le decisioni, le scoperte di chi ha partecipato e posto in essere l’analisi.

Un’altra questione presente nella ricerca narrativa-biografica è lo statuto che nel dispositivo di analisi viene attribuito alla parola del narratore. Se le parole assumono significato in relazione al contesto, estrapolarle per effettuare l’analisi e la costruzione dei risultati è un’operazione che richiede un posizionamento e delle scelte.

---

<sup>728</sup> Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 185

<sup>729</sup> Id., p. 200

“In gioco c’è la differenza tra un linguaggio che si impone, metabolizzando l’altro dentro le reti di significati predefiniti, e un linguaggio che salvaguarda il dire dell’altro”<sup>730</sup>

Riguardo al posizionamento dei ricercatori nei confronti dei testi di ricerca, Demazière e Dubar definiscono due modalità polarizzate: l’atteggiamento “illustrativo” e l’atteggiamento “restitutivo”. Questa categorizzazione si riferisce all’analisi di interviste, ma credo possa essere utile per ragionare più in generale sulla relazione da intrattenere con un testo prodotto da altri e sottoposto ad analisi (come è il caso di questa ricerca):

“L’atteggiamento illustrativo consiste nel fare un uso selettivo della parola delle persone al punto da asservirla alle esigenze della dimostrazione condotta dal ricercatore.”<sup>731</sup>

Questo atteggiamento rivela, secondo gli autori, un’epistemologia (non sempre dichiarata, perché scontata) di tipo naturalista o positivista, che considera le parole come “cose oggettive” da catalogare/categorizzare dall’esterno, indipendentemente dal significato che assumono per il parlante e dal contesto specifico che le ha generate. In queste ricerche si privilegia l’analisi trasversale dei testi, che isola temi o concetti per farli assurgere a categorie esplicative (o descrittive).

“Ogni intervista è ridistribuita in uno schema, che non varia da un’intervista all’altra, e i passi che si riferiscono allo stesso tema sono raggruppati e trattati trasversalmente. Questo procedimento ignora così la coerenza individuale dell’intervista e cerca una coerenza tematica tra un’intervista e l’altra. L’analisi tematica è fondata sulla distruzione della strutturazione dei singoli discorsi.”<sup>732</sup>

Questa immagine così forte (distruggere la struttura di un discorso significa attentare all’integrità del parlante) denuncia un atteggiamento “d’uso” nei confronti della parola dell’altro, che viene espropriata per diventare contenitore di concetti già presenti

---

<sup>730</sup> Id., p. 107

<sup>731</sup> Demazière, D., Dubar, C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina p. 14

<sup>732</sup> Demazière, D., Dubar, C. (2000) *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore p. 17

nell'ordine del discorso del ricercatore. Viene così ridotto fortemente il potenziale di novità, la capacità della parola dell'altro di stupire i ricercatori e di diventare fonte di scoperta. La parola dell'altro viene utilizzata come “prova amministrata”, come “aneddoto” per suffragare il discorso teorico che si va illustrando. Il pensiero del ricercatore finisce per “colonizzare” i dati. Al contrario, nell'atteggiamento “restitutivo”:

“la parola delle persone è considerata trasparente, al punto che renderne conto diviene il nocciolo stesso della ricerca.”<sup>733</sup>

Esso si colloca generalmente in una cornice soggettivista, in cui il significato personale rimane totalmente inaccessibile mentre risulta possibile la lettura del significato linguistico o “sociale” dell'enunciato; per farlo occorre “raccordarlo” con il contesto in cui avviene.

“Per cogliere il significato di una frase pronunciata (di un evento, di un'occorrenza), bisogna metterla in relazione con una norma contestualizzata, con le attese normative appropriate a quella situazione.”<sup>734</sup>

Da questa posizione, centrata sull'idea di contesto discorsivo, deriva la concezione di un linguaggio “trasparente”:

“Il linguaggio è uno strumento ritenuto 'trasparente' perché esprime strategie dei 'membri' o degli 'attori' che sono direttamente interpretabili quando si conoscano le regole del gioco iscritte nel contesto.”<sup>735</sup>

Questa concezione è legata a sua volta all'idea che il sociale si costruisca principalmente attraverso l'aspetto pragmatico della comunicazione:

---

<sup>733</sup> Id., p. 22

<sup>734</sup> Id., p. 27

<sup>735</sup> Id., p. 27

“Questo ridurre le parole in contesto al loro carattere di atti linguistici che producono effetti operativi sullo svolgimento di un’azione collettiva deriva dalla concezione del sociale veicolata dall’etnometodologia. Una concezione pragmatica e comunicazionale, secondo cui il sociale si riduce a sistemi d’azione concreti.”<sup>736</sup>

Il ricercatore applica uno sguardo etnografico che privilegia la descrizione evitando ogni ipotesi teorica preventiva e cerca di riportare quanto più è possibile fedelmente, illuminandola con i riferimenti al contesto. Tenta di arretrare da qualsiasi partecipazione epistemica alla costruzione della ricerca: il presupposto che il materiale “parla da sé” si traduce in una sorta di postura “trascrittiva” priva di teorizzazione. L’intento è quello di offrire al lettore la possibilità di vedere differenze tra i testi, permettendo l’emergere di “una pluralità di prospettive che corrispondono alla pluralità dei punti di vista.”<sup>737</sup> L’operazione di confronto e sintesi è lasciata totalmente al lettore, non vengono presentate in tal senso considerazioni di chi ha condotto la ricerca. In altre parole, si tenta di accostare le differenti descrizioni raccolte senza “spiegarle”.

Anche questa posizione presenta le sue ingenuità e i suoi limiti dal punto di vista epistemologico. In una cornice costruttivista la dicotomia descrizione/spiegazione risulta posta in modo improprio in quanto anche l’operazione di selezione, di composizione e di presentazione del materiale è inevitabilmente un intervento attivo che promuove alcune direzioni interpretative invece di altre; in altre parole, ogni scelta ha già in sé una teoria.

Nella mia ricerca ho scelto una modalità di analisi che consentisse di mettere in luce il processo interattivo di costruzione di rappresentazioni, storie e teorie, nel suo carattere provvisorio e incompiuto. Ho tentato di (rap)presentare il mio dialogo continuo con i dati, avendo come orizzonte ultimo due ideali regolativi: da una parte la consapevolezza del “peso” della mia posizione in rapporto al “dato”:

“Quelli che nella scienza empirica vengono chiamati *dati*, dovrebbero più onestamente venir chiamati *capta* dal momento che in senso reale vengono scelti arbitrariamente dalla natura dell’ipotesi già formata.”<sup>738</sup>

---

<sup>736</sup> Id., p. 27

<sup>737</sup> Id., p. 29

<sup>738</sup> Laing, R. citato in Telfener, U., Casadio, L. “Data/capta” in Telfener, U., Casadio, L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri p. 255

Dall'altra parte, il tentativo di rimanere fedele al livello semantico della comunicazione, al suo "senso", senza ingabbiarlo e catalogarlo a priori per rendere l'analisi oggettiva; è ciò che sembra suggerire anche Luigina Mortari:

“Applicare il principio di fedeltà significa avere rispetto del modo originale, quello suo proprio, in cui l'altro viene alla presenza. Anziché imporre una griglia epistemica che costringe l'altro dentro i dispositivi della nostra mente, che lo incernierano dentro un apparire predefinito, tanto che alla fine del percorso epistemico la ragione non trova altro che se stessa, il principio di fedeltà chiede alla mente di farsi accogliente, ossia ricettiva della realtà dell'altro.”<sup>739</sup>

La comprensione è intesa come ricerca delle categorizzazioni e rappresentazioni del soggetto, attraverso le quali costruisce il mondo che abita:

“E' attraverso la categorizzazione sociale attuata in un racconto biografico che il soggetto struttura il senso del proprio "mondo sociale", lo produce e rende possibile la sua appropriazione da parte del soggetto stesso e la sua interpretazione metodica da parte del ricercatore. E' attraverso la produzione delle proprie categorizzazioni del sociale, e non soltanto del suo rapporto rispetto alle categorie 'ufficiali' che il soggetto si appropria nel contempo di una concezione del mondo sociale e del proprio posto all'interno di esso. Il senso soggettivo cercato non è dunque altro che la struttura dell'ordine categoriale che organizza la produzione del suo racconto e la dinamica della sua iscrizione in quest'ordine.”<sup>740</sup>

Il linguaggio non è né trasparente né un pretesto per la teorizzazione, ma il luogo dove il soggetto costruisce il senso e il ricercatore costruisce la sua interpretazione. In una impresa congiunta. Inter-umana.

---

<sup>739</sup>Mortari, L. (2006) *Un metodo a-metodico*. Napoli: Liguori Editore

<sup>740</sup>Demazière, D., Dubar, C. (2000) *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina p.37

## CAPITOLO 6

### GENERARE STORIE E APPRENDIMENTI NEL CONTESTO DI RICERCA.

La mia domanda di ricerca riguarda gli studenti che arrivano all'università attraverso percorsi non tradizionali o con retroterra che non prevedono di per sé come “normale” il percorso universitario. Che cosa trovano questi studenti nell'università? Che cosa rappresenta per loro? Quali apprendimenti genera questo incontro e quali effetti produce sull'idea di sé?

Queste domande fortemente radicate nella mia esperienza di vita, come sopra ho raccontato, sono gli interrogativi dai quali sono partito per sviluppare il tema in senso più ampio, collocandolo in un quadro critico all'interno delle politiche educative sul *lifelong* e *lifewide learning*.

La mia ricerca si è svolta attraverso una pluralità di contesti e azioni:

- il progetto “Biografie Europee. Gli approcci biografici in educazione degli adulti” Grundtvig Lifelong Learning Programme 2009-2011, che ha costituito un corpus di trenta storie di studenti non tradizionali:
- la costruzione di un archivio virtuale di storie di apprendimento, collocato in un sito internet<sup>741</sup>;
- un ciclo di ricerca partecipativa con il metodo della *co-operative inquiry*.

Non è semplice restituire in forma lineare un processo che ha coinvolto più voci, oltre che una pluralità di dimensioni, cognitive, corporee ed estetiche; una certa *opacità*<sup>742</sup> è in questo senso ineliminabile. Nel testo che segue alternerò parti descrittive, affondi teorici

---

<sup>741</sup> <https://sites.google.com/site/storiedellabicocca>

<sup>742</sup> Vitale, A. (2012) *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini

ed “estratti” dell'esperienza di laboratorio, nell'intento di mostrare chiaramente i nessi tra questi diversi livelli. Presenterò innanzitutto la dimensione autobiografica del mio essere in ricerca.

La metodologia della mia ricerca si è sviluppata in itinere, meticcando approcci differenti; illustrerò di volta in volta le motivazioni che hanno portato alle scelte di conduzione e di generazione delle storie, al trattamento e analisi del corpus di dati generati e delle modalità utilizzate per interrogare l'esperienza degli studenti.

## **6.1 PERCHE' GLI STUDENTI NON TRADIZIONALI? RADICI AUTO/BIOGRAFICHE DEL LIFELONG LEARNING.**

Abbiamo visto nel precedente capitolo che il paradigma sistemico-costruttivista richiede – pressoché *imporre* - al ricercatore di esplicitare le proprie premesse e cornici, nell'intento non tanto di “neutralizzarle” per rendere più oggettivo il proprio lavoro, quanto di tenerle aperte e interroganti. I metodi auto/biografici offrono la possibilità di radicare le domande di ricerca all'interno delle proprie esperienze di vita, traendo da questo incontro una maggiore ricchezza e profondità di conoscenza. Indubbiamente questo lavoro parla anche di me, come ricercatore e come essere umano, ed è per questo che partirò dalla mia storia.

Nel corso di questa ricerca ho scoperto di “appartenere” a molte delle categorie che identificano uno studente “non-tradizionale”: sono il primo nella mia famiglia ad aver affrontato il percorso universitario e provengo da un mondo socio-economico di estrazione operaia, che ha sempre percepito una certa estraneità rispetto alla realtà universitaria. Mio padre, ad esempio, ha continuato per anni a riferirsi al percorso universitario con il termine “scuola” (“Oggi vai a scuola?”). Non c'era nessuna attesa di un mio eventuale proseguimento degli studi dopo le scuole superiori; d'altra parte, non ero stato iscritto a un liceo dopo le medie, perché quella era “la scuola per i figli dei dottori”.

La prima università che scelsi dopo il diploma (facoltà di economia, in un ateneo privato che mi garantiva una borsa di studio) amplificò il senso di estraneità tra il “mio mondo” e quello accademico. Ricordo quando cercai di inserirmi in quel nuovo contesto frequentando la principale associazione studentesca al suo interno; gli studenti che incontravo vantavano relazioni sociali (genitori, parenti, amici di amici) con il mondo



dell'economia e della finanza e sembrava che nelle interazioni tra loro fosse sempre presente questo mondo extra-universitario, grazie al quale erano finiti proprio lì: nel luogo dell'élite. Io mi sentivo letteralmente un “pesce fuori dall'acqua” (per usare una metafora di Bourdieu che tra poco esporrò), non avevo certo questo retroterra sociale e sempre più sentivo di esser finito lì per caso. Iniziai a pensare di non aver realmente scelto, seguendo invece il “naturale” proseguimento dell'istituto tecnico commerciale che avevo frequentato, il quale suggeriva tre possibili vie per il mondo universitario: le facoltà di economia, giurisprudenza o scienze politiche.

Sin dai primi giorni in università cominciarono i dubbi sul mio futuro professionale, su cosa avrei voluto fare nella mia vita; cercavo possibili “illuminazioni” all'interno dell'ambito di studi che mi ero scelto e parallelamente vagavo in cerca di informazioni su altri possibili percorsi. Mi dicevo che, poiché avevo fatto un istituto tecnico invece di un liceo, non conoscevo abbastanza altre discipline per fare un “salto nel vuoto” e iscrivermi che so a Chimica. Così nel tempo libero andavo agli open day, parlavo con studenti di altre facoltà, ricordo addirittura di essermi sottoposto a un test (a pagamento) che avrebbe svelato le mie attitudini e le mie potenzialità. I risultati furono deludenti, secondo il test avrei potuto intraprendere qualsiasi percorso universitario e risultavo particolarmente versato per la logica e la matematica. Niente che mi aiutasse davvero. Accumulai quintali di informazioni: dépliant, piani di studio, programmi di esami, guide per lo studente, curiosai persino tra le tesi di laurea per capire che cosa si facesse davvero in una certa facoltà. L'unico risultato è che divenni un esperto del panorama accademico, nonché dei test di ingresso, ma niente di tutto ciò si rivelò significativo nell'aiutarmi a scegliere.

Il tempo passava, dopo due anni mi sentivo già “vecchio” per cambiare strada. A vent'anni. Ora mi viene da sorridere, ma se mi guardavo intorno allora vedevo persone che avevano scelto la propria strada, sembravano così sicure e io mi sentivo “diverso”. Si aggiunga che mi sentivo in colpa per mettere sempre in discussione tutto visto che, se mi guardavo con lenti “sociologiche”, per me era già un lusso (e un mezzo miracolo) essere approdato in università e aver costruito i mezzi per ottenere dei risultati brillanti. Vivevo quell'incertezza con angoscia e decisi così di sospendere gli studi, di lavorare per un po' per provare a chiarirmi le idee. Il fatto di avere avuto ottimi risultati fino a quel momento fu un'ulteriore difficoltà. Non avevo neanche a disposizione – come direi oggi - una “narrativa socialmente condivisa” che mi permettesse di lasciare agevolmente gli studi –

il non riuscire a farcela – e questo amplificava l'incomprensibilità della mia scelta per amici e familiari (ma allora non me ne rendevo conto in questi termini).

Quando, anni dopo, lessi la ricerca di Quinn<sup>743</sup> vi trovai molte connessioni con la mia esperienza: la scala per elevare il mio status sociale ed economico era a disposizione, l'avevo scelta io, senza mandati espliciti da parte di nessuno, perché dunque lasciarla? Non avevo una risposta.

Segui un periodo di tre anni di esperienze lavorative, volontariato, incontri capaci di ispirarmi e ancora tanti dubbi. A venticinque anni decisi di re-iscrivermi all'università. A questo punto ero uno “studente adulto” con poche idee chiare, forse una su tutte: ero alla ricerca di saperi che mi riguardassero. Ricordo molto bene che la scelta di iscrivermi a Scienze dell'Educazione fu legata alla sensazione di entrare in aula e ascoltare parole che mi riguardavano, che interessavano me e la mia vita. Sentivo di non riuscire più a relazionarmi con un sapere puramente tecnico, dove mi sarei dovuto mettere tra parentesi per apprendere concetti che non dialogavano con la mia esperienza.

Oggi posso dire che è stata una scelta che ha avuto senso, l'inizio di un percorso di scoperta che mi ha portato a voler esplorare sempre di più: laurea triennale, specialistica, dottorato di ricerca.

Alla scuola di dottorato arrivavo relativamente pacificato rispetto alla mia storia di apprendimento. A quel punto ero soddisfatto del percorso di laurea effettuato, dei risultati ottenuti e delle esperienze lavorative che stavo maturando grazie a questi studi. La scelta di proseguire con la scuola di dottorato era per me una conferma felice (finalmente) delle decisioni prese.

Quando seppi che stava partendo un progetto europeo<sup>744</sup> sul tema dell'utilizzo degli approcci biografici con studenti non tradizionali non ebbi la minima esitazione nel partecipare, così come non ebbi alcun dubbio in seguito, nel farlo diventare l'argomento della mia tesi di dottorato. Perché?

All'inizio mi sono dato una spiegazione generica (come per la motivazione alla mia seconda iscrizione universitaria): perché mi riguarda. Nel corso di questi tre anni ho potuto affinare meglio la risposta; mi sono accorto gradualmente di non aver ancora

---

<sup>743</sup> Quinn J., Thomas L., Slack K., Casey L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education*, York: Joseph Rowntree Foundation

<sup>744</sup> Il progetto Grundtvig “Biografie europee – Gli approcci biografici in educazione degli adulti” di cui parlerò nei prossimi paragrafi.

maturato una “teoria soddisfacente”<sup>745</sup> rispetto alla mia esperienza. Non intendo una teoria che esaurisse il senso della mia esperienza o che la saturasse di nessi causali, ma che mi permettesse di andare oltre una visione data – e per certi versi ingenua – colmando almeno in parte il bisogno di riflessione critica e di entrare in contatto con aree d'esperienza e aspetti che non avevo considerato fino a quel momento. In altri termini, mi sono accorto via via di quanto limitata e parziale fosse l'interpretazione del mio percorso di apprendimento: poterlo mettere a confronto con l'esperienza di altri studenti, con le ricerche presenti in letteratura, ha moltiplicato le curiosità, la possibilità di battere vie di senso inesplorate, la ricerca di nuovi significati.

Sono stato sollecitato a orientare la mia ricerca di dottorato sul fenomeno dell'apprendimento lungo il corso della vita anche da esperienze più recenti, mie e di persone a me vicine. Lavoro infatti nel settore educativo (ho mantenuto lo status di “non tradizionale” anche come studente di dottorato); vedo continuamente colleghi e amici che rientrano in formazione a diverse età, in cerca di lauree di secondo livello o master per approfondire argomenti incontrati sul campo, per passione ma anche per avere un titolo che permetta loro di “smettere di fare solo l'educatore”. Ho mostrato, nel secondo capitolo, come la facoltà di Scienze della Formazione (oggi Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione) risulti nei dati dell'Università Bicocca tra quelle con maggior numero di studenti non tradizionali, tra cui molti adulti. Lo statuto debole del titolo triennale (non codificato all'interno di un albo professionale) può costituire una motivazione alla ricerca di altri titoli utili, insieme all'esperienza lavorativa, per accreditarsi come professionisti e aumentare il numero delle possibilità lavorative.

Ricordo le parole di un amico, di una decina d'anni più grande di me, “costretto” a iscriversi all'università per ottenere la laurea triennale in scienze dell'educazione, visto che disponeva di un diploma professionale “equipollente ma non equivalente”: “Andrea, il *lifelong learning* non è una promessa, è una minaccia!”. Al momento quell'esclamazione fu fonte di grandi risate tra noi, ma lavorò dentro di me lasciandomi addosso un certo disagio. Il mio amico metteva in luce alcuni aspetti che io, entusiasta di aver trovato finalmente la “mia strada” non consideravo. In particolare, mi mostrava quella dimensione di sociale e disciplinamento del soggetto che comporta la continua

---

<sup>745</sup> Intesa nel senso proposto da Munari come “sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera” vedi Munari, A. (1993) *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini p. 61

sollecitazione ad aggiornare i propri titoli o ad acquisirne altri, in un proliferare di spinte (esplicite e implicite) alla formazione. Sentivo “odore” di logiche di mercato e quello più sottile del marketing sotto la retorica del *lifelong learning*: il monito a crearsi le condizioni per stare sul mercato, sebbene lo stesso mercato non sempre crei le condizioni per valorizzare le competenze acquisite o integrarle in un senso professionale. Nei diversi corsi a cui mi sono iscritto (universitari e privati) ho incontrato gente entusiasta di ampliare il proprio repertorio di capacità e di conoscenze e allo stesso tempo lo spiazzamento di molti che, dopo aver dedicato tempo, energia e denaro alla formazione, si trovavano avvitati nella ricerca di cambiamenti di livello professionale, status, immagine di sé come professionisti, che non arrivavano.

Questo significato duplice – promessa o minaccia? - che stavo costruendo sul *lifelong learning* attraverso le mie stesse esperienze di apprendimento, ha finito per colorare la mia ricerca, connotandola nel segno della polarizzazione, dell'ambiguità, della tensione dinamica tra opposti.

## **6.2 “STORIE DELLA BICOCCA”: UN CONTESTO NARRATIVO PER GLI STUDENTI “NON TRADIZIONALI”.**

### **6.2.1 Il progetto “Storie della Bicocca”.**

Il progetto “Storie della Bicocca” è stato realizzato all’interno del più ampio Progetto Europeo *Grundtvig Lifelong Learning Programme* 2009-2011 “Biografie Europee. Gli approcci biografici in educazione degli adulti” che si proponeva principalmente due obiettivi:

- arricchire e far avanzare i metodi di lavoro autobiografico nella formazione di adulti;
- far conoscere meglio nelle istituzioni formative i metodi autobiografici come strumenti pedagogici e integrativi potenti, in quanto fondati sull'esperienza e capaci di raggiungere e coinvolgere le persone più a rischio di marginalizzazione sociale.

In uno scambio interdisciplinare tra istituzioni di diversi paesi – Austria, Germania, Italia, Polonia e Turchia – i partecipanti al progetto, dopo aver esplorato insieme le reciproche modalità di lavoro e i diversi approcci, dovevano sviluppare un progetto pilota nel proprio Paese, introducendo (nuovi) modi di fare biografia nelle proprie istituzioni<sup>746</sup>.

In questa cornice, il gruppo di lavoro dell'Università Milano Bicocca<sup>747</sup> ideò il progetto “Storie della Bicocca”, basato sul metodo dei laboratori auto/biografici, rivolti a studenti adulti “a rischio di marginalizzazione”. Per individuare le categorie di studenti da coinvolgere si fece affidamento inizialmente sulla lettura sociologica presentata in alcuni progetti europei<sup>748</sup> diretti alla prevenzione dell'abbandono in contesti di formazione superiore.

Come illustrato nel secondo capitolo, esiste un'ampia letteratura sugli “studenti non tradizionali” che per vincoli economici o di appartenenza socio-culturale incontrano maggiori difficoltà nel proprio percorso formativo e nell'integrarlo nelle proprie vite: *first generation*, studenti con retroterra economico, sociale e culturale più povero (*low social/cultural capital*), adulti (lavoratori, ma non solo) e portatori di differenze penalizzanti (genere, etnia, classe, disabilità). Queste categorie furono usate inizialmente come esempi su cui riflettere e discutere, lavorando in modo inter-soggettivo attraverso un focus autobiografico, riflessivo e critico. La prima mossa fu quella di accantonare l'etichetta “studenti non tradizionali” (che peraltro pone il problema di definire senza

---

<sup>746</sup> Le istituzioni partecipanti al progetto sono state:

- Università degli studi di Milano Bicocca
- Ile- Berlin Institute for Lifelong Learning in Europe
- Ibika Institute for Biographical and Cultural Research (Goettingen, Germany)
- University of Innsbruck
- eFKa Women's Foundation (Poland)
- Kusadasi Public Education Center (Turkey)

Vedi Brochure « European Biographies. Biographical Approaches in Adult Education » consultabile online sul sito <https://sites.google.com/site/storiedellabicocca>

<sup>747</sup> Coordinato dalla prof.ssa Laura Formenti in collaborazione con la dott.ssa Micaela Castiglioni, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”; io ho partecipato a tutte le fasi coordinando il gruppo di studenti, partecipando ai workshop internazionali previsti nella partnership, progettando e realizzando due laboratori.

<sup>748</sup> European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education <http://www.rahnle.dsw.edu.pl/>

definire – per negazione) e proporre invece una riflessione autobiografica a tutti i partecipanti sulla coppia di opposti “studente tipico/atipico”<sup>749</sup>:

*Si tratta di un incontro preliminare, di presentazione del progetto, ma decidiamo di coinvolgere subito tutti i presenti con un giro di parola sul tema “Io studente: tipico o atipico?” E’ un’ottima scelta: ci rende immediatamente consapevoli della presenza di tante storie diverse, e tutte molto pertinenti rispetto al progetto. Ciascuno nel raccontarsi decide il criterio per definirsi come “atipico” (questa sarà l’etichetta prevalente nel gruppo) e questo ci permette di vedere in azione tanti criteri diversi. Addirittura opposti: secondo il criterio adottato, la stessa persona può considerarsi uno studente “tipico” o “atipico”.*

*Esempi in ordine sparso: essere “atipico” può voler dire essere curioso, appassionato, in anticipo sui tempi, o anche avere studi regolari (questo implica che gli studenti sono “tipicamente” passivi, indifferenti, in ritardo con gli studi...). Lavorare (a tempo pieno o parziale), essere usciti con voti bassi dal percorso precedente oppure da una scuola non prestigiosa, ma anche poter scegliere quali esami dare, quali corsi frequentare, sono tutti indizi di “atipicità” per chi così si definisce.*

*Il criterio “seguire pedissequamente tutte le lezioni” oppure “scegliere quali corsi seguire” è usato per definire una differenza tra studenti “coerenti con le aspettative dell’istituzione” e “coerenti con se stessi”.*

*I cambiamenti nella “carriera attesa” (scegliere una laurea magistrale non in linea con la triennale) sono letti come segni di atipicità, che richiedono una spiegazione. Es: “perché l’ho fatto? Perché mi piacciono le persone”. Ognuno si dà le sue spiegazioni.*

*Un percorso non lineare però può essere letto anche come effetto di una scelta iniziale sbagliata. Qualcuno ha interrotto il percorso universitario e ha lavorato per un po’, prima di rientrare in formazione. Qualcuno ha avuto bisogno di “sperimentarsi” prima di trovare la sua strada.*

*Segnali di atipicità sono anche i vissuti: “sentirsi un pesce fuor d’acqua”, provare ansia, sentirsi insicuri per un esame, chiedersi “da dove vengo?”... La “crisi” è una condizione che prima o poi è toccata a tutti. Come ne siamo usciti?*

---

<sup>749</sup>Estratto dal Verbale del 30 marzo 2010 – Progetto Storie della Bicocca

*Per gli studenti la parola “atipici” nel titolo del progetto aveva evocato casi particolari: studenti disabili, emarginati, in Erasmus... la dualità “normale/anormale” viene evocata.*

*Qualcuno si definisce “atipico felice”: se sono io a scegliere, la mia atipicità diventa un vantaggio.*

Nella cornice costruzionista, l'utilizzo di interpretazioni, classificazioni, definizioni non è neutro né puramente interpretativo, bensì produce effetti sulla realtà, la crea. Abbiamo visto nel terzo capitolo come il processo di oggettivazione non sia da considerare in sé riduzionista e possa essere anzi utile per costruire categorie su cui riflettere in modo critico. Ciò spinge a muoversi con cautela rispetto alle categorie utilizzate nella ricerca.

Nel primo incontro del gruppo di lavoro fummo invitati a posizionarci in modo riflessivo, esplicitando le premesse che ci portavano a scegliere di definirci con un termine piuttosto che un altro. L'indefinitezza del termine “atipicità”, il suo prestarsi a una pluralità di interpretazioni serviva proprio a questo scopo, a tenere aperte le categorie che venivano costruite a partire da tale idea.

Questo primo passaggio istitutivo del gruppo di lavoro, partendo da una riflessione sulle esperienze dei partecipanti, consentì anche di spostare l'attenzione dalle caratteristiche intrinseche degli studenti (il focus dominante nella letteratura) alla relazione di interdipendenza e reciproca definizione tra l'istituzione formativa e i soggetti in apprendimento. Il tema del riconoscimento venne messo in primo piano: “non tradizionale” può significare “non voluto”, “non considerato”, “sbagliato” da parte dell'istituzione. I pregiudizi dell'istituzione possono “costruire” dei problemi, diventando feedback negativi per gli studenti. Esempi di tali pregiudizi:

- i cambiamenti nel percorso di laurea sono errori, spreco di risorse sociali e individuali;
- l'abbandono degli studi è un fallimento e un problema da prevenire; non vengono considerati gli apprendimenti che in esso si possono sviluppare (v. secondo capitolo);
- gli studenti-lavoratori sono semplicemente “non frequentanti”, quindi con un apprendimento impoverito a cui bisogna sopperire aumentando la quantità di libri da studiare a casa;

- l'esperienza lavorativa e personale (della quale gli studenti adulti abbondano) non è significativa per l'apprendimento, né una ricchezza da valorizzare in aula.

Il gruppo decise di raccogliere e dare visibilità a storie di studenti che avevano fatto i conti con la loro "atipicità" in relazione alle attese istituzionali. Il vincolo dato dal Progetto Grundtvig era quello di coinvolgere studenti adulti a rischio di marginalità nell'istituzione universitaria. Che cosa si intendeva per marginalità?

“La marginalità si riferisce a situazioni nelle quali le persone non si sentono completamente membri di un gruppo potenziale e sostano ai margini tra differenti spazi sociali, chiedendosi, a qualche livello, a quale appartengono. Una persona ai margini può trovarsi in transizione tra mondi le cui norme e valori possono confliggere e ciò può portare a confusioni circa il proprio status e a vulnerabilità, ma anche a libertà di innovare e a capacità di essere critici rispetto all'ordine sociale predominante.”<sup>750</sup>

Si decise la finalità del progetto “Storie della Bicocca”: usare il metodo dei laboratori auto/biografici per raccogliere storie esemplari e costruire, di conseguenza, un archivio virtuale aperto alla consultazione in rete. Uno strumento per mostrare all'istituzione chi sono gli studenti che la vivono, offrendo una conoscenza del micro-livello, dell'esperienza soggettiva, oltre i pregiudizi e le rappresentazioni generalizzanti. Uno strumento, anche, per dare agli studenti voce e visibilità all'interno di un'istituzione formativa così ampia, popolata e anonima, come può essere un campus di grandi dimensioni. Il rischio molto concreto nell'università di massa è infatti quello di coltivare un'immagine dei propri studenti standardizzata, impersonale, irrealistica, alla quale manca la ricchezza delle sfumature. Il lavoro auto/biografico ha il potere di arricchire i profili degli studenti di particolari e di complessità. Pur non essendo esaustivi e rappresentativi in termini statistici, i racconti d'esperienza possiedono un valore euristico che permette di comprendere meglio il rapporto con il sapere di questi studenti, i loro stimoli, le loro motivazioni, difficoltà, motivi di soddisfazione e di malessere, e in particolare le strategie di adattamento e di “sopravvivenza” all'ambiente universitario.

Il progetto, dunque, intendeva lavorare sui due fronti della relazione formativa: da un lato offrendo agli studenti occasioni di consapevolezza, sia partecipando ai laboratori

---

<sup>750</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 69



auto/biografici, sia leggendone i prodotti online, dall'altro offrendo all'Università uno strumento per conoscere più da vicino i propri studenti e trarne indicazioni per andare maggiormente incontro ai loro bisogni.

In sintesi i due focus del progetto sono stati:

- focus formativo: la narrazione biografica come modo per offrire agli studenti uno spazio dove poter diventare più attivi; gli studenti “a rischio” potrebbero meglio comprendere la propria esperienza raccontandola e rivisitandola, trovando nuove strategie di adattamento, e forse prevenire l’abbandono degli studi, anche se questo non è necessariamente un problema nella visione biografica;
- focus conoscitivo: le biografie come narrazioni capaci di illuminare i fattori di resilienza raccogliendo l'esperienza di quegli studenti che, nonostante appartengano alle categorie non tradizionali, riescono a trovare strategie operative e di senso per abitare l’istituzione affrontando le difficoltà, compreso il loro essere in minoranza (e quindi spesso invisibili).

### **6.2.2 Un metodo “a cascata”.**

Il progetto è stato pensato come esperienza complessiva di co-partecipazione e di *peer-education*: tutti i laboratori auto/biografici sono stati progettati e condotti da studenti per altri studenti, compreso il percorso iniziale di auto-formazione<sup>751</sup>. Il gruppo di lavoro era eterogeneo, composto dalle docenti responsabili, dal sottoscritto in veste di coordinatore e ricercatore, da una decina di studenti delle lauree magistrali in Scienze pedagogiche e in Formazione e sviluppo delle risorse umane, a cui si sono aggiunti in seguito alcuni studenti adulti della laurea triennale in scienze dell'educazione, ingaggiati nei laboratori. Gli studenti sono diventati formatori/conduuttori dei laboratori dopo aver partecipato a un percorso di auto-formazione, con la supervisione delle docenti responsabili del progetto, e aver sperimentato i metodi su di sé.

---

<sup>751</sup>A cura di due studentesse della Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, Cinzia Penati e Gaia del Negro.

Sono quindi stati gli studenti stessi a progettare i laboratori narrativi volti alla raccolta di storie. La maggior parte di loro aveva già familiarizzato con i metodi autobiografici nei corsi universitari che stavano frequentando. L'auto-formazione mirava all'approfondimento e alla sperimentazione in prima persona dell'approccio auto/biografico attraverso quattro workshop narrativi. La premessa sottesa a questa scelta consisteva nella convinzione che non si possa lavorare con le storie di vita altrui, materiale delicato, che pone rilevanti problemi metodologici ed etici, senza essersi messi in gioco direttamente in un percorso analogo. Inoltre, come vedremo, il metodo scelto conteneva degli elementi di creatività e spiazzamento non usuali.

Il gruppo ha quindi lavorato in un primo tempo sulle proprie storie, in modo da prendere dimestichezza con il metodo e comprenderne le implicazioni. E' stato necessario esplorarne il potenziale in relazione agli scopi del progetto e definire una metodologia comune per raccogliere le storie di apprendimento, condividerle in piccoli gruppi e innescare un processo riflessivo su di esse. Due livelli di apprendimento erano dunque compresenti in questa esperienza:

- apprendimento auto/biografico: oggetto degli incontri era l'esperienza universitaria passata, presente e futura;
- apprendimento metodologico: l'obiettivo era imparare a progettare e condurre laboratori narrativi analoghi a quello che stavano sperimentando.

### **6.2.3 Il reclutamento.**

Al termine del periodo di formazione, il gruppo di lavoro, suddiviso a coppie, ha individuato diverse categorie di studenti ai quali rivolgere le proposte di laboratorio. Partendo dalla premessa che il lavoro biografico deve essere volontario e che nessuno può essere obbligato a raccontare la sua vita (per diverse ragioni: etiche, tecniche, pratiche), reclutare significava convincere i potenziali fruitori dei laboratori che si trattava di qualcosa di potenzialmente interessante, utile e significativo per la loro esperienza universitaria. Il “reclutamento” dei partecipanti ha dunque richiesto innanzitutto l'individuazione di possibili guadagni formativi per gli studenti e la progettazione di una

campagna di promozione (centrata sul riconoscersi “atipici”). I guadagni formativi individuati sono stati:

- la possibilità di valorizzare un passaggio importante della propria vita;
- il confronto con altre esperienze simili;
- nuove domande, nuove comprensioni;
- sperimentare l'approccio narrativo-autobiografico anche come strumento per la futura professione;
- scrivere e raccontare la propria storia di formazione, ascoltare le storie altrui, nella prospettiva di apprendimenti reciproci.

La campagna di promozione si è articolata su tre modalità: manifesti affissi in università, annuncio sulla piattaforma *e-learning* di facoltà, presentazione dell'iniziativa in alcuni insegnamenti. Il gruppo ha sperimentato fin da subito la difficoltà di far giungere la propria proposta e attrarre studenti. I manifesti, di tono informale, seppure con il logo dell'università e del progetto europeo, non coinvolsero nessun partecipante. Gli annunci sulla piattaforma *e-learning* e la presentazione nei corsi stimolarono invece l'interesse di un buon numero di partecipanti, dimostrando l'efficacia del canale formale e di un'investitura visibile da parte dell'istituzione. La piattaforma *e-learning* si rivelò fondamentale per raggiungere studenti che frequentano poco l'Ateneo, come adulti e lavoratori. Molto più difficile, invece, raccogliere studenti di diverse facoltà (un obiettivo iniziale, al quale si è dovuto rinunciare).

Muoversi per il reclutamento ha significato muoversi nell'istituzione: è stato il primo passo del prendersi cura del sistema allargato, delle relazioni con le figure di riferimento e con le regole universitarie. Gestire questi aspetti ha implicato entrare in contatto e scontrarsi con i vincoli imposti da una certa idea di università: il fatto, ad esempio, di non poter utilizzare le aule universitarie la sera o durante i sabati, ma anche se si è “solo” studenti. Le fasi preliminari e tutto ciò che “sta intorno” alla realizzazione dei laboratori veri e propri rimandano alla pratica del “prendersi cura dei contesti nei quali le relazioni devono essere avviate, mantenute, concluse. Contesti pre-esistenti, ma anche co-creati dalla relazione.”<sup>752</sup>

---

<sup>752</sup> Formenti, L. (2009) (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson p. 178

Nei seguenti paragrafi presenterò il lavoro dei laboratori attraverso le lenti di tre aspetti, che si sono intrecciati continuamente all'interno del progetto: l'allestimento di un contesto relazionale, la generazione di testi auto/biografici utili alla ricerca e il dispositivo formativo. “Conoscenza, cura e formazione (di sé, dell'altro del mondo) sono indissolubilmente legate nelle pratiche autobiografiche”<sup>753</sup>.

#### **6.2.4 Allestire un contesto relazionale.**

Le storie, osservate attraverso premesse costruttiviste e costruzioniste, sono un prodotto sociale, vengono create all'interno di un contesto che è innanzitutto relazionale.

Si è già evidenziata la decisione di proporre agli studenti laboratori narrativi progettati e condotti da altri studenti. Dietro questa scelta c'era l'intenzione di costruire uno spazio relazionale paritario, senza la presenza di una figura istituzionale (di istituzionale rimaneva la cornice). Si volevano infatti evitare i tipici paradossi relazionali, al limite della mistificazione o del doppio legame, in cui gli studenti sono invitati a esprimere le proprie esperienze in relazione all'istituzione (con possibilità di critica) da figure percepite come membri della stessa istituzione. La conduzione da parte di un professore universitario, ad esempio, avrebbe immediatamente chiamato in causa la dimensione della valutazione.

Nel pensare il progetto si erano considerati gli studenti come attori principali di un percorso formativo volto a valorizzare la partecipazione attiva e la riflessione sull'esperienza personale, consapevoli che le condizioni perché ciò avvenisse sono “insite nella pratica, nelle relazioni concrete, nella materialità del lavoro autobiografico: i corpi, gli sguardi, le voci realizzano quelle condizioni relazionali e di processo che qualifichiamo come formazione o come cura.”<sup>754</sup> Concretamente questo ha significato per i conduttori prendersi cura del percorso, del benessere di gruppo e delle condizioni di accoglienza e di ascolto reciproco che rendono possibile arrivare a condividere una scrittura autentica e riconosciuta. Predisporre le attività nei dettagli, dopo averle

---

<sup>753</sup> Id., p. 22

<sup>754</sup> Formenti, L. (2009) “Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura” in Formenti, L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson p. 24

sperimentate su di sé, occuparsi di spazi, tempi e ritmi di lavoro, mettere in gioco la propria creatività e la propria esperienza personale erano tutte azioni dirette a creare uno ambiente “sufficientemente buono”; ambiente che permettesse ai partecipanti di pensare, sviluppare e cambiare le proprie idee, che rilanciasse curiosità, riflessività, entusiasmo nel narrare e nell'esplorare il potere d'azione personale.

“Parte del compito del ricercatore può consistere nel creare uno spazio sufficientemente buono affinché altre possibili storie affiorino in superficie, perché si sviluppi una maggiore apertura e riflessività nei confronti dell'esperienza. Naturalmente bisogna tenere presente la dimensione etica e il fatto che la ricerca non consiste nello sfidare le difese delle persone. Ma il nostro comportamento e modo di reagire, in termini di curiosità e riflessività, può influenzare l'altro e il suo entusiasmo nel narrare e nell'esplorare”<sup>755</sup>

La dimensione del potere, nonostante le scelte fin qui elencate, rimane comunque presente e ineludibile in questo tipo di progetti, in cui il contesto narrativo ha luogo all'interno di un'istituzione; il rischio di mistificazione è sempre presente nel lavoro autobiografico, soprattutto in situazioni di marginalità o di difficoltà personali.

“Le sensibilità post-strutturaliste e post-moderne ci hanno insegnato che il potere/sapere può ‘imporre una storia’ sull'altro e su noi stessi; ci hanno insegnato anche la problematicità della vecchia idea umanista di un sé e di una storia totalmente autonomi”<sup>756</sup>

Un modo utile per affrontare direttamente tale questione è stata l'adozione di un codice etico<sup>757</sup> (v. all. 1) che avrebbe enunciato in modo trasparente i vincoli sia per i partecipanti sia per i conduttori del laboratorio, lo scopo del progetto e l'intenzione di produrre una raccolta di storie sotto forma di un “archivio virtuale”. In esso si elencavano

---

<sup>755</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano: Apogeo 2012 p. 270

<sup>756</sup> Id., p. 249

<sup>757</sup> Ispirato a quello utilizzato da Linden West e Andrea Carlson in una ricerca auto/biografica su un programma britannico di sostegno a famiglie appartenenti a comunità emarginate. Vedi West, L. & Carlson, A. (2007) *Claiming Space: An Indepth Auto/Biographical Study of a Local Sure Start Project*, CISDP; CCCU

inoltre i diritti dei partecipanti, le regole del laboratorio, la possibilità di astenersi dalle attività o da parti di esse. In particolare, rispetto alla pubblicazione della propria storia e del materiale prodotto nel corso delle attività, ai partecipanti veniva chiesto di firmare un'autorizzazione (v. all. 2); avrebbero però potuto ritirare retrospettivamente qualunque consenso qualora avessero cambiato idea nel corso del laboratorio.

La ragione del codice etico consisteva principalmente nel dichiarare i vincoli e il contesto in modo chiaro, proponendo allo studente la possibilità di mantenere il controllo sui propri scritti e sulla propria modalità partecipativa (ad esempio scegliendo l'anonimato e il grado di condivisione della propria esperienza sia nel qui e ora che successivamente rispetto alla pubblicazione). Il codice etico è divenuto così il patto di negoziazione iniziale tra i conduttori e i soggetti narranti, il primo passo verso la costruzione della cornice di lavoro, il momento in cui ci si presentava reciprocamente, si esplicitavano le premesse e si costruiva la *res*<sup>758</sup> della relazione. L'adozione del codice etico non garantiva in sé la costruzione di una cornice di reciprocità centrata sulla dimensione negoziale, ma poteva rappresentare un primo passo verso questa direzione se assumeva la forma di vera e propria proposta relazionale e non l'asettica consegna di un "consenso informato".

La richiesta dell'autorizzazione alla pubblicazione delle storie è stato anche un modo per presentare ai partecipanti la connessione tra il loro lavoro personale e la comunità, universitaria e non, presentificando possibili lettori della propria storia. Il laboratorio acquisiva così una dimensione relazionale più ampia.

Per quanto riguarda i rimandi degli studenti rispetto all'esperienza del laboratorio, si è evitata la valutazione formale tramite questionario, che spesso viene vissuta dagli studenti come "pro-forma", ma si è preferito inserire attività riflessive di tipo valutativo al termine del laboratorio. In esse, molti partecipanti hanno rilevato l'importanza di condividere la loro esperienza con altri studenti, affermando di non conoscere molti altri nella loro stessa situazione e di sentirsi "abbastanza soli in questa esperienza".

Tutti gli studenti hanno partecipato attivamente agli incontri e su trenta partecipanti a tre laboratori si è avuto un solo abbandono (un dato inusuale in seminari di tipo volontario): una studentessa di economia che ha riferito di sentirsi "marginalizzata" dal linguaggio proposto, a suo vedere "troppo infantile". Molti studenti sono rimasti in contatto alla fine

---

<sup>758</sup> Formenti, L. (2008) "La relazione professionale tra esperienza e cura" in Formenti L., Caruso A., Gini D. (a cura di) *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina

del laboratorio e alcuni di loro si sono proposti per condurre e progettare nuovi laboratori l'anno successivo, intendendo così approfondire il metodo sperimentato.

### **6.3 NARRAZIONI AUTO/BIOGRAFICHE DEGLI STUDENTI TRA VINCOLI E POSSIBILITA'.**

#### **6.3.1 Quali vincoli porre?**

In merito alla generazione di storie all'interno dei laboratori narrativi, vorrei sottolineare che l'intento era quello di proporre una cornice estetica, riflessiva e inter-soggettiva, perché gli studenti potessero tematizzare alcuni aspetti rilevanti della propria storia di formazione e della propria identità di studente. Finalità più specifiche del lavoro auto/biografico proposto erano:

- dar voce alle storie di apprendimento;
- esplicitare differenze e connessioni tra le diverse storie raccolte;
- sviluppare significati complessi attraverso il dialogo sulle esperienze personali;
- riflettere sull'esperienza per aprire possibilità.

Era nostro interesse creare un contesto in cui ci si potesse posizionare rispetto a domande come:

- Chi sono io come studente?
- Che cosa è/rappresenta per me questa istituzione?
- Come posso usare questa istituzione per il mio percorso?
- Che cosa mi chiede la Bicocca?
- Che cosa chiedo io alla Bicocca?

Nella cornice costruttivista le storie sono contingenti e relazionali, costruite all'interno di contesti che ne determinano vincoli e possibilità, e non entità chiuse e definite, che possano semplicemente essere "raccolte" facendo parlare o scrivere le persone. Tutto ciò porta a interrogarsi su quale tipo di contesto si intende allestire, nella formazione e nella ricerca: la nostra intenzione era innanzitutto quella di costruire condizioni per generare

“buone storie”, dove per “buona storia” si intende un materiale narrativo “non solo ricco di particolari, ma che include il racconto dell'esperienza e gli aspetti riflessivi.”<sup>759</sup> Tenere vivo il legame tra esperienza e discorso, tra vita vissuta e rappresentata, era il nostro orientamento di fondo per evitare di costruire uno spazio discorsivo centrato prevalentemente su teorie o opinioni. Ci siamo dunque interrogati su quali vincoli potessero aprire possibilità in tale senso, tenendo presente che non esiste un raccontare senza vincoli: anche se inconsapevoli essi agiscono, ad esempio nella prospettiva a partire dalla quale siamo abituati a osservare la nostra vita o nel modo di raccontare appreso.

“Lo 'spontaneismo' della narrazione autobiografica non sembra una via utile a generare situazioni formative. Più sensato appare il progetto di percorsi nei quali si dà un dinamismo produttivo tra vincoli e possibilità. Tale dinamismo può essere generato in molti modi diversi, dal racconto di sé 'libero' (ma con obiettivi precisi, più o meno negoziati, e in seguito l'analisi critica e riflessiva) all'individuazione di temi o focalizzazioni date (sapendo che l'autonomia del soggetto si esprimerà comunque in modi unici e irripetibili rispetto al tema)”<sup>760</sup>

La formazione autobiografica, rispetto alla raccolta di autobiografie spontanee, si contraddistingue dunque per “un gioco sottile, generativo, tra vincoli e possibilità, tra regole e libertà. Ogni mossa del conduttore/facilitatore produce effetti, apre possibilità proprio perché ne chiude altre. Le consegne sono precise, indicano una direzione, offrono una protezione (il foglio bianco fa meno paura quando c'è una consegna di lavoro). Ogni proposta riceve delle risposte: il gruppo accetta le consegne, le interpreta, qualche volta le stravolge, per potere ad ogni modo farle proprie.”<sup>761</sup>

Seguendo queste idee, gli interrogativi di chi allestisce laboratori narrativi si orientano non tanto su decidere se dare o meno dei vincoli al narratore autobiografico, ma sul

---

<sup>759</sup> Vedi Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 170

<sup>760</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini p. 178

<sup>761</sup> Formenti, L. (2009) (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson p.126



comprendere quali conseguenze abbiano i vincoli proposti: limitano l'autonomia del narratore o aprono possibilità? Queste riflessioni non devono però indurre a pensare un rapporto causa-effetto tra le proposte del laboratorio e gli esiti narrativi. Le richieste non vanno intese come istruzioni (v. cap 3) ma come indicazioni che ogni partecipante necessariamente interpreterà e tradurrà. Le richieste, quindi, sono modi di orientarci reciprocamente<sup>762</sup> nell'agire. Sul versante del ricevente esiste dunque la possibilità di negoziare i vincoli, di trovare margini di creatività nell'esecuzione di un compito dato.

“Lasciare una grande libertà non solo di interpretazione ma anche di esplorazione del compito auto biografico ha il senso di valorizzare al massimo le competenze individuali e la riflessività”<sup>763</sup>

Ogni richiesta formulata era, nelle intenzioni, abbastanza aperta per lasciar spazio a interpretazioni, ma non così vasta da lasciare troppo incerte e confuse le possibilità narrative. Ad esempio, si faceva utilizzo il più possibile di termini evocativi (“racconta i germogli della tua vocazione”), capaci di mantenere una relazione metaforica con l'esperienza e dunque una relativa apertura a una pluralità di attribuzioni di significato. Per quanto riguarda i temi e le richieste, i conduttori dei laboratori avevano ampia possibilità di scelta: dal proporre stimoli esterni (brani da romanzi e poesie) all'esplorazione guidata di momenti apicali<sup>764</sup> di vita, o analisi di situazioni specifiche d'azione e di relazione. Il limite – per mantenere viva la cornice pedagogica - consisteva nell'impegno a ricondurre ogni tema biografico esplorato all'esperienza di apprendimento. L'orizzonte regolativo era rappresentato dall'identità di soggetto in apprendimento:

“utilizzammo il termine *learning identity* per riconoscere l'irregolare e complessa interrelazione tra apprendimento e identità e il fatto che, specialmente per gli studenti non

---

<sup>762</sup> Abbiamo considerato a più riprese il linguaggio come “coordinazione di coordinazioni consensuali di azioni”; vedi capitolo 3 e capitolo 4

<sup>763</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 182

<sup>764</sup> Demetrio, D. (1995) (a cura di) *Raccontarsi come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina

tradizionali, le *learning identities* coesistono, influenzano e sono influenzate da altre identità dell'adulto"<sup>765</sup>

Dunque, se lo studente veniva invitato, ad esempio, a parlare della propria famiglia, occorreva declinare la proposta narrativa in termini di *learning identity*: che cosa ho appreso dai miei famigliari? In cosa sono stati e sono utili nella mia storia di apprendimento?

### **6.3.2 Aprire possibilità: la necessità dello spiazzamento.**

Decise le modalità di lavoro atte a garantire una relazione adeguata e la generazione di storie di formazione, rimaneva aperta la domanda su come ampliare i repertori narrativi, le possibilità descrittive, una postura interrogante e creativa. Quali vincoli consentono di sperimentare (ed eventualmente integrare) nella formazione autobiografica nuove narrazioni di sé, mettendole a confronto con “la storia che mi sono sempre raccontato”? Come favorire la “costruzione di mondi” e non la semplice riproposizione di mondi saturati, ridotti a una pre-comprensione di sé?

La via scelta è stata quella dello spiazzamento cognitivo<sup>766</sup> e dei linguaggi estetici come modi per incentivare posture inedite nei confronti della propria storia. Un esempio di spiazzamento cognitivo è il decentramento del proprio punto di vista; le richieste narrative spesso invitavano gli studenti a osservarsi da angolature inusuali: con gli occhi di un familiare, di un'aula universitaria, del proprio sosia. Questo tipo di operazione, coerente con l'epistemologia presentata nei precedenti capitoli si basa sull'idea che l'attribuzione di senso alla propria esperienza dipende da<sup>767</sup>:

- la specifica posizione occupata nella situazione interattiva;
- le esperienze vissute precedentemente in situazioni relazionali analoghe;

---

<sup>765</sup> Johnston, R. and Merrill, B. (2004) 'From Old to New Learning Identities: Charting the Change for Non-traditional Adult Students in Higher Education', in *ESREA Proceedings: Between 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wroclaw: University of Wroclaw. p. 154

<sup>766</sup> Munari, A., Fabbri, D. (2005) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini

<sup>767</sup> Fruggeri L. “Dal costruttivismo al costruzionismo sociale, implicazioni teoriche e terapeutiche” in *Psicobiiettivo*, 18 1998

- le esperienze attuali rispetto al rapporto con gli altri.

Alla luce di questi presupposti, si è considerato più utile esplorare la narrabilità del proprio sé muovendo il racconto da differenti prospettive relazionali, allontanandosi dalla posizione abitualmente occupata dal soggetto nel racconto di sé in relazione agli altri, focalizzata sullo scavo interiore o sulla “confessione” alla ricerca di un presunto “autentico” sé.

Altro cardine nella progettazione dei laboratori è stata la proposta di linguaggi analogici, figurativi, espressivi come momento precedente o successivo alla scrittura. Coinvolgere il pensiero abduittivo<sup>768</sup> significa parlare un linguaggio relazionale, attraverso simboli e metafore che connettono tra loro esperienze, contenuti e contesti visti come separati e diversi, addirittura incompatibili. Significa favorire movimenti trans-contestuali, che, come abbiamo visto, sono alla base dell’idea di apprendimento proposta in questo lavoro. Secondo Weick<sup>769</sup> la costruzione di senso (*sensemaking*) nasce proprio a partire da un’esperienza spiazzante ed egli suggerisce di promuoverla cercando di “aumentare la varietà del linguaggio” il più possibile. Il decentramento del punto di vista e il linguaggio estetico creano perturbazioni che spingono a cercare nuovi equilibri nel racconto della propria storia, trasformandola al contempo. Si voleva così creare un contesto capace di far emergere differenze; quali differenze avrebbero generato informazioni (ovvero differenze che creano una differenza) o trasformazioni non era dato sapere a priori: questo dipendeva dal particolare accoppiamento tra la struttura del soggetto e il contesto presente. Anche se si innescano processi riflessivi, essi possono comunque sfociare nella riconferma della stessa storia che ci si è sempre raccontati.

Il riferimento teorico che ci permetteva di comporre esperienza, riflessione, dimensione estetica e pragmatica era costituito dalla “spirale della conoscenza” (v. fig. 1) che Laura

---

<sup>768</sup> Gregory Bateson dedicò gran parte della sua opera allo studio dei processi abduittivi. “Oltre al pensiero dividente della logica e della scienza classica, Bateson richiama la nostra attenzione su un pensiero olistico, metaforico, capace cioè di individuare ciò che lega insieme diversi oggetti in un solo sistema, ciò che fa di singoli oggetti un’ecologia d’insieme. Grazie al pensiero abduittivo, si può individuare, così, il ‘pattern che connette’ narrazioni, comportamenti, classificazioni, etc.; la metafora con cui costruiamo il mondo, direbbe Bateson.” Casadio, L. (2003) “Abduzione” in Telfener, U., Casadio L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Bollati Boringhieri, Torino

<sup>769</sup> Weick, K. E. (1995) *Senso e significato nell’organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina 1997 p. 214

Formenti ha teorizzato e praticato riprendendo le dimensioni della conoscenza convocate da Heron e Reason<sup>770</sup> nella loro proposta di ricerca co-operativa.

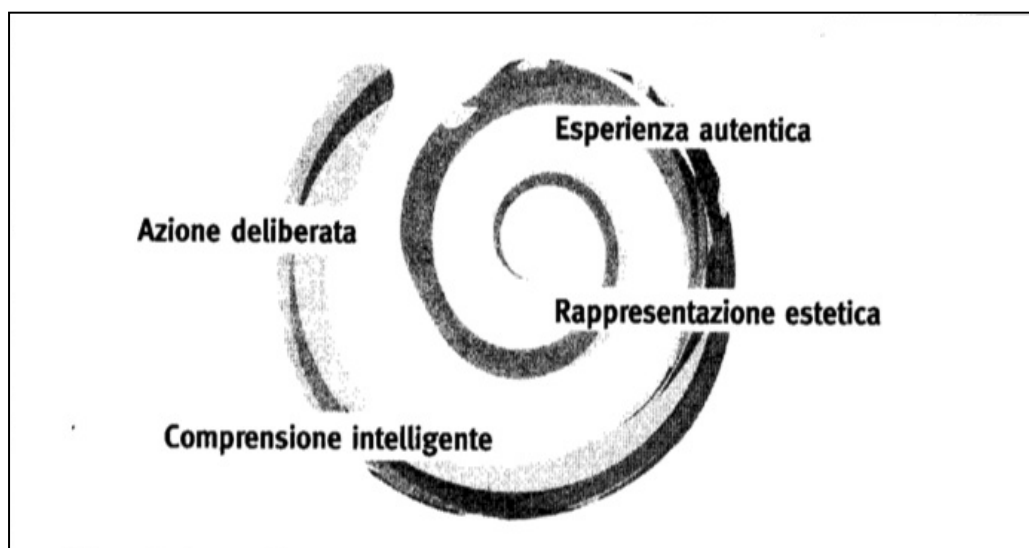


Figura 7 – La spirale della conoscenza.<sup>771</sup>

La spirale è composta da quattro movimenti: esperienza autentica, rappresentazione estetica, comprensione intelligente e azione deliberata<sup>772</sup>:

- Esperienza autentica: parlare di autenticità è un concetto limite se è vero che l'esperienza dell'adulto occidentale si presenta come normalmente “alienata”<sup>773</sup>. Per esperienza autentica si intende essere in contatto con ciò che avviene, con le proprie emozioni e sensazioni corporee, uscire dalla dimensione intellettuale del giudizio e lasciare parlare il corpo. In un contesto formativo, ciò significa creare

<sup>770</sup> Heron, J. & Reason, P. (2008) “Extending epistemology within a co-operative inquiry” in Reason, P. & Bradbury, H. (eds) *Handbook of Action Research*. London: Sage

<sup>771</sup> Formenti, L. “Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura” in Formenti, L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson p. 32

<sup>772</sup> Sintetizzo gli scritti sulla spirale della conoscenza presenti in Formenti, L. “Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura” in Formenti, L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson p. 23 e Formenti, L. (2008) “La composition dans/de l'autobiographie” *Pratiques de formation. Analyses* n. 55

<sup>773</sup> Laing, R. (1967) *La politica dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli 1968

occasioni per contattare e dare spazio alla conoscenza tacita<sup>774</sup> non ancora verbalizzata.

- Rappresentazione estetica: la prima forma che prende l'esperienza non è un concetto ma un'immagine, una metafora, un simbolo, un gesto pre-verbale. Siamo nel campo del linguaggio analogico ed estetico. L'esperienza in sé non è nominabile, raccontabile; per poterla trasformare in segno, in qualcosa di visibile anche agli altri serve un linguaggio adeguato. I sensi e il corpo giocano un ruolo costruttivo determinante nel passaggio dall'esperienza vissuta alla rappresentazione estetica. Non siamo ancora nell'ambito del discorso, che richiede un passaggio al lessico, alla logica, alla sistemazione dell'esperienza secondo la grammatica e la sintassi della propria lingua. Nei laboratori narrativi, diversi momenti proponevano di esplorare metafore o simboli per sviluppare le potenzialità euristiche della rappresentazione senza “razionalizzarla” subito o trasformarla in similitudine<sup>775</sup>.
- Comprensione intelligente: è la fase di trasformazione delle rappresentazioni in discorsi, fatti di senso e significato, attraverso la parola. Nel discorso auto/biografico, la “comprensione”, più che la spiegazione, crea nessi senza che il desiderio di spiegare, controllare, razionalizzare prevalga sulla narrazione, allontanandola irrimediabilmente dall'esperienza che l'ha generata. Questo implica la sospensione delle precedenti teorie alla ricerca di modi nuovi, allargati e più soddisfacenti per dare senso all'esperienza. Nei laboratori, questa fase coincideva con i momenti di scrittura riflessiva e di condivisione/discussione; ne nascevano osservazioni sull'esperienza altrui e sul modo in cui era stata raccontata o costruita, alla ricerca di differenze e somiglianze.

---

<sup>774</sup> Pourtois, J. P., Desmet, H. (2004) *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro 2005

<sup>775</sup> In Bateson la metafora costituisce un altro ambito di pensiero grazie alla “segretezza” dei processi di traslazione in essa implicati; esplicitarli significa perdere la dimensione del campo metaforico: “Quando una metafora è segnalata come tale diventa una similitudine” vedi Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 90

- Azione deliberata: la comprensione apre possibilità d'azione che a sua volta dà inizio a un nuovo giro della spirale, a nuove esperienze, rappresentazioni e comprensioni. Non si tratta di un agire strategico mirato a obiettivi esterni, ma di un'azione intenzionale che rimane attenta al senso della relazione. Abbiamo visto che nella cornice costruttivista conoscenza e azione sono indissolubilmente legate: nuove azioni portano a un nuovo processo di conoscenza. Nei laboratori la dimensione dell'azione era costantemente convocata all'interno delle attività: interagire fisicamente con il testo (ad esempio ritagliandone delle parti e posizionandole su una parete), costruire materiali estetici e comporli con quelli altrui, dialogare con l'istituzione attraverso l'azione fisica di apporre il proprio scritto su una sua immagine... Altre azioni erano invece implicite: quali cambiamenti o nuove esperienze scaturivano dopo ogni esercizio? Nascevano nuove proposte?

Nella spirale non c'è un inizio e una fine, si può partire da uno qualsiasi dei quattro passaggi e il ritorno al punto di inizio non è un ritorno al punto di partenza ma un re-innestarsi del processo a un livello differente. Essa ripropone in termini concreti il concetto di ricorsività presentato nel terzo capitolo: un circolo aperto e chiuso, che si sviluppa su sé stesso in una pluralità di livelli e che si distingue da un circolo vizioso senza sviluppi che ritorna sempre allo stesso al punto di partenza.

### **6.3.3 I laboratori: tipologie, strutture e attività proposte.**

Ogni laboratorio è stato costruito a partire da una interrogazione/riflessione di gruppo sulle premesse e si è animato nell'incontro tra i presupposti di chi ha progettato e proposto le attività laboratoriali e gli studenti che le hanno sperimentate.

Nel laboratorio “riconversioni e trasformazioni”, rivolto a studenti che avevano cambiato facoltà o corso almeno una volta nella loro carriera universitaria, abbiamo pensato che in primo piano andasse posto il tema del cambiamento e il significato a esso attribuito. Veniva visto come errore, occasione di maturazione, di maggior consapevolezza, o altro? Esisteva la possibilità di capitalizzare l'esperienza precedente oppure era maggiormente diffusa la sensazione di perdita di tempo ed energie? Inoltre, eravamo interessati anche

agli ambiti di vita significativi nel momento della scelta e gli elementi che guidavano l'idea di futuro di questi studenti. Infine, abbiamo ipotizzato che la storia di formazione potesse esser vissuta come frammentata e disconnessa e che questo potesse rappresentare una fonte di difficoltà sia a livello individuale che di generico feedback sociale (che, come si è più volte visto, tende mandare il messaggio di “errore” da cancellare). Per perturbare questa narrazione (ipotetica), abbiamo quindi provato a dare consegne estetiche e autobiografiche che segnassero i passaggi della storia, inseriti però in un movimento unico e continuo (il fiume della propria formazione).

Il laboratorio “ritorni e risvegli” era rivolto a studenti adulti rientrati in formazione dopo o durante un periodo lavorativo, o che avevano deciso di iscriversi in università per la prima volta in età matura. Si è ritenuto di mettere in primo piano le motivazioni che hanno portato al rientro in formazione, decidendo di esplorare ostacoli e risorse incontrati lungo il cammino e le emozioni connesse a queste dimensioni. Anche in questo caso, abbiamo ipotizzato che la storia di formazione potesse esser vissuta come frammentata e disconnessa e che ciò potesse rappresentare una difficoltà sia a livello individuale che di generico feedback sociale (anche in questo caso, spesso centrato sul messaggio di “errore”). In controtendenza a questa idea, abbiamo provato a dare consegne che segnassero i passaggi della storia inseriti però in un movimento unico e continuo, introducendo le metafore del fiume e del viaggio.

Il laboratorio “la prima generazione” era rivolto a studenti che per la prima volta nella propria storia familiare si erano iscritti all'università. Abbiamo pensato che più di altri potessero sentire l'università come “estranea a sé”, quindi abbiamo esplorato le rappresentazioni di essa e le modalità attraverso cui la stavano integrando (o meno) all'interno dei propri copioni personali, del proprio sé. Si è poi deciso di mettere in rilievo il tema della famiglia. Ci siamo chiesti come i familiari, pur non essendo andati all'università, potessero essere importanti per la *learning identity*. Ci siamo interessati alla dimensione del riconoscimento: come si sentiva vista dai propri familiari la prima generazione universitaria?

Seguono le schede dei tre laboratori con le attività proposte nel dettaglio.

<b>SCHEMA LABORATORIO “RITORNI E RISVEGLI”</b>	
Tempistiche	3 incontri da 3 ore l'uno
Partecipanti	<p>Studenti adulti rientrati in formazione dopo o durante un periodo lavorativo o che hanno deciso di iscriversi in università per la prima volta in età matura.</p> <p>Due edizioni, con 2 gruppi diversi: uno di 6 studenti e uno di 8 studenti</p>
Attività proposte	<p><b>Primo incontro: le motivazioni al rientro in formazione</b></p> <p>ATTIVITA' INTRODUTTIVA: i partecipanti sono invitati a scrivere le proprie motivazioni condensandole in parole chiave e in seguito ad appenderle sullo spazio individuato da una cornice sul muro (dai confini provvisori). Possono poi spostarle per creare una composizione che li soddisfi.</p> <p>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA: si invitano i partecipanti a raccontare le proprie motivazioni al rientro in formazione. Una volta create le storie vengono scambiate a coppie. Dopo un confronto ognuno dà un titolo alla storia dell'altro.</p> <p>ATTIVITA' ESTETICA: i testi vengono letti a voce alta dal compagno che ha dato il titolo al testo. Segue una scrittura sulle impressioni avute rispetto all'ascolto della proprio storia narrata dall'altro.</p> <p><b>Secondo incontro: le emozioni del vivere l'esperienza di formazione</b></p> <p>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA: in una ciotola vengono poste delle frasi estratte dagli scritti dell'incontro precedente. Ogni partecipante ne pesca tre (non sue) e le utilizza per scrivere di nuovo una narrazione sulle motivazioni che lo hanno spinto a rientrare in formazione. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p> <p>ATTIVITA' ESTETICA: viene introdotta attraverso la lettura di un brano la metafora del viaggio. I partecipanti vengono invitati a chiudere</p>



gli occhi e a pensare a un momento significativo per la propria identità di studenti adulti. Una volta aperti gli occhi, si sceglie un colore e, di nuovo a occhi chiusi, si realizza su un foglio un disegno analogico, guidati solo dalla propria mano e dall'emozione di quel momento. Al termine, di fronte al disegno, la richiesta è di scrivere un breve racconto indicando quello che esprime. I disegni vengono poi posizionati sulla parete da parte di ognuno dei partecipanti.

**SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA:** i partecipanti vengono invitati a narrare la propria attuale esperienza di formazione, con particolare attenzione alle emozioni, sullo spunto fornito dall'evocazione del disegno analogico. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.

**Terzo incontro: ostacoli, risorse e uno sguardo al futuro**

**ATTIVITA' RIFLESSIVA:** i partecipanti sono invitati a rileggere i testi realizzati nell'incontro precedente alla ricerca delle proprie BELLEZZE (cioè risorse e talenti); una volta individuati i passaggi presenti nel testo si trascrivono su una striscia di carta. La stessa richiesta è effettuata per quanto riguarda gli OSTACOLI. Al termine dell'attività ogni partecipante posiziona le proprie strisce di carta sul muro.

**ATTIVITA' ESTETICA:** di fronte alla parete ricoperta di "bellezze" e "ostacoli" ogni partecipante è invitato a realizzare una "scrittura automatica" agile e immediata, con meno interferenze riflessive possibili. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto.

**ATTIVITA' ESTETICA:** richiesta di rappresentare attraverso un fiume la propria storia di formazione senza utilizzare parole ma solo simboli. Il fiume viene rappresentato in forma visiva, attraverso un disegno. La consegna è individuale.

**SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA:** richiesta di mettere in forma di

	<p>racconto la storia del fiume disegnato. Segue una condivisione di gruppo tramite la predisposizione dei disegni sul pavimento (formando una geografia comune) e l'invito rivolto a un compagno ad esplorare il proprio fiume.</p> <p>ATTIVITA' FINALE: richiesta di produrre individualmente un racconto a partire dalla suggestione: "io ero, io sono, io sarò". Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p>
--	---

<b>SCHEDE LABORATORIO "RICONVERSIONI E TRASFORMAZIONI"</b>	
Tempistiche	3 incontri da 3 ore l'uno
Partecipanti	<p>Studenti che hanno cambiato facoltà o corso di laurea almeno una volta durante la carriera universitaria.</p> <p>Un gruppo di 4 studenti.</p>
Attività proposte	<p><b>Primo incontro: i significati del cambiamento</b></p> <p>ATTIVITA' INTRODUTTIVA: "Se la Bicocca potesse parlare, cosa direbbe di me?" Una foto dell'università è appesa alla parete, ogni partecipante ha un post-it in cui scrivere il proprio pensiero rispetto alla domanda proposta. Una volta terminato ognuno si alza, legge ad alta voce e attacca il post-it alla foto.</p> <p>ATTIVITA' ESTETICA sul concetto di cambiamento. Attraverso un disegno o una metafora ogni partecipante è invitato a rappresentare la sua idea di cambiamento. Segue una condivisione di gruppo.</p> <p>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA: richiesta di raccontare un'esperienza di cambiamento legata alla propria storia di formazione. "Racconta ciò che è successo, chi/cosa ti ha spinto a..., chi ti ha</p>

aiutato..., a cosa è servito”. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa

**SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA - VIAGGIO NEL TEMPO:** richiesta di elaborare uno scritto autobiografico composto da un dialogo (domande e risposte) tra l’io attuale e quello del passato. Segue condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.

**Secondo incontro : le idee di futuro.**

**ATTIVITA’ ESTETICA:** utilizzando un modellino di carta a tre facce che raffigura un soggetto seduto si chiede di rappresentare il proprio futuro nelle tre dimensioni di SOGNO; REALTA’, POSSIBILITA’. Si utilizzano colori e materiali presenti nel laboratorio. Segue un momento di condivisione e di riflessione in gruppo.

**ATTIVITA’ ESTETICA/SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA:** richiesta di ricercare nel proprio passato i SEMI DI VOCAZIONE, il proprio GERMOGLIO e rappresentarli attraverso un simbolo o una metafora per poi produrre un racconto autobiografico. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.

**ETEROGRAFIA:** richiesta di “regalare” un futuro professionale a un altro partecipante scrivendo un testo a partire dai racconti e dai materiali estetici creati fino a quel momento dall’altro. Terminato il proprio scritto viene letto a voce alta e ognuno riceve l’immaginario dell’altro su di sé. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.

**Terzo incontro : connessioni.**

**ATTIVITA’ ESTETICA:** richiesta di rappresentare attraverso un fiume la propria storia di formazione senza utilizzare parole ma solo simboli.

	<p>Il fiume viene rappresentato in forma visiva, attraverso un disegno. La consegna è individuale.</p> <p><b>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA:</b> richiesta di mettere in forma di racconto la storia del fiume disegnato. Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p> <p><b>ATTIVITA' FINALE:</b> "Se potessi parlare alla Bicocca, cosa le direi?" Una foto dell'università è appesa alla parete, ogni partecipante ha un post-it in cui scrivere il proprio pensiero rispetto alla domanda proposta; una volta terminato ognuno si alza, legge ad alta voce il proprio scritto e attacca il post-it alla foto.</p>
--	---

<b>SCHEDE LABORATORIO "LA PRIMA GENERAZIONE"</b>	
Tempistiche	3 incontri da 3 ore l'uno
Partecipanti	<p>Studenti che per la prima volta nella propria storia familiare si iscrivono all'università.</p> <p>Un gruppo di 12 partecipanti.</p>
Attività proposte	<p><b>Primo incontro : l'istituzione.</b></p> <p><b>ATTIVITA' INTRODUTTIVA:</b> "Se la Bicocca potesse parlare, cosa direbbe di me?" Una foto dell'università è appesa alla parete, ogni partecipante ha un post-it in cui scrivere il proprio pensiero rispetto alla domanda proposta, una volta terminato ognuno si alza, legge ad alta voce e attacca il post-it alla foto.</p> <p><b>ATTIVITA' ESTETICA:</b> richiesta di individuare un simbolo o una metafora per rappresentare l'Università ed rappresentarlo graficamente. Si chiede poi di descrivere quanto disegnato. Segue una condivisione di</p>

	<p>gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p> <p>ATTIVITA' AUTOBIOGRAFICA: richiesta di produrre individualmente un racconto a partire dalla consegna: "Scegli un LUOGO della Bicocca e racconta di te a partire da questo luogo". Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p>
	<p><b>Secondo incontro : la famiglia.</b></p> <p>ATTIVITA' ESTETICA: richiesta di rappresentare graficamente un GENOGRAMMA<sup>776</sup> in cui i membri della propria famiglia (autore compreso) siano individuati attraverso dei simboli attinenti alla propria storia di formazione.</p> <p>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA: a partire dal genogramma simbolico si richiede di produrre individualmente un racconto ispirato alle seguenti domande: "Cosa ha di unico, di bello, di speciale ogni simbolo? Cosa ti ha insegnato? Cosa tu hai insegnato a lui?" Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p> <p>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA: richiesta di creare individualmente un racconto a partire dalla consegna: "Scegli un membro della tua famiglia e racconta la tua IDENTITA' DI STUDENTE attraverso i suoi occhi". Segue una condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p>
	<p><b>Terzo incontro : l'identità di studente.</b></p> <p>ATTIVITA' ESTETICA: utilizzando un modellino di carta a tre facce che raffigura un soggetto seduto, si chiede di rappresentare sé stessi</p>

<sup>776</sup> Il genogramma è una forma di rappresentazione dell'albero genealogico che registra informazioni sui membri di una famiglia e sulle loro relazioni nel corso di tre generazioni. "Il genogramma mette in evidenza graficamente le informazioni della famiglia, in modo da offrire una rapida visione dei complessi pattern familiari" Montagano, S. , Pazzagli, A. (2000) *Il genogramma. Teatro di alchimie familiari*. Milano: Franco Angeli

	<p>come studenti universitari al PRESENTE (su un lato) e al FUTURO (sull'altro). Si utilizzano colori e materiali presenti nel laboratorio. Segue un momento di condivisione e di riflessione in gruppo.</p> <p>SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA: richiesta di creare individualmente un racconto a partire dalla consegna: “Domani in università verrai sostituito da un SOSIA. Scrivi le informazioni che deve sapere affinché si possa comportare esattamente come te e non venga scoperto da nessuno”. Segue condivisione di gruppo tramite lettura ad alta voce del proprio scritto e un momento di riflessione condivisa.</p> <p>ATTIVITA' FINALE: “Se potessi parlare alla Bicocca, cosa le direi?” Una foto dell'università è appesa alla parete, ogni partecipante ha un post-it in cui scrivere il proprio pensiero rispetto alla domanda proposta; una volta terminato ognuno si alza, legge ad alta voce lo scritto e attacca il post-it alla foto.</p>
--	---

#### 6.4 UN DISPOSITIVO FORMATIVO?

La dimensione formativa, in questo progetto, è strettamente correlata a quella relazionale e alla generazione di storie. “Storie della Bicocca” ha voluto mettere al centro delle proposte auto/biografiche il tema dell'apprendimento; i laboratori stessi sono stati concepiti per poter fare esperienza di possibili apprendimenti. L'apprendimento dunque si è presentato sia come “contenuto” nelle proposte di scrittura e nelle storie, sia come “processo” all'interno dei laboratori narrativi, un apprendimento contestuale, di secondo livello<sup>777</sup>. Per quanto riguarda il primo punto, esiste una lunga tradizione che vede nel racconto di vita un valore formativo grazie alla possibilità di far emergere gli apprendimenti significativi della propria storia e di stimolare riflessione su di essi; il

---

<sup>777</sup>O “deuteroapprendimento”, vedi capitolo 3

momento autobiografico diventa occasione per scoprire come si caratterizza la dinamica dei propri apprendimenti, Dominicé parla in questo caso di “biografia educativa”<sup>778</sup>:

“La lettura della propria storia di apprendimenti, alla quale il racconto ci invita, permette al narratore di comprendere meglio come gli apprendimenti prendano forma nella storia di una vita.”<sup>779</sup>

Questa lettura può far emergere nuove comprensioni così come nuove possibilità ancora inesplorate: ogni biografia contiene secondo Alheit<sup>780</sup> un potenziale di *unlived life* (vita non vissuta) che rappresenta una risorsa educativa in quanto “potenziale non impegnato di cambiamento”<sup>781</sup>. Si tratta quindi di esplorare gli spazi che permettono di trasformare e non solo di “constatare” i propri processi di apprendimento; la scrittura autobiografica diventa formativa quando riesce a essere generativa, quando apre possibilità.

“Il gioco tra scrittura, lettura e conversazioni, proprio del laboratorio autobiografico, costruisce un oggetto tridimensionale che altrimenti sarebbe invisibile, inconoscibile, perché ci siamo immersi: la vita come conoscenza, in tutta la sua complessità. Un oggetto che grazie all'autobiografia ridiventa trasformabile.”<sup>782</sup>

Nella consapevolezza tuttavia che:

---

<sup>778</sup> Dominicé, P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan; vedi anche Monteagudo, J. L. (2006) “Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni” in Formenti, L. (a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli

<sup>779</sup> Dominicé, P. (2006) “Il racconto di vita come apprendimento” in Formenti, L. (a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli p. 36

<sup>780</sup> Alheit, P. & Dausien, B. (2007) “Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education” in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang

<sup>781</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli

<sup>782</sup> Formenti, L. (2009) “Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura” in Formenti, L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson p. 23

“Non è la narrazione in sé stessa che apre possibilità di (auto) formazione, ma il dispositivo autobiografico che connette tale narrazione con le sue finalità e operatività, con il contesto di formazione presente e con il progetto di apprendimento del soggetto.”<sup>783</sup>

Un primo aspetto determinante dell'apprendimento di contesto nei laboratori narrativi è la scelta della scrittura, che produce distanza<sup>784</sup> ed esercita quindi “all'uso di contesti linguistici che sono indipendenti dagli immediati riferimenti”.<sup>785</sup> Lo spazio che emerge tra soggetto e testo crea un punto di vista, attraverso il quale riflettere e allo stesso tempo la possibilità per altri sguardi che aiutano a comprendere il proprio<sup>786</sup>. La propria storia viene trasformata in “oggetto di pensiero, permettendoci di prenderci cura di noi stessi e degli altri”<sup>787</sup>. Da un punto di vista cognitivo la costruzione<sup>788</sup> di una storia struttura la nostra visione del mondo nella narrazione e nel racconto di sé, dando forma alla nostra esperienza delle relazioni con noi stessi, gli altri e le cose del mondo. Tutto ciò si realizza nella scrittura qui intesa come medium, come campo esecutivo e non come strumento da padroneggiare.

Maturana<sup>789</sup> definisce il medium come quella parte dell'ambiente che interagisce con l'organismo in accoppiamento strutturale con esso; questo significa che le strutture si perturbano a vicenda coerentemente con la propria organizzazione, cercando un nuovo equilibrio. Scrittura e autore sono dunque in una circolarità reciprocamente poetica, co-

---

<sup>783</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 118

<sup>784</sup> Ong, W. J. (1986) *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino 1982

<sup>785</sup> Bruner, J (1973) *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando

<sup>786</sup> “Per conoscere il tuo punto di vista devi cambiare punto di vista” è una delle regole dell'ascolto attivo proposte da Sclavi, M. (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Bruno Mondadori

<sup>787</sup> Valastro, O. M. “Ateliers dell'immaginario autobiografico” in Valastro, O. M. (2009) (a cura di) *Scritture relazionali autopoietiche*. Roma: Aracne

<sup>788</sup> Bruner, J. (1990) *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri 1992

<sup>789</sup> Maturana, H. e Dàvila X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera



evolvono all'interno dei propri vincoli e possibilità, quelli insiti nella narrabilità della propria esistenza così come quelli insiti nel raccontare.

“Quando osserviamo qualcuno che scrive dobbiamo tener conto del processo generativo che vede evolvere quel soggetto e la sua scrittura in modo interrelato: le trasformazioni dell’una sono coordinate con le trasformazioni dell’altro.”<sup>790</sup>

All'interno dei laboratori si è cercato di provocare non solo processi di tipo cognitivo ma anche processi abduktivivi, di “ragione sensibile”<sup>791</sup>

“La varietà di metodi e di accessi alla storia passata chiama in causa processi di pensiero, ma anche emozioni cognitive, valutazioni, forme molteplici di espressione di sé. La metafora, la libera espressione, l'arte, il simbolo, l'immaginazione e tutte le forme di pensiero abduktivivo suggeriscono arricchimenti infiniti alla metodologia autobiografica e alla didattica adultistica che può avvalersi di queste suggestioni per proporre modalità di pensiero e di linguaggio molto ricche”<sup>792</sup>

Il contatto con l'esperienza sensibile promosso dai linguaggi analogici crea connessioni inaspettate, inusuali che vivificano l'esperienza attraversandola secondo prospettive inedite:

“l’esperienza estetica, in quanto è esperienza della sospensione dell’adesione letterale alle rappresentazioni 'disponibili' e abituali, mantiene aperto il confine tra familiare e non familiare: in essa si palesa il carattere divenuto e diveniente dell’istituto, e i processi del *sense-making* possono riconfigurarsi in quanto possono per un istante essere sospesi.”<sup>793</sup>

---

<sup>790</sup> Formenti, L. (2007) “La scrittura come medium cognitivo: riflessioni intorno all'elaborato d'esame” in Demetrio, D. *Per una pedagogia della scrittura*. Milano: Unicopli p. 240

<sup>791</sup> Maffesoli, M (1996) *Elogio della ragione sensibile*. Roma: Seam 2000

<sup>792</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 108

<sup>793</sup> Mori L., (2011) “Il conflitto costitutivo delle menti capaci di esperienza estetica” in *Riflessioni Sistemiche. Rivista italiana di studi sistemici* N. 4 p. 80

I laboratori sono stati dunque costruiti su diverse operazioni epistemiche: l'invenzione e l'interpretazione di testi, la ricerca di senso, la riflessione e la costruzione di teorie, la ricerca di connessioni tra ambiti esperienziali differenti e tra linguaggi e mezzi espressivi differenti. Partecipare significava essere sollecitati rispetto alla propria competenza nel comporre e integrare questa eterogeneità di aspetti e azioni in una rappresentazione di sé e della propria esperienza.

“La scrittura di sé inizia allora a prendere la forma di una ricerca che integra le nostre percezioni dell’esistenza, dove le scritture relazionali problematizzano le storie personali e facilitano una ricomposizione di sé, un processo di apertura e decentramento di sé, facendo praticare la differenza e la ricomposizione delle visioni del nostro vivere”<sup>794</sup>

Proporre un percorso autobiografico significa istituire una dimensione “storicizzata” della conoscenza (di sé, della propria vita, dei saperi, valori...), il che significa che gli esiti del processo non si risolvono in teorie a-temporali, modelli astratti o generalizzazioni ma nell'avvicinarsi di percorsi, trame, incontri da cui certo possono emergere ridondanze e strutture autobiografiche sulle quali è possibile riflettere. Nello scrivere viene facilitata la bi-locazione cognitiva ovvero la “capacità di scoprirsi dotati della possibilità di dividersi senza perdersi, autonegarsi o annullarsi; [...] di abitare il presente e contemporaneamente il passato o il futuro”<sup>795</sup>

In una prospettiva costruttivista la memoria è vista come un'azione creativa, non solo come la ri-presentazione di un ricordo da “prelevare” dal passato attraverso la scrittura; la memoria si muove in base alle istanze del presente e alle aspettative future, trasferisce significati, propone connessioni inaspettate.

“La memoria è un fenomeno in cui esperienze o eventi vissuti vengono trasposti da un ambito all'altro. Un ricordo non è la riproduzione di un qualsiasi affare della vita, ma una trasformazione di quell'affare in un ambito completamente diverso”<sup>796</sup>

---

<sup>794</sup> Valastro, O. M. “Ateliers dell’immaginario autobiografico” in Valastro, O. M. (2009) (a cura di) *Scritture relazionali autopoietiche*. Roma: Aracne

<sup>795</sup> Demetrio, D. (1995) *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina

<sup>796</sup> Von Foerster in Foerster von H, Glasersfeld von H. (2001) *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odradek p. 150

Grazie a queste trasposizioni possiamo considerare la memoria di fondamentale utilità per l'apprendimento trans-contestuale, grazie alla mobilità con cui può associare ricordi diversi e creare nessi semantici tra essi, esportando dunque esperienze da un contesto a un altro e permettendo di osservarne somiglianze e differenze. La dimensione del passato è importante, ma non è detto che sia determinante o prevalente, il fine di un laboratorio autobiografico non è solo quello di dialogare con i ricordi, ma anche di mutare la prospettiva con cui guardare alla propria storia, ripensarla per riuscire a vivere con più pienezza il presente e progettare il futuro: “la passione avvertita per il proprio passato si trasforma in passione di vita ulteriore”<sup>797</sup>.

Le dimensioni temporali si intrecciano e dialogano tra loro, dunque: il richiamare alla memoria ci consente di “ricordarci del futuro”<sup>798</sup>; le storie diventano narrazioni dove coesistono il passato e il possibile in un divenire nel quale l'identità narrativa si sviluppa in un processo che attraversa la temporalità. Il momento presente rimane comunque centrale perché è da questo punto, contingente e specifico, che si irradia la narrazione e l'esperienza autobiografica:

“La prospettiva presente determina ciò che il soggetto considera biograficamente rilevante, il suo modo di sviluppare i collegamenti tematici e temporali tra le varie esperienze, e il modo in cui le realtà passate, presenti o anticipate nel futuro influenzeranno l'interpretazione personale del significato della vita”<sup>799</sup>

La formazione autobiografica si realizza nell'intreccio di tre<sup>800</sup> azioni costitutive: scrivere leggere conversare. Allestire un laboratorio autobiografico significa dunque creare un contesto dialogico, uno spazio di convivenza e quindi co-educativo. La dimensione

---

<sup>797</sup> Demetrio, D. (1995) *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina

<sup>798</sup> Vedi Batini, F. (2011) *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori

<sup>799</sup> Rosenthal, G. (1993) “Reconstruction of Life Stories. Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews” in Josselson, R. & Lieblich, A. (eds) *The Narrative Study of Lives*. Newbury Park: Sage p. 63

<sup>800</sup> Formenti, L. (2008) “La com-position dans/de l'autobiographie”, *Pratiques de Formation. Analyses* n. 55

dell'alterità diventa indispensabile se pensiamo al rischio possibile di riduzione del sociale al personale, della privatizzazione dei problemi, della chiusura nel proprio mondo di significati. In base alle premesse fin qui esposte la formazione autobiografica non è un'impresa solitaria e autoreferenziale, ma un'attività situata in un contesto le cui condizioni sono relazionali; ciò è coerente con l'atteggiamento epistemologico che evita di ridurre il soggetto a puro introspezionismo per osservarlo da più punti di vista, aprendo su di esso prospettive a molteplici livelli.

“Diverse critiche vengono oggi avanzate al modello autobiografico e proprio da chi ha più a cuore la dimensione collettiva e sociale: il ripiegamento sul privato, il proliferare delle 'piccole storie' rispetto alle grandi narrazioni collettive, l'accontentarsi dell'effetto catartico, pseudoterapeutico, che il raccontarsi può avere, sono i rischi principali dai quali siamo invitati a guardarci”<sup>801</sup>

Il progetto “Storie della Bicocca” si è proposto di collocare le storie emergenti dai laboratori in una dimensione ampia, attraverso la pubblicazione su un sito, costituendo una sorta di archivio virtuale a disposizione della comunità degli studenti e dell'istituzione. In questo senso la dimensione sociale, politica del raccontarsi era in primo piano negli obiettivi stabiliti in fase di progettazione. Allo stesso modo, i laboratori erano pensati come attività di gruppo che alternavano fasi di lavoro individuale e fasi interattive:

- attraverso momenti predisposti per leggere ad alta voce la propria storia;
- attraverso momenti di riflessione condivisa;
- attraverso compiti di scrittura “a più voci”, come le eterografie, cioè scritte a partire da quelle di un altro partecipante;
- attraverso l'interazione con i racconti e i materiali estetici realizzati da altri.

Queste scelte nascono dal presupposto della costruzione intersoggettiva della realtà vista come principio fondamentale dell'esistenza umana. Si è considerato che predisporre le condizioni per prender parola, per costruire un discorso su di sé di fronte agli altri, quindi

---

<sup>801</sup> Formenti, L. (2006) “Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni” in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli p. 24

all'interno della sfera sociale, potesse favorire l'“emancipazione che avviene attraverso l'arte e il progetto di esistere”<sup>802</sup>.

“Oggi che nelle aule della formazione emerge con sempre maggior forza una domanda non solo di 'expertise' ma anche di 'testimonianza': una buona relazione tematica, nell'era di Internet, è ormai accessibile a chiunque: ciò che manca è invece la 'consistenza' di persone che visibilmente possano testimoniare di un percorso, e di un 'attraversamento personale' di ciò di cui parlano”<sup>803</sup>

La presa di parola in situazione sociale, che si trasforma in scrittura personale, e viceversa, può favorire percorsi riflessivi di significazione e risignificazione, di auto-consapevolezza, orientati al sé e dischiusi verso nuove possibilità, verso un altro esistente possibile. In questo senso la presenza del gruppo diventa utile in diverse forme. Come possibilità di confrontare le proprie pre-comprensioni con altri ingaggiati nel medesimo compito:

“Nel lavoro di gruppo si può cercare di evitare l'autoinganno, superando le costruzioni stereotipe e l'adesione acritica al senso comune. La tendenza umana al 'raccontarsi delle storie', nel senso di mistificare l'esperienza, sembra difficile da contrastare finché non sono create le condizioni per una reale esperienza di intersoggettività”<sup>804</sup>

Come apertura di possibilità basata sul gioco delle differenze: senso e significato vengono costruiti nell'incontro tra almeno due posizioni a confronto; la differenza è la base per costruire informazione che può generare apprendimento. E' attraverso il punto di vista altrui che è possibile osservare il proprio, è posizionandosi rispetto all'altro che si può scoprire reciprocamente qualcosa sulle premesse che ci orientano nel mondo. Più di ogni

---

<sup>802</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini p. 132

<sup>803</sup> Bresciani, P. G. (2008) “Consonanze, Etica, Estetica e Competenza” prefazione a Cepollaro, G. *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 23

<sup>804</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini p. 174

altra cosa “l'incontro con la differenza è il senso della pratica autobiografica in educazione”<sup>805</sup>:

“Il fatto che l'essere in relazione sia la possibilità stessa dell'esserci ha come implicazione che non c'è possibilità di senso nell'isolamento; il senso si struttura nello scambio con altri, prende forma laddove c'è un tessuto vivo di relazioni; nell'isolamento c'è solo possibilità di consumo di sensi già dati. E' in quell'esistenza singolare che attualizza la sua tensione originaria alla pluralità che si dà l'auto-eco-poiesi del senso”<sup>806</sup>

Tutto ciò implica l'esercizio al rispetto dell'estraneità altrui e alla valorizzazione dell'alterità nella scrittura di sé; significa coniugare autonomia e dipendenza, apertura e chiusura. Aspetti che convivono su una pluralità di livelli, mostrando come il vivente possa integrare le perturbazioni derivanti dall'incontro con l'altro o con l'ambiente, modificando continuamente il proprio equilibrio coerentemente con la propria organizzazione.

Per concludere questa riflessione sulle traiettorie di apprendimento sollecitate dai laboratori, mi sembra importante fare un riferimento alla categoria del cambiamento, che molti considerano al centro delle pratiche educative<sup>807</sup>. Formenti invita a “evitare un approccio generico e monolitico al cambiamento. A volte nei contesti educativi e formativi esso è considerato un dato di fatto, oggettivo o comunque sperimentabile per via diretta: o c'è o non c'è.”<sup>808</sup>

Il rischio di molte pratiche educative oggi è quello di dare al cambiamento un valore assoluto, o di farlo diventare un mito<sup>809</sup> imprescindibile, invece di dare priorità alle condizioni che favoriscono la comprensione, l'ascolto, la riflessione e la scoperta. Il costruttivismo, la sistemica, il pensiero della complessità hanno mostrato come il cambiamento (morfogenesi) possa essere considerato un fenomeno sempre presente a un

---

<sup>805</sup> Id.,, p. 32

<sup>806</sup> Mortari, L. (2002) *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia p. 104

<sup>807</sup> Demetrio, D. (1990) *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia

<sup>808</sup> Formenti, L. (2006) “Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni” in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli p. 25

<sup>809</sup> Mottana, P. (2000) *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli

certo livello nei sistemi e che si combina con la stabilità (morfofasi) e come nel dialogo tra forma/processo sia sempre presente un certo grado di flessibilità. Le differenze tra il dominio di esperienza e il dominio di spiegazione, tra il vivere e il narrare la vita, tra l'esperienza propria e quella altrui possono generare perturbazioni, ovvero novità per le quali è necessario trovare un nuovo adattamento, dunque “il cambiamento strutturale è sempre in agguato come effetto collaterale della pratica stessa del raccontarsi.”<sup>810</sup>

D'altra parte: quale parola ha valore pedagogico in un certo contesto? Quale narrazione innesca un cambiamento? Non è possibile dirlo a priori perché dipende da come entrerà a far parte (o meno) del mondo del soggetto; allo stesso modo non è possibile dire a priori se ci sarà apprendimento. Si possono solo costruire le condizioni utili a favorire nei soggetti questi processi coerentemente con i propri presupposti.

Poiché ognuno di noi è un “descrittore del cambiamento”<sup>811</sup> questo “fenomeno” può essere ricostruito a posteriori attraverso una pluralità di forme, nomi, metafore, fissando per un istante la continua processualità che lo contraddistingue. Nei laboratori narrativi si è scelto di non dedicare un'attenzione specifica ai possibili cambiamenti derivanti dall'esperienza. L'obiettivo principale, come detto, era creare buone storie che in sé potessero mostrare un processo di riflessione, di rapporto vivo con l'esperienza e una postura interrogante; sono state le storie a rappresentare il feedback sui processi in atto.

A posteriori, dal mio punto di vista, è stato interessante questo intreccio tra l'obiettivo di generare “buone storie” e le condizioni di apprendimento messe in campo per realizzarlo: un aspetto era indispensabile all'altro e la dimensione del cambiamento faceva capolino, come possibile “effetto collaterale” rispetto alle scelte effettuate.

---

<sup>810</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini p. 100

<sup>811</sup> Formenti, L. (2006) “Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni” in Formenti, L. (a cura di) *Dar voce al cambiamento, La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli

## CAPITOLO 7

### IL DISPOSITIVO RIFLESSIVO E DI ANALISI DELLA RICERCA.

Nel capitolo precedente ho cercato di mostrare quanta “teoria” le storie oggetto di questa ricerca portano con sé. Sia gli autori dei testi che gli artefici delle proposte laboratoriali hanno continuamente intrecciato le dimensioni della descrizione, della riflessione, della percezione estetica e dell’azione.

In questo capitolo parlerò di due fasi sono state per me fondamentali nell’assumere una posizione meta-riflessiva rispetto a tutti questi processi: l’analisi delle storie e la ricerca partecipativa con il metodo della *co-operative inquiry*.

In questi momenti ho dovuto posizionarmi all’interno della pluralità di direzioni di senso che proliferavano nelle storie degli studenti e nelle conversazioni dei partecipanti alla ricerca partecipativa. Posizionamento che ho sentito necessario per offrire un’aggregazione possibile agli sfondi semantici che si erano andati costituendo lungo tutta la ricerca.

#### 7.1 L’ANALISI E IL RUOLO DELLA TEORIA.

I metodi autobiografici nella ricerca sociale non offrono punti di partenza o di arrivo preordinati e anche la fase di analisi delle storie offre una pluralità di direzioni possibili e non esistono dunque chiare indicazioni su come effettuarla. Non esiste un modo corretto e universalmente accettato di analizzare i dati biografici. La scelta dipende dall’oggetto di ricerca e dai presupposti teorici adottati, oltre che dalla sensibilità del ricercatore e dalle sue opzioni etiche.

La fase di analisi, per molti ricercatori, rappresenta il momento in cui la teoria incontra il materiale “empirico” rappresentato dalla narrazione. Da un punto di vista costruttivista i dati sono già intrisi di teoria<sup>812</sup>, come si è potuto constatare nei paragrafi precedenti: il

---

<sup>812</sup> Abbiamo visto nel precedente capitolo come Ronald Laing affermi che: “Quelli che nella scienza empirica sono chiamati dati, dovrebbero più onestamente venir chiamati *capta* dal momento che in senso



dispositivo che ha generato le storie era articolato su diversi presupposti, che hanno orientato molto chiaramente la scrittura in alcune direzioni e non in altre. Nessuna ingenuità, dunque, nel trattare queste storie come “dati”.

In fase di analisi, la teoria si rivela utile se consente di organizzare ciò che altrimenti sarebbe troppo caotico e disconnesso, quindi di difficile comprensione. Inoltre, nei metodi biografici la teoria si rivela essenziale per passare dalla dimensione individuale, estemporanea e autoreferenziale della singola storia a una dimensione più ampia, per non dire universale, che possa costruire un affresco capace di parlare a una pluralità di interlocutori:

“La teoria è essenziale per interpretare il materiale narrativo e per collegarlo a interrogativi più ampi di tipo storico sociale, ma questa teoria deve essere disciplinata dalla, o radicata nelle, storie di persone reali in contesti reali.”<sup>813</sup>

L'obiettivo non è dunque solo effettuare un'analisi coerente con la teoria, ma usare l'analisi per sfidare, arricchire, trasformare la teoria. Per costruire nuove teorie. L'analisi del materiale narrativo ha la funzione di “muoverci oltre la descrizione, per quanto sia importante, per affinare la comprensione in modi più sistematici e argomentati”<sup>814</sup>. Un compito tutt'altro che scontato, in quanto implica il cercare la “giusta misura” tra istanze concorrenti e non sempre conciliabili, come la singolarità della storia e la generalità della teoria. Si è visto nel capitolo precedente come la letteratura oscilli tra atteggiamenti in cui prevale una teoria già formulata e il materiale narrativo è utilizzato come semplice supporto empirico (atteggiamento illustrativo) e atteggiamenti di ingenuo empirismo dove si pensa che il materiale “parli da sé” senza il bisogno di alcun orizzonte di senso che sostenga la sua intelligibilità (atteggiamento restitutivo). Queste criticità sono amplificate se si pensa al materiale narrativo generato in laboratori auto/biografici come quelli sopra presentati, dove i soggetti della ricerca sono stati continuamente sollecitati alla riflessione

---

reale vengono scelti arbitrariamente dalla natura dell'ipotesi già formata” citato in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) (2003) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri

<sup>813</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 273

<sup>814</sup> Id., p. 192

sulla propria esperienza, adottando una postura attiva e creativa nei confronti della propria storia e di quelle altrui:

“Il materiale biografico, anche nella fase di lettura e interpretazione, pone il problema della centralità del soggetto rispetto al ricercatore o anche al formatore. Ogni volta che questi fanno riferimento a saperi esterni alla biografica per spiegarla, alle loro conoscenze “esperte”, a motivi di fatto estranei al repertorio del soggetto, fanno emergere problemi sul piano epistemologico (la legittimazione del sapere soggettivo non può passare per una imposizione di concetti astratti o di teorie costruite a tavolino, pena la perdita di ogni soggettività)”<sup>815</sup>

Sarebbe stato interessante, a questo proposito, che gli autori delle storie fossero coinvolti nel processo di analisi, ma questo è stato impossibile per motivi pratici e avrebbe comunque richiesto un altro impianto di ricerca.

I limiti di un'analisi effettuata da un solo ricercatore sono diversi: il già citato rischio di introdurre concetti astratti che riducano le soggettività coinvolte a mere conferme di una teoria, il rischio di manipolare il materiale in modi che ne stravolgono l'integrità e il senso originario, la mancanza di confronto inter-soggettivo sulle interpretazioni che si sviluppano.

Per quanto riguarda il primo punto ho cercato di costruire un dispositivo di analisi in dialogo costante con il materiale narrativo. Nei prossimi paragrafi lo illustrerò nel dettaglio. Nell'esposizione delle narrazioni ho invece utilizzato delle attenzioni in modo da evitare stravolgimenti di senso, come scegliere parti di testo che iniziassero e concludessero il tema messo in luce, senza invertire segmenti di narrazione o eliminare delle parti. Per quanto possibile<sup>816</sup> ho cercato di restituire nella scelta degli estratti la vivacità e la consistenza del racconto di appartenenza rispettandone l'originalità. Ciò ha significato, ad esempio, discostarmi da una prassi comune nella ricerca biografica, e cioè quella di inframmezzare il testo con frammenti di narrazione: ho preferito riportare per

---

<sup>815</sup>Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 47

<sup>816</sup> A parziale “compensazione” di queste operazioni di selezione, c'è stato spazio, all'interno del processo, per presentare le storie nella loro unicità e interezza, attraverso la loro pubblicazione sul sito.

intero le “storie” significative, raccogliendole tutte insieme alla fine del paragrafo dove illustro le dimensioni di analisi.

Infine, la mancanza di confronto inter-soggettivo mi ha condotto a introdurre un'ulteriore fase di ricerca in cui poter riflettere con altri soggetti in modo co-operativo e dialogico sulle questioni emerse. Si tratta della *co-operative inquiry* che esporrò successivamente, il cui scopo non era aumentare il “tasso di oggettività” della ricerca, ma ampliare lo sguardo in vista di una maggiore profondità.

Le narrazioni generate all'interno dei laboratori narrativi appartengono alla categoria che M.C. Josso ha definito come *récits de vie*:

“M.C. Josso [...] propone di declinare quanto in italiano nominiamo scrittura autobiografica in tre formulazioni che differenziano tre ambiti di utilizzo e tre sfondi disciplinari: *autobiographie* quando si fa riferimento ad un testo che ha intenzioni espressive o narrative (scrittura per sè o per il pubblico) senza nessun esplicito riferimento alla costruzione di un qualche tipo di conoscenza strutturata in modo disciplinare; *histoire de vie* quando si fa riferimento a testi che sono materiali grezzi che, elaborati permettono di fare accedere alla conoscenza e comprensione di fatti sociali e comportamenti collettivi (principale ambito di riferimento disciplinare, è la sociologia); *récits de vie* quando si fa riferimento a scritti che, nella loro testualità, non differiscono dalle storie di vita, sono elaborati per esplorare i percorsi formativi espliciti e impliciti che attraversano e accompagnano le persone nel corso della vita.”<sup>817</sup>

Le storie che prenderò in considerazione si riferiscono a processi di pensiero sviluppati all'interno di uno spazio dialogico e co-evolutivo; ne va sottolineato l'aspetto interattivo, socio-culturale e sistemico ovvero “come il mondo dell'esperienza sia discorsivamente costruito in pratiche linguistiche consensuali”<sup>818</sup>. Abbiamo visto come i laboratori siano stati costruiti attorno a vincoli e premesse che hanno portato al dialogo tra testo e

---

<sup>817</sup> Cocever E., “Parole, scrittura, educazione” in Archivio web dell'Università di Bologna, autunno 2005, p. 17; in <http://ams campus.cib.unibo.it/archive/>

<sup>818</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini, p. 147

rappresentazioni materiali, sensibili<sup>819</sup>, tra i diversi partecipanti e tra i diversi testi attraverso le eterografie. I risultati sono materiali narrativi esplicitamente interconnessi, che “incarnano” l'ontologia relazionale dichiarata nel paradigma di ricerca. Se i testi sono dunque “nodi di interazioni sensate”<sup>820</sup> all'interno di un processo riflessivo co-costruito, non possono essere interpretati come “ciò che hanno in testa le persone”, come invece accade in alcuni approcci autobiografici che basano sulla credibilità di questo punto la scientificità del proprio lavoro. Si tratta invece di un'interazione di strutture, come accade nei fenomeni di *moirè* illustrati da Bateson<sup>821</sup>: le premesse di chi ha progettato il laboratorio si intrecciano in modo imprevedibile con quelle degli studenti partecipanti, che hanno ricevuto un vincolo e lo hanno utilizzato/interpretato calandolo nel loro punto di vista. Da questo incontro è nata una terza struttura: il laboratorio come processo e come sistema, concretizzato nei suoi artefatti (disegni, scritti, conversazioni, ecc.) che sono dunque intessuti anche di questa relazione.

E' fondamentale prendere in considerazione questi aspetti per relazionarsi all'analisi in modo coerente con l'oggetto da analizzare: si tratta di un processo che aggiunge codificazione a codificazione, non esiste un dato “puro” da non inquinare, ma un susseguirsi di atti interpretativi che avvengono in un contesto culturale e relazionale. Il rigore della ricerca, come già esposto nel capitolo precedente, consiste nell'esplicitare nel modo più trasparente possibile questi passaggi: la codificazione dell'esperienza di apprendimento in un testo attraverso il dispositivo messo in campo dal laboratorio narrativo e la successiva codificazione dei testi generati dai laboratori in un'interpretazione attraverso il processo di analisi.

“L'interpretazione si riferisce a una realtà esplicitamente triangolare e triadica: ci sono due interagenti (ad esempio, un soggetto e un testo, due soggetti, un soggetto e una comunità) e c'è un mediatore (l'interprete) che ha il compito di tradurre le parole dell'uno nel linguaggio dell'altro. L'interpretazione è dunque primariamente una traduzione, che sottolinea il 'bisogno di capirsi', dunque il ruolo del linguaggio nel coordinare le nostre

---

<sup>819</sup> Vitale, A. (2012) *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini

<sup>820</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 147

<sup>821</sup> Vedi capitolo 4

azioni e costruzioni teoriche. La tradizione filosofica tende a proporre l'interpretazione come un processo che riguarda la realtà 'là fuori', ma in un'ottica costruttivista l'interpretazione è primariamente un processo di costruzione, dunque una sua distinzione netta dal processo di attribuzione di senso potrebbe essere fuorviante”<sup>822</sup>

Un significato/differenza dunque è latente o implicito (esistente solo “in potenza”) nel “territorio” prima che qualcuno lo colga e costruisca una “mappa”<sup>823</sup> a partire da esso, ma le regole per tracciare le mappe non sono immanenti alla natura di ciò che viene rappresentato; esse riguardano “i molteplici osservatori/narratori di volta in volta possibili, ai molteplici punti di vista e alle molteplici segmentazioni della sequenza degli eventi che ciascun osservatore/narratore può di volta in volta adottare”<sup>824</sup>

## **7.2 LA METODOLOGIA DI ANALISI.**

### **7.2.1 In cerca di distinzioni, somiglianze e differenze.**

La metodologia di analisi risponde alla domanda: “Come sono connessi territorio e mappa in questa ricerca?” Ovvero: attraverso quali processi si passa dalle narrazioni degli studenti ai risultati che si andranno a esporre? I processi interpretativi sono basati sull'individuazione di differenze all'interno di uno stesso testo (movimento verticale) e di somiglianze tra diversi testi (movimento trasversale). Le differenze sono alla base di tutti i fenomeni percettivi e conoscitivi:

“Se la scienza è un modo di dar senso a ciò che percepiamo e se la percezione opera solo sulla differenza, allora consentire l'emergere di differenze è la condizione affinché si produca conoscenza”<sup>825</sup>

---

<sup>822</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini p. 140

<sup>823</sup> Di nuovo proponiamo la distinzione tra “mappa” e “territorio” proposta in Korzybski, A. (1941) *Science and Sanity*, New York: Science P.

<sup>824</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 177

<sup>825</sup> Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci p. 49

Prendendo in esame ogni singola narrazione effettuata dagli studenti, mi sono interrogato su quali distinzioni venivano sviluppate dall'autore nel testo, su quali differenze risultavano significative all'interno dell'esperienza narrata: cosa/chi aveva prodotto un cambiamento? Cosa/chi era stato utile o di ostacolo? Cosa/chi valeva la pena nominare, all'interno dei vincoli posti dalle richieste del laboratorio?

Successivamente sono andato alla ricerca di somiglianze rispetto alle distinzioni effettuate per ogni testo, in un movimento trasversale che attraversa tutti gli scritti prodotti dagli studenti. Ho deciso di non suddividere ulteriormente l'analisi trasversale per laboratori, e quindi per categorie di studenti (adulti, *first generation*, con cambio di corso) muovendomi sull'idea più ampia di "atipicità" già presentata e capace di accomunare diverse situazioni.

“La percezione estetica di somiglianza consiste infatti in un ri-riconoscimento che, nel momento in cui avviene, connette due parti o strutture (se percepiamo in maniera sincronica) oppure connette due storie o strutture nel tempo (se percepiamo in maniera diacronica) in un unico sistema o in un'unica storia più grandi che le comprendono entrambe”<sup>826</sup>

Le ipotesi di somiglianza non vengono qui asserite con la forma dell'identità, non c'è certezza di coincidenza, piuttosto risultano utili per cercare ridondanze all'interno delle storie. Sono consapevole che, attraverso queste operazioni, sono andato a costruire delle coerenze in base al materiale selezionato. D'altra parte la costruzione di coerenze è un atto epistemologico e non è possibile dire che dei testi in sé sono più o meno coerenti tra loro; un osservatore può creare dei criteri per cercare delle coerenze e proporre il suo punto di vista ad altri. Le distinzioni emerse nella ricerca di somiglianze tra i testi sono state:

- presenza/assenza di riconoscimento (tema del bisogno di riconoscimento);
- uguaglianza/differenza da un sé precedente nella situazione di apprendimento (tema dell'identità, del prima/dopo);

---

<sup>826</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 185

- le relazioni di sostegno/ostacolo con altri significativi (in relazione al percorso di apprendimento);
- l'irrompere di momenti significativi o figure simboliche che hanno favorito la scelta del percorso universitario o la permanenza in esso (tema dell'ispirazione);
- gli ostacoli affrontati o da affrontare;
- le capacità messe in campo per prendere decisioni, superare gli ostacoli;
- le motivazioni e le loro trasformazioni nel tempo.
- le rappresentazioni dell'Università.

Come si può osservare, esiste una certa coerenza tra queste tematiche e le premesse che hanno orientato le richieste di scrittura nei laboratori (v. paragrafi precedenti). In alcuni casi si assiste a una quasi coincidenza tra i temi presenti nei testi e le richieste di scrittura (ad esempio, per le motivazioni o per gli ostacoli da affrontare), in altri casi gli argomenti sono solo indirettamente riconducibili agli inviti narrativi proposti dai conduttori del laboratorio (ad esempio, nella ricerca/presenza di figure o esperienze simboliche). Questi temi, frutto dell'incontro tra le premesse di chi ha progettato il laboratorio e quelle degli studenti-narratori, hanno costituito la base empirica che ho messo induttivamente in dialogo con la teoria, ovvero con le ricerche condotte sugli studenti non tradizionali descritte nel secondo capitolo. E' in questo andirivieni tra testi e teorie che si è sviluppato il mio dispositivo di analisi.

### **7.2.2 Le complementarità cibernetiche.**

Prima di entrare nell'analisi vera e propria, occorre parlare di un'ulteriore scelta epistemologica da me effettuata. Una possibilità, partendo dai temi che ricorrevano nei testi, sarebbe stata quella di costruire delle categorie e di conseguenza una teoria, come ad esempio accade nella *Grounded Theory*<sup>827</sup>. Ho già esplicitato nel precedente capitolo come la formulazione di una teoria strettamente derivante dal materiale narrativo e basata sull'estrapolazione di proposizioni legate da passaggi logici non fosse il punto d'arrivo che mi ero posto. La costruzione di categorie mi sembrava incompatibile con i presupposti da

---

<sup>827</sup> Tarozzi, M. (2008) *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci

me adottati. In una delle ricerche<sup>828</sup> europee sugli studenti non tradizionali venivano individuati dei concetti “fornitori di senso” (*sensitising concepts*)<sup>829</sup> ritenuti utili dai ricercatori per comprendere diversi aspetti delle narrazioni degli studenti. L'analisi che ne derivava mi sembrava interessante, ma l'impianto mi appariva troppo statico rispetto alle mie premesse. I concetti “fornitori di senso”, infatti, come delle lenti di colore diverso, andavano a costituire dei dispositivi euristici attraverso i quali “setacciare” il materiale, ma ognuno di essi, dal mio punto di vista, mancava della profondità raggiungibile attraverso il processo di “doppia descrizione”<sup>830</sup>. Il costruttivismo ricorre a “matrici interpretative di carattere generativo, relazionale, dinamico”<sup>831</sup>, volevo quindi mantenere tale dinamismo anche nelle “lenti” attraverso le quali leggere i testi. A tale scopo, ho fatto ricorso alle nozioni di “concetto aperto” proposta da Morin<sup>832</sup> e di “complementarità cibernetica” descritta da Keeney come punti di ancoraggio teorici. Morin propone l'utilizzo di “concetti aperti” come mezzi per rispettare la complessità dei fenomeni fondata sul principio di ricorsività e per non incorrere in riduzionismi derivanti dal principio di disgiunzione.

“Non sono concetti spaziali che delineano un ambito: delineano linee di forza, non isolano essenze; fanno giocare rapporti; interagiscono tra loro. Ai concetti atomizzanti si sono sostituiti macroconcetti che legano in sé stessi nozioni sino a quel momento distinte se non antagonistiche”<sup>833</sup>

---

<sup>828</sup> Vedi capitolo 2

<sup>829</sup> Concetti di derivazione teorica che ricalcavano le premesse dei diversi ricercatori coinvolti nella ricerca, ad esempio l'idea di “habitus” o di “spazio transizionale” vedi Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 pp. 77-89 p. 85

<sup>830</sup> Vedi capitolo 5

<sup>831</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini p. 108

<sup>832</sup> Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001 p. 441

<sup>833</sup> Id., p. 441



Le “complementarità cibernetiche” sembrano particolarmente coerenti con questo principio. Esse sono strutturate in coppie di concetti in apparenza antitetici; in una coppia hegeliana si tende a interpretare i due poli come reciprocamente escludentisi (secondo una logica o/o) invece la complementarità cibernetica ci indica che esiste una cornice, un processo più ampio che rende i due poli necessari e co-dipendenti nella loro reciproca esistenza e definizione (logica e/e). Si passa quindi dalla logica della disgiunzione a quella della ricorsività in base alla quale esiste sempre un livello di lettura che riesce a trasformare l'opposizione in reciprocità.

“Complessità, in altre parole, è sapere che ogni nostra idea prende significato da un'opposizione complementare con un'altra idea, al di là del nostro esserne o meno consapevoli, E' sapere che ogni nostra distinzione rimanda a una più ampia reciprocità tra i distinti. Che ogni nostro indispensabile aut aut rimanda a un qualche ineludibile et et – e viceversa.”<sup>834</sup>

I concetti che presenterò a coppie saranno dunque da intendersi come reciprocamente embricati<sup>835</sup>, coerentemente con l'epistemologia fin qui espressa e con le premesse sui sistemi viventi dai quali essa deriva.

Quindi, ricapitolando, l'analisi dei testi si è costruita secondo i seguenti punti:

- ricerca all'interno dei singoli scritti delle differenze/distinzioni (tracce linguistiche di percezioni) che si ripetono con ricorrenze trasversali nell'intero materiale narrativo. Queste differenze non sono da intendere come “spontaneamente” portate dagli studenti, ma come una co-creazione nata dall'incontro tra la loro esperienza e le premesse di chi ha progettato i laboratori narrativi (richieste narrative);

---

<sup>834</sup> Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Gardolo (TN): Erickson, p. 41

<sup>835</sup> Per embricazione si intende “la relazione tra due elementi che si specificano mutualmente. In particolare, si dice che due elementi sono tra loro embricati quando, pur essendo contrari, possono essere descritti come l'uno emergente dall'altro” vedi Fruggeri, L. (2003) “Embricazione” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri

- ricerca, all'interno del percorso teorico affrontato, di concetti che incontrano/intercettano tali differenze;
- costruzione di “complementarietà cibernetiche”, attraverso una strutturazione dei concetti in coppie di opposti, che diventano matrici interpretative dinamiche capaci di offrire profondità grazie al principio di doppia descrizione;
- rilettura e rivisitazione ciclica del materiale narrativo attraverso queste lenti.

Nell'esposizione dell'analisi verranno messe in evidenza due dimensioni:

A - Descrizioni di sé, della propria esperienza in università, del proprio processo di apprendimento;

Nella descrizione di sé, ho trovato sensato/utile rileggere l'esperienza degli studenti attraverso le seguenti complementarietà cibernetiche:

- struttura/*agency*
- capitale sociale reale/immaginato
- essere riconosciuti/riconoscersi

B - Rappresentazioni dell'università come luogo e come istituzione con la quale interfacciarsi.

Ho addensato le rappresentazioni dell'università che ho rintracciato nei racconti degli studenti attraverso la seguente complementarità cibernetica:

- Spazio politico/simbolico

### **7.3 LE DESCRIZIONI DI SE', DELLA PROPRIA ESPERIENZA IN UNIVERSITA', DEL PROPRIO PROCESSO DI APPRENDIMENTO.**

#### **7.3.1 Struttura/*agency*.**

Nel secondo capitolo abbiamo visto che gli approcci socio-culturali, ispirati al lavoro di Bourdieu, offrono alle ricerche sugli studenti non tradizionali alcune coordinate che aiutano a porre attenzione alle strutture di appartenenza (gruppo, famiglia, classe sociale),

in particolare nel loro portato economico e socio-culturale, che può costituire ostacoli nel rapporto studente-università. Un'analisi di questo tipo, se presa come unico sguardo, rischia di condurre a idee generali e deterministe come quella di vedere gli studenti “non tradizionali” esclusivamente come portatori di un “deficit” di partenza da colmare per affrontare il mondo universitario. Può essere utile comporre questo concetto con uno sguardo più vicino al modo di posizionarsi e relazionarsi degli studenti, a come costruiscono significati e li abitano, rispetto a questi vincoli.

In altre parole, se le analisi di Bourdieu, riprese non a caso da buona parte della letteratura di settore, mostrano come le differenze tra studenti nascano da differenze nel “capitale” di partenza, la successiva domanda da porsi è cosa facciano gli studenti, a partire da queste premesse. Si passa quindi a considerare sia i fattori strutturali che l'*agency* del soggetto, detto altrimenti si compongono i pattern sociologici con i processi di apprendimento e *sensemaking* dei soggetti. Struttura e soggettività. L'*agency* può essere definita come la capacità di viverci come attori della propria vita. Ciò non implica però un'indipendenza dai contesti e dalle strutture di appartenenza: abbiamo visto come l'autonomia necessiti di dipendenze e viceversa, anche se alcune situazioni di dipendenza estreme possono determinare asservimenti che annichiliscono l'autonomia. In altre parole, le condizioni della libertà non sono libere, essa è determinata dalle sue condizioni di emergenza, rimane in condizione di dipendenza nei confronti dei processi che la producono. Una volta emersa come inventività, possibilità di scelta, presa di decisioni, essa tuttavia può retroagire sulle sue condizioni di emergenza senza tuttavia cancellarle:

“I soggetti umani possono coltivare libertà e autonomia, paradossalmente solo accogliendo le proprie dipendenze, affettive, sociali, noologiche.”<sup>836</sup>

Dunque, in un pensiero complesso che adotta il principio di ricorsività evitando logiche deterministe, esiste sia un livello in cui la struttura influenza le condizioni di vita del soggetto sia un livello dove il soggetto può trovare o incontrare uno spazio di azione e retroagire sulle condizioni di partenza. Tra i due poli c'è complementarità e reciproca generazione.

---

<sup>836</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 210

“Le azioni e le interazioni individuali 'enattano' continuamente le strutture sociali di macro-livello. E' in questo modo che queste ultime (lentamente) evolvono storicamente. D'altra parte per ogni nuova generazione di individui, le strutture sociali sono 'sempre state lì' e condizionano in modo fondamentale i processi di sviluppo individuale e di socializzazione”<sup>837</sup>

Di seguito le storie rilette attraverso questa complementarità cibernetica.

Annamaria, studentessa adulta, mostra come la sua scelta di avviare un percorso formativo universitario prenda forma all'interno di vincoli strutturali che hanno determinato scelte precedenti:

*Mi sono lasciata guidare dai sentimenti, dalla voglia di diventare grande e indipendente, di vivere insieme all'uomo della mia vita. Cercare un lavoro è stata la scelta più immediata e necessaria. Quel lavoro, in aeroporto, ha poi scelto al posto mio: mi ha portata in agenzia viaggi; un lavoro sicuro, impiegatizio, pagato equamente. Ero contenta perché avevo finalmente i soldini per coronare il sogno mio e del mio fidanzato.  
[...]*

*Organizzavo trasferte aziendali in un contesto ancora abbastanza sereno, un compromesso della crisi economica che si intravedeva all'orizzonte. Un 'esperienza di formazione aziendale che avevo avuto l'opportunità di gestire aveva cominciato a mettere in crisi le mie certezze: fare biglietti aerei non mi bastava più, desideravo una professione più gratificante, più adatta a me e alle mie qualità.  
[...]*

*Eppure... Ad un certo punto quella vita ha iniziato ad andarmi stretta. Era come se ai miei giorni mancasse sempre più quella linfa vitale che mi aveva portata fin lì. Il bell'edificio che mi ero costruita ha iniziato a vacillare dalle fondamenta. Le mie certezze si sono dapprima incrinare e poi fragorosamente crollate di fronte alla terribile presa di coscienza che dice: “Forse hai sbagliato tutto!”*

---

<sup>837</sup> Stewart, J., Gapenne, O., Di Paolo, E. A. “Introduction” in *Enaction. Toward a new paradigm in cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press p. XI

Le paure attuali di Annamaria sono principalmente legate alla sfida che la sua decisione ha portato ai vincoli materiali:

*Avevo paura, tanta paura, perché per studiare bene e concludere in breve tempo gli studi ero costretta a lasciare il lavoro full-time, coinvolgendo in questa scelta anche mio marito, che volente o nolente ha dovuto accettare di rischiare insieme a me in questa nuova avventura.*

[...]

*paura per mio marito e i miei genitori, che avevano accolto la mia decisione di studiare con tanti, tantissimi timori, soprattutto perché quella scelta mi aveva fatto abbandonare il lavoro proprio quando si cominciava a parlare di recessione economica.*

Ciononostante emerge l'agency, la capacità di agire all'interno dei propri vincoli:

*Ho deciso di rompere quella fase di immobilità e di incertezza iniziando un viaggio dentro di me, nel profondo. Cosa volevo dalla vita? Cosa volevo essere davvero nella vita? Dopo alcuni mesi di riflessioni, fatte per lo più la notte, nel buio, nel silenzio, quando la routine lavorativa e familiare di giorni sempre uguali finalmente si interrompeva, cominciai ad intravedere una strada, come un lumicino nel buio che via via si faceva più chiaro e mi indicava l'obiettivo.*

*In questo percorso ho camminato inizialmente da sola, alla riscoperta di passioni e desideri che avevo sepolto sotto anni di lavoro e di altri progetti, la casa, il matrimonio, l'indipendenza da mamma e papà. Scoprii che era giunto il momento di seguire quel sogno che non si era mai spento: INSEGNARE.*

*La seconda parte del percorso consisteva nel capire COME realizzare questo sogno.*

*E così, nel 2008, ho festeggiato il 1° Natale come "studentessa universitaria" pronta ad affrontare i primi appelli. Li ho passati uno dopo l'altro con ottimi voti, raccogliendo una soddisfazione enorme e ricevendo la conferma, passo dopo passo, che quel sentiero era quello giusto, anche se ripido, stretto e in salita. Sapevo che iscrivendomi all'università avevo abbandonato quella che vedevo come una bella autostrada, larga, dritta, senza traffico, con tutte le sue belle uscite programmate (scuola, diploma, lavoro, casa, matrimonio, figli...), ma sapevo che quel sentiero stretto e difficile mi avrebbe portato in*

*cima a un'altra collina, dalla quale, con mio marito affianco, avrei potuto ammirare un paesaggio nuovo e bellissimo, tutto da scoprire.*

*Ho trovato il coraggio di cambiare, di rischiare, di camminare su una strada che mai avrei pensato di poter più percorrere: l'università.*

Marta, studentessa adulta, pone invece in primo piano dei cambiamenti nel proprio assetto familiare e nella propria situazione lavorativa come spinta a entrare in formazione:

*Io per 16 anni ho vissuto secondo ritmi scanditi dalle mie soste di lavoro, poi la malattia di mia madre, le difficoltà dell'azienda mi hanno obbligata a prendere contatto con un altro mondo a me quasi sconosciuto.*

*Ho iniziato a frequentare e il mio primo anno è stato un successo, la novità mi ha procurato un entusiasmo che non mi ha fatto notare le difficoltà. Poi ho mollato trovando mille giustificazioni. Ancora una volta ho cercato di dare la colpa ad "agenti" esterni.*

*Ho cercato di riprendere gli studi, ma con poco successo. Notavo solo quello che non andava, non riuscivo a valorizzare la mia scelta. Due anni fa ho ripreso a frequentare e ho imparato a vedere più gli aspetti positivi e, in parte, ci sono riuscita. Poi un piccolo crollo mi ha ributtato nell'inerzia, nella facile situazione del "tanto non ce la faccio".*

*E' durato poco; poi ho cercato nuove motivazioni e mi sono rimessa di nuovo in studio.*

Claudia, studentessa matura, ci mostra invece come possa essere un "vincolo strutturale" anche il rientro in formazione, considerato in questo caso in modo puramente strumentale:

*Io sono di ruolo nel pubblico e quindi non volevo passare nel privato ma nel pubblico per accedere a posizioni di coordinamento o di responsabilità devi avere una laurea, non un corso equiparato.*

*Allora essere dottoressa non m'importa ma m'importa poter fare quello che so di poter fare. E se per far questo ci vuole una laurea, prendiamola.*

Ma poi riesce a trasformare questa scelta in un'affermazione personale, attraverso la propria capacità di riscrivere un destino già scritto, di essere soggetto capace di scegliere e agire:

*Il movente esplicito era di poter avere una chance in più nel nostro contesto lavorativo-professionale. Come una sorta di desiderio che certe cose –nel mondo lavorativo– potessero ancora essere rischiate e che tutta l'esperienza generata, custodita e sofferta potesse diventare esplicita e riconosciuta ricchezza*

*A una certa età è più complicato: sembra che le cose siano già state determinate, già svolte, già scritte.*

*Così si trattava anche di trovare la forza di qualcuno che prende coraggio di ribellarsi ad un destino già scritto.*

*Già scritto perché già percorso: invece è bello pensare che la nostra storia può essere riscritta ad ogni svolta, che la strada non ha una sua direzione già prefissata e definitiva ma che può incontrare un nuovo cartello che introduce un'altra volta la domanda che lì non ci si aspettava più: cos'hai intenzione di fare?*

Anche in Daniela, studentessa adulta, si trova un movimento analogo: all'interno della sua struttura lavorativa diventa necessario per lei avere un ulteriore titolo di studio:

*E per la seconda volta eccoci scadere. Un po' come la mozzarella, non siamo più appetibili.*

*Nuova gara d'appalto con una piccola sorpresa: il coordinatore deve avere la laurea in scienze dell'educazione. E parte il delirio per fare equiparare il diploma della scuola per educatore al diploma di laurea. Basterà? Nessuna risposta da chi di dovere. Non si può sempre rischiare, mi iscrivo in Bicocca e mi laureo entro la fine del prossimo mandato e poi vediamo se riesci ancora a farmi sentire una merda.*

Daniela si accorge però, strada facendo, della possibilità di non subire il vincolo, ma di farlo rientrare all'interno del proprio mondo di significati, nei propri desideri:

*E' incredibile, di questo avevo bisogno per dare legittimità a un desiderio. Era necessario fosse un dovere, la storia che si ripete, se è solo per piacere non è valido.*

*Perché non è valido dire "Mi piace troppo studiare, mi voglio iscrivere all'università perché sarei felice". Non dopo avere buttato via i soldi a mamma e papà più di 10 anni fa quando ho mollato lettere, non dopo avere fallito.*

*Quando si fanno i conti con questi pesi, ci si dimentica quanti quando da giovani si passavano ore sui libri senza accorgersi che ormai era pronta la cena. Ma il piacere di imparare non si lascia cancellare, si mette comodo in un angolino e aspetta.*

Allo stesso modo Silvia, studentessa adulta racconta la trasformazione di un vincolo relativo alla struttura lavorativa in cui è inserita (l'esser emarginata sul lavoro di ritorno dalla maternità) come spinta ad agire per sé:

*Ho ripensato al mio passato a tutto quello che fino a quel momento avevo fatto e a tutto ciò che, per altre scelte, avevo dovuto, voluto, accantonare. La scelta del liceo, il diploma, la scelta della facoltà, all'epoca sì che avevo verso l'università una riverente paura, svanita con il passare degli esami, con il piacere dello studio, nonostante le difficoltà. E poi il lavoro, la laurea, un nuovo lavoro in azienda con tanti ruoli diversi ma tutti appassionanti; entrare come tecnico e poi lavorare con e per l'altra mia passione e croce: la formazione mia e altrui. Il matrimonio, due master. Una decina di anni pieni e vissuti fino al midollo. Il primo figlio una lunga maternità fino ai suoi nove mesi, perché fare la mamma a tempo pieno, almeno per un periodo, è, se possibile, importante, il rientro al lavoro. Una scrivania senza attività da svolgere, io quasi considerata un fantasma o almeno "di troppo" e il "mio lavoro", che non c'era più, il mio lavoro era diventato un peso, quello che stavo facendo non aveva senso. Il secondo figlio e poi la scelta: un nuovo inizio o meglio una continuazione, di nuovo l'università, per approfondire e dare di nuovo un contributo economico, emotivo, personale, sociale, familiare. Per non diventare un corpo che piano si spegne, ma un essere pulsante di anima e di vita.*

Anche in Luca G., studente maturo, si trovano intrecciati vincoli materiali e capacità di trasformare esperienza in auto-affermazione:

*Mi chiamo Luca, ho ventotto anni e sono tornato a studiare perché credo che non si finisca mai di imparare, perché il mio precedente titolo di studio è vagamente inquadrato*



*in Italia, perché sento che mi manca una parte prima di dare una svolta significativa alla mia vita, una svolta che porta a quello che potrebbe essere il mio futuro definitivo (o forse anche solo una parentesi).*

*(...)*

*Ho un lavoro fisso che mi permette di vivere e si incastra perfettamente con i miei impegni musicali e di studio quindi posso lanciarmi alla scoperta senza alcun timore.*

*Sono io con il mio bagaglio di esperienza che incremento sempre più e dal quale attingo quando ne ho bisogno.*

*Sono io che sono in movimento continuo, proprio come un “moto perpetuo” che instancabile continua il suo ciclo, che cambia delle parti di sé senza sostituirle ma integrandone di nuove.*

*Sono io che la mattina mi specchio e dico:”Oggi è una nuova giornata”.*

*Chissà il futuro che cosa ha in serbo per me. Ho molti sogni e molte idee, cercherò di realizzarli tutti; se non ci riuscirò pazienza, ma almeno ci avrò provato e sicuramente mi rimarrà qualcosa che alimenterà il mio interesse.*

Luca B., studente adulto, racconta come la scelta universitaria lo faccia sentire di nuovo protagonista della sua vita:

*Rischiavo o forse rischio ancora (ma ne sono meno certo) di passare un’esistenza senza direzione e senza la possibilità di conoscersi meglio.*

*L’inizio dell’università è una svolta decisa nella mia vita è stata una delle migliori scelte e investimenti: mi ha reso più felice e in questi periodi la felicità non ha prezzo.*

*(...)Le ragioni del rientro sono collegate a un mio cambiamento e a un cambiamento del mondo esterno, non ho chiaro che cosa il tutto porterà ma per ora porta la sicurezza alla mia persona e nella mia vita.*

*Mi sento più tranquillo e sicuro nelle mie capacità, sono felice perché ho superato un grosso ostacolo. Il muro era iniziare il percorso formativo, l’ostacolo era riprendere ad assaporare la vita e le belle cose che ella porta. Il muro era scegliere cosa essere nel futuro. Il viaggio è iniziato con diverse difficoltà ma il passare il primo esame ha avuto un gusto indimenticabile è il gusto della vittoria del successo!!*

*A volte ho paura di non riuscire a continuare, dietro l'angolo ci sono mille distrazioni, e la vita riserva molte sorprese ma l'aver una direzione è una cosa importante nella nebbia del futuro.*

### **7.3.2 Capitale sociale Reale/Immaginato.**

Nel primo capitolo è stato illustrato come il concetto di capitale sociale sia divenuto un dispositivo euristico per leggere le dinamiche<sup>838</sup> tra fiducia interpersonale e partecipazione all'istruzione superiore, così come le difficoltà che incontra chi entra nel mondo universitario con una rete sociale di riferimento che poco o per nulla si integra col nuovo mondo, difficoltà che agiscono in termini di appartenenza, di supporto, di motivazione agli studi. Allo stesso modo essa offre un notevole potenziale in termini di nuove possibilità e di politiche intese a incentivare l'integrazione nel mondo universitario. Comprendere infatti quanto l'apprendimento (e la disposizione ad apprendere in un certo contesto) sia radicato all'interno della dimensione sociale del soggetto permette di osservare l'università anche come spazio per creare nuovo capitale sociale e di diverso tipo attraverso gli apprendimenti che in essa si realizzano. La relazione tra capitale sociale e apprendimento è dunque circolare:

“solo considerando l'apprendimento come radicato nelle reti che formano il capitale sociale possiamo iniziare ad afferrare il complesso pattern di partecipazione e i risultati che emergono nel campo dell'apprendimento in età adulta. Piuttosto poco si conosce sul contrario, ovvero, come l'apprendimento crea capitale sociale, ma noi crediamo che un maggior accesso a nuova conoscenza e nuove abilità possano aiutare a trasformare il capitale sociale”<sup>839</sup>

Non è detto però che questa relazione generi processi di inclusione e di emancipazione, abbiamo visto come esistano tessuti relazionali chiusi su se stessi che si basano

---

<sup>838</sup> Ci sono studi che mostrano la correlazione positiva tra fiducia interpersonale e partecipazione a programmi di apprendimento in età adulta, vedi Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press

<sup>839</sup> Field J., Schuller T., Baron S. (2004) “Social Capital and Human Capital Revisited” in Field J., Schuller T., Baron S. (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press p.244

sull'esclusione dell'altro e sulla riproduzione del medesimo. Le reti sociali di supporto che possono favorire la scelta di iscriversi all'università e sostenere il percorso di studi, possono essere non solo appartenenti alla sfera sociale ma anche a quella noologica. Quinn, rilevando empiricamente i benefici creati dalla partecipazione a network immaginati o simbolici, ha proposto l'idea di un capitale sociale immaginato e di reti relazionali simboliche:

“Le reti simboliche possono essere costituite da coloro che conosciamo e a cui attribuiamo una funzione simbolica; possono essere coloro che non conosciamo personalmente, o che possono addirittura non esistere, ma verso cui possiamo immaginare di desiderare delle connessioni. Queste reti offrono risorse in termini di potere e resistenza e sembrano più utili per la sopravvivenza agli studi rispetto a quelle formali di supporto”<sup>840</sup>

Questi network simbolici sono meno tangibili e misurabili di quelli discussi normalmente nel dibattito sul capitale sociale, tuttavia possono contribuire a creare motivazioni e senso al proprio stare in un processo di apprendimento. Questa prospettiva mette l'accento sulla capacità del soggetto di smarcarsi dai determinismi dei sistemi senza trascurarne i vincoli, costruendo spazi paradossali che permettono al contempo di appartenere e non appartenere, di essere simultaneamente sé stessi e diversi da sé<sup>841</sup>.

La polarità capitale sociale reale/immaginato parla dunque del medesimo fenomeno: il bisogno umano di vivere una rete di relazioni che dia supporto ai processi di apprendimento. L'apprendimento è sempre un fatto relazionale: in un caso la rete appartiene alla sfera sociale, nell'altro alla noosfera. Dimensioni che, nel pensiero di Morin, interagiscono e si specificano mutualmente. Le relazioni sociali possono diventare fonte di ispirazione e assumere un valore simbolico; le relazioni simboliche possono avere effetti concreti sul proprio modo di muoversi del mondo e favorire o inibire relazioni sociali.

---

<sup>840</sup> Quinn, J. (2010) *Learning communities and imagined social capital: learning to belong*. London: Continuum International Publishing Group p. 68

<sup>841</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 13

Di seguito le storie rilette attraverso questa complementarità cibernetica.

Martina – studentessa che ha cambiato corso di Laurea - racconta le motivazioni che l'hanno condotta a iscriversi di nuovo in università. Parla di un incontro casuale che assume nel tempo valore simbolico capace di ispirare il suo cammino.

*Ho diciassette anni e come ogni mercoledì sera sono seduta nell'aula in cui si svolge l'incontro di catechesi, abbastanza annoiata.*

*Ancora non so che è proprio in quella sera che dentro di me comincerà a farsi strada, piano piano, a piccoli passi, l'idea di un progetto. Sara ci annuncia di aver invitato una ragazza di 24 anni, che a me sembrava grande, ormai un'adulta, a portare una testimonianza di vita.*

*Non ricordo il suo nome, ma tutte le sue parole sì, e anche l'espressione del suo viso. Dopo il liceo si era iscritta a economia, ma durante il quarto anno, mentre prendeva un treno per partecipare a un convegno a Roma, alla stazione centrale, dopo aver assistito a un litigio tra due genitori con due bambini molto piccoli, ebbe una sorta di folgorazione sul suo futuro e sulla sua vita professionale. Scese dal treno e quello stesso giorno presentò la rinuncia agli studi. Con fatica riuscì a trovare un lavoro in una comunità per minori e si iscrisse a Scienze dell'Educazione. Poco dopo era entrata in un convento. Sono certa di aver sepolto questo ricordo per qualche anno, anche perché il commento mio e dei amici a quel tempo fu: “sempre la stessa storia, ci vogliono tutti preti e suore!” Però la sensazione di aver ascoltato qualcosa di importante mi è sempre stata inconsapevolmente presente. Era lì, dentro la mia testa e non ha mai smesso di lavorare.*

Claudia, studentessa adulta che è rientrata in formazione dopo un periodo lavorativo, ci mostra invece quanto sia stato importante per lei un capitale sociale molto concreto e vicino a sé, rappresentato dalla sua collega che ha deciso di dividerle con lei il rientro agli studi.

*La mia amica Lucia. Ci conosciamo da 20 anni quasi, dal primo lavoro come educatrice (dopo il corso per educatori ESAE) in un servizio pubblico con regolare concorso. Giovanissime entrambe, le prime educatrici in un servizio sanitario.*

*Poi dopo qualche anno io sono partita, sono rientrata, sono ripartita. E lei anche - 2 maternità. Così le nostre strade professionali si sono divise. Ma non la strada della nostra amicizia. Lei è rimasta in Psichiatria, io ho girato il mondo ma la storia per noi educatori è sempre la stessa: non puoi far altro che l'educatore se non hai una laurea quinquennale.*

*Allora è cominciato a far capolino un pensiero: e se ci rimettessimo a studiare? Ma era un pensiero quasi inattuabile, un pensiero che sembrava destinato a rimanere un pensiero e null'altro.*

*E si insinuava, seducente, nei nostri frequenti dialoghi in cui vita personale e professionale si incrociavano e intersestavano.*

*E un giorno il pensiero divenne più forte di tutto quello che vi si opponeva.*

*E decidemmo di provare. Intanto insieme perché da adulti l'altro è vitale, quando tutte le occupazioni quotidiane (il lavoro, la famiglia, tutti gli impegni che ti sei già preso) tentano di opporsi dicendoti che è una pazzia, che queste cose è meglio farle quando si può, cioè da giovani.*

Luca B. sottolinea il ruolo avuto dal suo sistema prossimale al momento della scelta di rientrare in formazione:

*Le mie ragioni del rientro sono collegate a una mia personale rinascita collegata a diversi fattori. Ho sempre desiderato iscrivermi all'università ma non ho mai tradotto in fatti e azioni il mio desiderio. Non avevo chiaro che cosa era importante nella mia vita e avevo una bassa autostima. La decisione è maturata in questi ultimi due anni. Mia sorella e una mia cara amica mi hanno "spinto" e incoraggiato a fare il passo.*

Giovanna, studentessa iscrittasi in università dopo i 60 anni fa riferimento a una "comunità mitica" da libro dei record per parlare della sua scelta che non può collocarsi nel territorio dell'"utile":

*Nel 2008, nel giorno della festa della donna, a 66 anni compiuti, ho conseguito la mia prima laurea. Una triennale. Desiderosa di essere annoverata nel libro dei records, ho avviato, sempre in modo digitale, la pratica.*

*Mi sembrava di avere qualche possibilità, nel mio settore, più unico che raro, in Italia, la grafologia. Nossignori, non si osserva la branca, si presta attenzione solo all'età. La persona più matura, annoverata, nel 2008 aveva 92 anni. Oggi, di certo, il traguardo è stato ampiamente superato: so di una signora di 96 anni che, a Urbino, università degli Studi di Urbino, si è laureata a pieni voti. Speriamo che non pensi, e nessuno per lei, a inoltrare la pratica presso la famosa Associazione di Londra che fra le altre cose è pure gratis.*

*Molte volte mi chiedo perché continuo nella ricerca di formazione culturale. Non lo so. Non ritengo di poter usare il titolo per un lavoro futuro: prossimamente avrò 70 anni. Credo, anche se in modo non fermamente convinto, nella reincarnazione. Nascendo ancora fra...non so quanti anni, potrei essere avvantaggiata nello studio nella formazione.*

Giovanna esprime anche il desiderio di entrare nel mondo, per lei altrettanto mitico dei “dottori”, un mondo che, tiene a precisare, non è per tutti:

*Per rimanere con i piedi per terra, però, ho sempre nutrito una forte ammirazione, mista a disagio, relazionandomi con i dottori. Dottori nel senso di laureati. Con grandi lotte: la mia vita è sempre una lotta, sono riuscita ad avvicinarmi alla meta della laurea magistrale. Per me l'unica laurea degna di questo nome e poi...perché risparmiarmi la gioia di una laurea a pieni voti, ben meritati, quando un mio nipote, figlio di mia sorella, ha vissuto per parecchi anni svolgendo l'attività di avvocato civilista e penalista senza nemmeno essere laureato. Non laurea scoperta da me, nel 1996, svolgendo banali ricerche. La cosa puzzava! Ho fiuto.*

Daniela, studentessa adulte e lavoratrice, come capitale sociale costruito in università possa costruire ponti verso l'esterno e favorire un ritorno alla situazione lavorativa diversi e più ricco.

*Oggi sono sempre più convinta che questa mia esperienza formi prima la persona che la mia professionalità, perché è principalmente fatta di incontri e di esperienze. Non so se sto imparando a fare un lavoro, non so nemmeno di che camperò fra un anno. So che sto però guidando mente e cuore in un percorso tutto mio, dove le scadenze rimangono solo*

*sullo sfondo, lasciando spazio a nuove idee e nuove sfide. Non so se arriverò a laurearmi ma tante cose che ho imparato qui le porto con me dove lavoro perché il bello è costruire ponti dentro di sé e fra le cose.*

Carolina studentessa adulta, lavora come insegnante nella stessa scuola in cui era stata alunna (*entrata alunna uscita maestra* dice in un altro scritto). Racconta di non aver ricevuto appoggio nelle sue colleghe (*per molte colleghe sono diventata molto più antipatica perché ho imparato a dire quello che penso*) ma di aver trovato il proprio capitale sociale in un'altra generazione: le sue ex alunne che vanno in università e le portano notizie, tra cui quella che ci sono iscritte “persone della sua età”; suo figlio che l'accompagna.

*L'idea di iscrivermi all'università cominciava a prendere consistenza e i tempi a disposizione cominciavano a “stringere”. Il mio lavoro era diventato un peso, quello che stavo facendo non aveva senso. Dovevo trovare delle soluzioni. Alcune mie ex-alunne che si erano laureate alla Bicocca, mi raccontavano che c'erano persone “della mia età” iscritte. Questa cosa cominciava a farmi avvicinare all'idea e allo stesso tempo mi sentivo tremare dentro. Ma era l'ennesimo “ostacolo” che avrebbe potuto amplificare il mio coraggio. Nell'estate del 2008 ho passato in rassegna tutti i siti internet delle diverse facoltà di scienze della formazione.*

*La Bicocca mi sembrava infinitamente lontana (e un po' disumana) rispetto alla mia cascina immersa nel verde.*

*Poi ho deciso: ho fissato il giorno e ho chiesto a mio figlio di accompagnarmi. Il passo decisivo era fatto: mi sono imposta di non tornare più indietro e di procedere a qualunque costo.*

Anna V., studentessa adulta, racconta come la figlia scomparsa ispiri il suo viaggio universitario, supportato solo da sua madre, nonostante il parere contrario di alti sistemi di riferimento come il marito o la sfera lavorativa:

*Una gravidanza “da manuale”.*

*Sicuramente la nascita di Marta sarebbe stata la cosa più bella dei miei primi 40 anni.*

*Desiderata e avuta: io e Paolo eravamo vicini, come non mai, per quella bambina.*

*22 maggio: la rottura delle acque e finalmente la piccola pigrone, con due settimane di ritardo, decide di nascere.*

*Ma non sarà così...dopo 2 giorni di travaglio Marta muore per asfissia.*

*Il sogno si infrange.*

*Passano alcuni anni e riguardando dentro la mia vita mi pongo la questione di quale sogno devo realizzare: Marta ci ha lasciato, ma se “la vita è un sogno” devo capire per quale altro sogno sto vivendo.*

*La laurea in Scienze dell’Educazione, dopo aver abbandonato la laurea in Pedagogia perché mio padre è morto quando avevo 23 anni, la vedo lì e concretizzo che per lei lotterò!*

*Mi pareva la proposta più innocua che potessi fare, ma iniziarono ad alzarsi ostacoli inattesi:*

*- mio marito: “trascurerai la famiglia!” (quale?)*

*- il lavoro (“non ti sognerai di creare difficoltà in ufficio!”)*

*Ma come? Tutti sostengono che fanno tutto per il tuo bene, per farti “crescere” e quando la domanda teorica diventa reale, allora iniziano i no.*

*Una valutazione approfondita della motivazione, accorgersi di aver ancora necessità di esplorare, conoscere – perché no? – crescere mi ha fatto puntare i piedi e sostenuta solo da mia madre che, nonostante abbia fatto solo le elementari, capiva fino in fondo la mia necessità di studiare.*

*Anna traccia un filo invisibile che collega la generazione femminile della sua famiglia: lei, sua madre e sua figlia. E' in questa appartenenza simbolica che trova la spinta per portare avanti un “percorso fuori dalle righe”*

*La laurea, se ci sarà, sarà dedicata a loro: a mia madre e alla piccola Marta*

*(...)*

*Un percorso “fuori dalle righe”, una scelta definibile “eccentrica” per mentalità tradizionaliste rispetto al ruolo delle donne che tendono a volte a vederla in funzione di altri e non di se stesse.*

*(...)*



*“Oltre la gabbia il coraggio delle donne”*

Anna R, studentessa adulta, costruisce un capitale sociale immaginato trasfigurando simbolicamente la comunità dei “folli” incontrati per lavoro nel reparto di psichiatria. E' grazie, ad essi, racconta, che ha avuto il coraggio di dare un nuovo corso alla propria vita:

*C'era anche l'esigenza di guadagnare x incrementare le entrate familiari, così qualsiasi cosa capitava la prendevo al volo: assistente immobiliare, precaria della scuola primaria, precaria scuola dell'infanzia, dipendente comunale, commessa e infine asa (ausiliaria socio-assistenziale) reparto psichiatria. Il contatto con la follia mi ha portato a valutare l'idea di iniziare un percorso di formazione alla ricerca del “mondo umano”. Volevo capire il perché ci muoviamo in una direzione! Siamo noi a decidere sulle nostre scelte?! Avevo 45 anni! Non sapevo e non so ancora dove mi porterà questa strada, di sicuro so che mi piace e mi appassiona. Ho smesso di lavorare in ospedale, ho smesso di pulire padelle e vomiti, ma mi mancano un po' i folli perché è da loro che ho ricominciato ed è grazie a loro che ho avuto il coraggio di ricominciare, di riprendere in mano la mia vita e dargli una direzione nuova, con nuovi colori e tanta poesia. Avevo verso l'università una riverente paura, come qualcosa di bello, ma non adatto a me, sono stata contagiata dalla FOLLIA.*

*“Folle idea...la mia idea.”*

Eugenia, studentessa *first generation*, mostra invece il processo di costruzione del proprio capitale sociale attraverso il contatto con l'università, associandolo all'idea di famiglia:

*Qui ho conosciuto la mia compagna di avventure C, la quale dopo un anno di conoscenza mi sta ancora vicina (ciò vorrà forse dire che non sono insopportabile?)*

*(...)*

*Con l'andare del tempo questo luogo è diventato un punto d'incontro con anche altri compagni di corso che abbiamo conosciuto e che sono diventati come la mia grande famiglia universitaria.*

### 7.3.3 Essere riconosciuti/riconoscersi.

Nei capitoli precedenti, a più riprese, è stato preso in considerazione il tema dell'identità, in particolare si è parlato della capacità di costruirsi una *learning identity* come competenza utile per abitare processi di apprendimento permanente. E' il caso degli studenti non-tradizionali, il cui progetto di studio, in quanto atipico, non può essere dato per scontato e spesso richiede una presa di posizione esplicita rispetto all'immagine di sé.

“L'interesse per l'integrazione ci ha condotto a esplorare cosa promuove o limita la costruzione di una *learner identity* tra gli studenti non tradizionali. Un tale tipo di identità è essa stessa parte del processo di integrazione che permette alle persone di diventare *learner* efficaci e che promuove o inibisce il completamento degli studi”<sup>842</sup>

Entrare in una situazione di formazione universitaria significa innescare processi di cambiamento e/o amplificarne altri già in atto:

“Le storie di vita raccontate da molti adulti in formazione rivelano il modo in cui il loro ritorno ad apprendere è usato come una modalità per gestire il cambiamento e le transizioni che avvengono nelle loro vite a livello personale e sociale. Per alcuni, questo processo ha come effetto la creazione di nuove identità”<sup>843</sup>

Il tema del riconoscimento emerge proprio in correlazione a quello dell'identità e del cambiamento. Abbiamo già incontrato le distinzioni operate da Ricoeur<sup>844</sup> tra la forma attiva del verbo riconoscere “io mi riconosco” e la forma passiva “io sono riconosciuto”. Nel primo caso il soggetto si attesta delle capacità (“ho fiducia nel fatto che 'io posso', lo attesto e lo riconosco”<sup>845</sup>) e questo viene considerato un passaggio necessario per entrare

---

<sup>842</sup> Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach” in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 p. 83

<sup>843</sup> Alheit, P. & Merrill, B. (2006) “Adulti all'università: biografie e rischi” in in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli p. 54

<sup>844</sup> Ricoeur, P. (2004) *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina 2005

<sup>845</sup> Id., p.278

nella dialettica alterità/identità. Relazionandosi a se stesso come altro da sé<sup>846</sup> il soggetto vive la prima dimensione del riconoscimento, messa in luce anche da Morin:

“Il soggetto vivente, nel suo incessante affermarsi, nel qui e ora della sua esistenza, prende per così dire una certa distanza da sé stesso. Una distanza dalla quale, agendo come un Io, confronta momento per momento sé stesso – il proprio sé – con gli altri viventi e con l'ambiente. E' in tal modo che esso si riconosce come unico, differente dagli altri soggetti e dall'ambiente, e stabilisce connessioni ecologiche e relazionali pertinenti a tale unicità”<sup>847</sup>

Nel secondo caso il soggetto è inserito in una relazione di reciprocità, all'interno della quale riceve l'attestazione delle proprie capacità e la propria immagine di sé. Si trova in posizione “passiva”, di ricezione: non può presidiare i significati emergenti o dominare il senso. Questa dimensione porta all'incontro radicale con l'alterità, fa sperimentare la dipendenza dell'altro nella costruzione di sé e proprio per questo risulta particolarmente critica. Honneth<sup>848</sup> sottolinea gli aspetti di “lotta” che essa può comportare, mentre Ricoeur riconosce anche le potenzialità del “dono” insite in essa.

Anche queste due polarità possono essere viste come complementari e in una dinamica di reciproca generazione. Abbiamo visto come nel dialogo tra costruttivismo e costruzionismo sociale si possano conciliare due posizioni: quella del soggetto che costruisce la sua conoscenza e contemporaneamente sé stesso e quella che lo vede come effetto di coordinazioni comportamentali e linguistiche nella sfera sociale. A un livello si sviluppa continuamente il riconoscimento di sé, nell'altro si entra in contatto con il riconoscimento proposto dagli altri; questi processi non sono statici ma dinamici. Il riconoscimento di sé è fondamentale per muoversi nel mondo e incontrare l'alterità (o scontrarsi con essa); allo stesso modo l'alterità può stabilizzare l'equilibrio raggiunto o perturbarlo generando nuove forme.

---

<sup>846</sup> Ricoeur, P. (1990) *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book

<sup>847</sup> Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Gardolo (TN): Erickson, p. 83

<sup>848</sup> Honneth, A. (1995) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflict*, Cambridge: Polity Press

Di seguito le storie rilette attraverso questa complementarità cibernetica.

Daniela, studentessa matura, mostra la *learner identity* in cui attualmente si riconosce:

*Mi ritrovo in un'immagine di me come donna curiosa, che desidera lasciarsi attraversare, emozionare.*

*Così ho iniziato questo percorso di formazione, dicendo semplicemente: "Che bello". E così lo sto proseguendo, come ho affrontato i precedenti senza chiedermi "Perché?" ma dicendo "Perché no?"*

Racconta anche il processo attraverso cui è passata per approdare a questo punto, riferendosi anche alla sua precedente storia di formazione:

*Oltre che rientrata io sono anche riconvertita. Quando i tempi erano maturi mi sono iscritta a lettere moderne. Allora ero un gomitolo di pelo ispido e non aveva la forza di attraversare un mondo così nuovo per cui non ho mai frequentato. E' proprio vero che a volte la vita ti chiama a vivere certe esperienze quando non si è ancora attrezzati...ma a volte ti permette di passare un'altra volta dal via.*

*Mi sono ritrovata in un'aula universitaria a 35 anni. Qualcuno ti dà del lei ma se appena appena sei in un giorno sì, ti mimetizzi anche.*

Le iniziali difficoltà nel vedersi nell'altro:

*Le ragazze che mi circondavano mi facevano paura: le spiavo nella loro ingenuità, la più grande preoccupazione sembrava essere un voto, mi sembravano così sprovvedute ma in realtà faceva paura la leggerezza con cui si muovevano nella grande macchina dell'università. Mi facevano tanta invidia, forse perché loro non avevano timore di bussare a una porta, di chiedere, di fallire.*

E la possibilità di trasformare l'estraneità, il "non-riconoscimento" negli altri in differenza generativa per sé:

*E così per magia ti trovi con nuove amiche, di 13 anni più giovani, stessa barca, stessa meta.*

*Loro regalano un po' di freschezza, io faccio da sponda quella volta in cui, magari, c'è bisogno di dare il giusto peso alle cose. Ed è come ritrovare qualcosa da cui si è fuggiti, ma che ora si sa attraversare.*

Luca G., studente adulto, racconta la propria difficoltà quando il rimando altrui della propria immagine di soggetto in apprendimento non è coerente con quella che si ha di sé.

*Io, Luca, mi trovavo al lavoro e stavo dialogando con alcuni clienti riguardo alla mia splendida vacanza negli Stati Uniti quando ad un certo punto Gaia, una mia collega, mi chiede: "Lù, ma adesso che sei musicoterapista, cos'hai intenzione di fare?"*

*In quel momento non ho avuto esitazione, sentivo già che per me lo studio non era ancora finito e le risposi: "Andrò all'università".*

*Immaginatevi la faccia e la risposta della mia collega: "Ma come? Ma sei vecchio! Hai intenzione di vivere con i tuoi in eterno?"*

Lo sguardo dell'altro, gli altri presenti nella situazione formativa rappresentano un continuo riferimento con cui confrontarsi per cercare la misura della propria esperienza e della propria immagine di sé come studente.

Luca G. racconta il rapporto con i compagni universitari:

*Sono felice perché mi rendo conto di essere entrato alla grande in un mondo universitario diverso: otto anni di differenza con le mie compagne di corso non sono pochi e lo vedo subito quando magari si affrontano determinati temi che per loro sono ancora in fase embrionale.*

*Devo ammettere che fortunatamente sono riuscito a legare con un gruppetto di ragazze piuttosto "mature" rispetto alla media e quindi ciò mi fa sentire meno "fuori quota" anche se loro mi chiamano "nonno"!*

*...Credo inoltre che il confronto con una generazione diversa dalla mia sia di grande importanza, non solo per vedere come vedi te stesso, ma anche come ti vedono gli altri.*

Simonetta, studentessa adulta, pone l'accento sulla difficoltà *a orientarsi un un mondo abitato da giovani individui che ti osservano continuamente*, ma lo sguardo dei compagni diventa riconoscimento e condivisione:

*la gioia di trovare nuovi amici anche fra quei ragazzi che all'inizio tanto temevo e che scopro essere invece straordinari compagni di avventura.*

Anche Silvia, studentessa matura racconta l'incontro con gli studenti più giovani, il vedersi con i loro occhi e il veder sé stessa (del passato) in loro setacciando analogie e differenze:

*Ho incontrato e incontro persone coetanee e ragazzi/ragazze che potrebbero quasi essere miei figli. I coetanei, ovvero i professori e alcuni “colleghi/e” di studio mi tengono ancorata alla mia realtà anagrafica e al mio passato lavorativo e di esperienze che, in alcuni colloqui, è diventato scambio reciproco per comprendere e conoscere percorsi diversi e diventare sempre più consapevole del mio.*

*Le conversazioni con gli studenti più giovani, che tranne una sola occasione, non mi hanno mai fatto sentire fuori luogo. Forse, a volte, ho potuto cogliere stupore nei loro occhi e per attimi nei loro ho ritrovato me alla mia prima laurea, con gli stessi problemi, ansie, volontà di riuscire, loro, ma, devo dire, con minor fretta di “arrivare”, di avere tutto e subito, con meno ossessione per la “concretezza” e un po' più sogni e di giochi riflessivi.*

*Tutto questo, lungi dall'essere un giudizio su di loro, mi dà il senso del tempo che è passato, di come la società e l'educazione nella scuola secondaria sia cambiata, di quali siano le nuove priorità scaturite nei cuori delle nuove generazioni.*

*Ed anche questo diviene formazione per me.*

Veronica, studentessa adulta, mostra come il contatto con l'Università e gli altri studenti anche se non porta alla laurea possa essere fonte di scoperte su di sé e riconoscere altri aspetti che aiutano a ridefinire il proprio progetto di vita:

*Mi rendo conto che non ho più 20 anni e rimettermi a studiare non è cosa facile. In più studiare e leggere libri di materie che non sembrano essere poi così utili e inerenti al mio*

*progetto professionale! Lo so fa cultura, tutto è utile, ma con questo tormentone ho convissuto già in passato ed oggi vorrei poter essere libera di scegliere quello da tenere e quello da escludere.*

*E' come se oggi fossi arrivata al punto di dover decidere cosa tenere e cosa lasciare andare. Per anni ho accumulato, occupando spazi e tempi della mia vita, accavallando attività, rubando spazio al sonno e al riposo, credo che sia proprio arrivato il momento di discernere ed anche di accettare che nella vita non si può avere tutto e fare tutto.*

*Ho compreso una cosa molto importante, se si fanno troppe cose non si riesce a farle con cura e amorevole attenzione io ho sempre creduto di poter fare tutto e farlo bene, mi sbagliavo. Mi sono scontrata con la natura umana di "essere limitato e imperfetto", oggi mi piace e lo accetto. Non vedo tutto questo come una sconfitta ma come un dono e una vittoria. Forse è stato vedere gli altri studenti aver cura dei loro sogni dei loro progetti, che mi ha portata a questa conclusione. Farlo tanto per farlo, per dire et voilà un'altra figurina nel mio album non ha senso, quindi oggi ho deciso che mi prenderò del tempo per capire cosa voglio da questa esperienza universitaria.*

Claudia studentessa adulta ci mostra come l'altro significativo possa essere anche un rappresentante dell'istituzione:

*Sapevo che non avrei potuto dedicare tutto il tempo che sarebbe stato necessario per preparare bene gli esami, non riuscivo a frequentare le lezioni e dovevo quindi valutare che cosa sarebbe stato necessario leggere passando per far questo attraverso il fatto di dover leggere almeno tutto una volta! Beh, l'esame andò bene e il professore mi diede anche indicazioni di metodo che toccavano e guidavano il mio modo di studiare e di riflettere sui testi affrontati dandomi così un'ipotesi di lavoro che salutai con gratitudine. Così proseguì rinsaldata e sicura perdendo a poco a poco la percezione dell'inizio e cioè che non si trattava solo di passare bene e in fretta ma che dentro le cose da studiare c'erano delle cose su cui poteva valere la pena fermarsi un po'*

Rosanna, studentessa matura e pensionata, mostra invece la delusione quando l'istituzione nei suoi rappresentanti si mostra disattenta alla dimensione del riconoscimento.

*E' un viaggio diviso a metà: lo studio e gli esami e i rapporti con i professori. Lo studio è molto bello, intenso e appassionante. A volte può mandare in crisi. Altre ci fa scoprire la nostra finitezza, ma resta sempre appagante. E da una grande gioia nella consapevolezza che si è imparato un po' di più a stare al mondo.*

*Gli esami e i rapporti con i docenti risultano essere laterali, meno importanti, perché forse noi, come studenti e persone non siamo importanti per loro. A me appaiono ancora un po' irraggiungibili nel loro sapere disinvolto. Devo dire che mi intimidiscono un po', ho sempre avuto grande rispetto per la cultura e per chi la possiede e dispensa al mondo che a volte mi ritraggo e mi sottraggo.*

*Gli esami non sempre soddisfano. Anche se hanno sempre esito positivo. Non danno la misura di quello che sai veramente e di quello che sei. Ma bisogna essere realisti. Accogliere quello che c'è e farne buon uso. Da tutto s'impara e tutto può servire, anche la delusione per non aver trovato o riconosciuto, o conosciuto, il senso "etico" della professione il saper e dover stare in un rapporto docente/studente e in un ruolo improntato a vicinanza, empatia, riconoscimento dell'altro, senso del dover essere. E del voler dare.*

Tiziana racconto un "confronto" con un professore in cui voleva portare la propria esperienza sul campo cercando da lui riconoscimento delle proprie competenze; confronto da cui è uscita con un senso di vergogna e fallimento:

*Ricordo quel giorno (in una delle poche lezioni seguite in un breve periodo di aspettativa dal lavoro) in cui in un confronto col prof mi sono sentita nell'arco di pochi minuti prima "privilegiata" dalla mia esperienza passata (avevo sperimentato direttamente le esperienze professionali di cui parlava il prof) e poco dopo triste perché facevo parte di un "sistema professionale" che non approvavo. Avrei voluto smentire il prof, dire ai miei compagni che la verità era un'altra, io ero "la donna vissuta" sapevo di cosa si stava parlando....CAVOLATA! : 4 anni fa non avevo idea di quello che era il mondo del lavoro; ero ancora un pulcino in azienda.*

*(...)*

*Quando il prof della scena che ho raccontato prima mi aveva "provocata" con affermazioni da "grande eroe del mondo professionale", mi ero sentita ingiustamente attaccata. Se riguardo indietro lui avrà probabilmente sbagliato il modo di comunicarmi*



*la realtà, ma aveva ragione sui contenuti della sua critica. Poche settimane fa quello stesso professore era speaker in un evento nostro interno in azienda (caso della sorte): ero tentata di andargli a parlare, invece mi sono nascosta tra i miei colleghi perché ho provato un senso di vergogna, di fallimento*

Quando il bisogno di legittimazione non è così pressante spazio anche per il gioco delle differenze, ce lo mostra Giovanna studentessa matura di quasi 70 anni:

*Mi diverto un sacco, quando entro in aula all'inizio della prima lezione!*

*Le mie compagne di corso che mi guardano sorprese quando mi metto a sedere, in modo disciplinato, davanti alla cattedra. Questo, però, è ancora poco, paragonato a quando, all'esame, mi trovo davanti un assistente che, se va bene, ha la metà dei miei anni. Mi diverto un sacco. Quando, in attesa della lezione, per gioco o per scherzo mi siedo alla cattedra, in attesa del docente e entra qualche preoccupato giovane alla ricerca, magari di un professore, meglio, di una professoressa che non conosce e trova me. Anche se spiego al malcapitato di non essere insegnante, non mi è facile essere creduta: la stoffa del docente mi contraddistingue nonostante tutto.*

Marta, studentessa adulta, ci mostra anche come il riconoscimento possa diventare anche un fine in sé stesso che però, nella sua esperienza, finisce così per perdere di senso:

*Stanca del mio lavoro, volevo emergere per altre qualità. Non mi bastava più essere un assistente di volo qualsiasi, un numero, NO! Volevo essere una persona alla quale venivano riconosciuti dei valori aggiunti.*

*E per un po' sono rimasta in questa condizione: fare formazione affinché io potessi rivestire un nuovo ruolo. Immagine, esterno, tutto fuori. Mi aspettavo molto dalla formazione in questi anni passati; ma tutto doveva venire dall'esterno: docenti, personale amministrativo, compagni/e perché erano così inavvicinabili? Io mi aspettavo, io volevo che tutti fossero miei conoscenti, che mi riconoscessero e che fossero lì per aiutarmi.*

*Ma non ha funzionato perché ORA ho capito che non funziona così.*

*Da più di un anno a questa parte, vivo la formazione come un percorso che principalmente serve a ME; ho toccato con mano l'emozione della conoscenza; mi sento diversa, ma senza presunzione*

Annamaria, studentessa adulta, mostra soddisfazione nel vedere riconosciuti i propri cambiamenti da parte degli altri significativi; cambiamenti strettamente legati alla sua *learner identity*:

*Le sue tappe sono tutte lì, nel mio libretto: ogni voto, ogni esame, è stata una conquista, libri in più che hanno riempito i primi due ripiani della nuova libreria che ho comprato appositamente per loro. Il terzo ripiano lo sto riempiendo adesso. Che soddisfazione aprire quella libreria e vedere tutto il sapere che ho acquisito, tutte le cose che ho imparato e che... mi hanno cambiata.*

*Eh già, non sono più la stessa di due anni fa. Anche mio marito dice che sono diversa: sono più attenta, più riflessiva, più critica, a volte anche troppo! (...) Anche le amiche e gli amici, i parenti, chi mi conosce, dicono tutti che oggi sono un'Anna migliore e questo mi riempie di gioia!*

Carla, studentessa in età matura, ritorna al momento della sua storia in cui ha sentito di voler cambiare direzione e ci mostra, attraverso un dialogo tra sé stessa attuale e sé stessa del passato l'emozione e lo stupore di ri-conoscersi diversa:

*Anno 2002: estate*

*Sono a Berlino con Giorgio, Elisa e Marta.*

*E' Agosto, stiamo passeggiando ed è quasi ora di pranzo, ci chiediamo dove andremo a mangiare. Percepriamo il profumo di würstel alla griglia, qualcuno li propone per il pranzo, qualcuno, forse Marta preferisce altro, oppure non ha fame.*

*Io sento che mi sto distraendo, non seguo più i loro discorsi. Seguo un mio pensiero a proposito dell'insostenibilità della mia situazione e penso: "io in banca non ci torno più". Sono convinta di questo pensiero, non so come si potrà realizzare, so solo che sono sicura. Ho una certezza granitica, non mi chiedo come...*

- *C. attuale: Ciao Carla!! Come stai? Ti donano i capelli così, sei giovane!*
- *C. passato: Ciao, che ci fai tu qui?*
- *C. attuale: Volevo dirti che in banca ci sei dovuta tornare, ma solo per qualche tempo. Ti sei iscritta all'università! L'avresti detto? No, non ci avresti mai creduto*

*vero? Ebbene hai chiesto e ottenuto prima tre anni di aspettativa che ti hanno permesso di laurearti; hai quindi chiesto un part-time e ti sei iscritta alla specialistica.*

- *C. passato: Ma dai, dici davvero?*
- *C. attuale: Eh certo cara! Hai lavorato in una comunità per bambini allontanati dalle famiglie. Hai dovuto rinunciare agli studi perché i tempi del lavoro, il tentativo di passare dalla banca alla comunità, non ti lasciavano il tempo per studiare...Ma...Niente paura! Hai poi ripreso e ti sei iscritta alla magistrale di scienze pedagogiche.*
- *C. passato: Ma vedi che storia!!!!*
- *C. attuale: Ah dimenticavo di dirti che da due anni non lavori più in banca.*
- *C. passato: Ma che splendore! Ma tutto questo è successo in otto anni, quasi nove?*
- *C. attuale: Sì, sì è proprio tutto vero. Sai che quel giorno non sapevo come, ma ero proprio sicura che sarebbe andata a finire in questo modo! Ti abbraccio forte, sei stata proprio brava.*
- *C. passato: Grazie son proprio contenta di essere diventata così! Ma come facevi a essere così certa?*
- *C. attuale: Mah, respirando l'aria d Berlino l'ho capito, lo sapevo e basta.*
- *C. passato: Una cosa voglio chiederti: ma poi quel giorno cosa avete mangiato?*
- *C. attuale: Sai che non me lo ricordo!*

Rosanna, studentessa adulta e pensionata, vede la sua scelta “eccentrica” (o potremmo dire atipica, non tradizionale) di rientrare in formazione come coerente con l'immagine che ha di sé, tracciando un filo di continuità lungo tutta la sua storia di soggetto in apprendimento:

*Il mio rientro in formazione forse si può definire un “percorso fuori dalle righe” e una scelta definibile “eccentrica”. Ma nella realtà e nella mia percezione non è così. Perché sono sempre stata fuori dal coro. Sia per scelte personali, professionali e di studio. Non ho mai fatto quello che ci si sarebbe aspettato da una ragazza non ricca, che ha sempre,*

*nelle scelte fatte, guardato non ad un tornaconto economico e di visibilità sociale, ma alla costruzione di “sé”. A fare cose che davano piacere. Facevano stare bene. E mi rendevano man mano che gli anni passavano più attenta a dimensioni nascoste, a fili invisibili che intrecciano le vite delle persone. A capire gli altri e le situazioni e a comprendere sempre di più me stessa. Non avendo nulla da perdere ma tutto da guadagnare nel mettermi china sui libri a scoprire, ad immergermi nei pensieri di altri, nelle riflessioni sul mondo e sulle cose del mondo di persone che lo fanno come lavoro. E' stato una scoperta, una bellissima sorpresa, trovare persone docenti con cui condividere una emozione, una conoscenza, una inclinazione*

#### **7.3.4 Considerazioni.**

Le storie che ho addensato attorno alla coppia struttura/agency raccontano di come i vincoli materiali e strutturali, indipendenti dalla propria volontà, possano essere trasformati in capacità d'agire e di sentirsi attori della propria vita. Cambiamenti di assetto inaspettati nelle proprie strutture di appartenenza (famiglia, luogo di lavoro) possono avere come “effetto collaterale” il desiderio di rientrare in formazione: come ricerca di riscatto o di nuovo spazio in cui crescere. A volte è il ritorno in formazione a essere vissuto come vincolo strutturale (ad esempio quando è il luogo di lavoro o il mercato a richiedere il “titolo”); anche in questi casi le storie raccontano la possibilità di scoprire, nonostante un rientro in formazione inizialmente percepito come obbligo, il proprio desiderio di apprendimento.

Le storie che ho riferito alla polarità capitale sociale reale/immaginato, raccontano la capacità di crearsi reti di supporto sia concrete che simboliche per sostenere la propria motivazione al rientro in formazione. Queste dimensioni sono in continua comunicazione, ad esempio reti reali appartenenti ad esperienze passate possono venire trasfigurate e assumere un valore simbolico che ispira e motiva. A volte esse riescono anche a compensare i feedback negativi circa la propria scelta provenienti dalle reti reali di riferimento.

L'università stessa è vista come possibile fonte di nuove relazioni per il proprio futuro, così come possibilità per aumentare la varietà e l'articolazione delle proprie reti cercando nuove connessioni (con il luogo di lavoro ad esempio). In modo analogo essa è vista

anche come comunità mitica (la comunità dei “dottori”) verso cui si desidera tessere dei legami simbolici.

Nella terza polarità, riconoscersi/essere riconosciuti, la dimensione della trasformazione di sé è in primo piano; trasformazione che si vuole raggiungere, si è raggiunta o si desidera raggiungere attraverso l'esperienza formativa. Nella dimensione del riconoscersi vengono tracciate linee di continuità e di discontinuità tra il proprio passato e il proprio presente, tra la propria identità “globale” e la propria *learner identity*. Esser riconosciuti si rivela una dimensione cruciale nella propria percezione di sé e del proprio itinerario formativo. Gli studenti guardano sé stessi attraverso gli occhi altrui:

- di altri significativi appartenenti a sistemi esterni all'università;
- di figure istituzionali, come i professori;
- di compagni di corso.

Il desiderio di essere riconosciuti, di ricever conferma delle proprie scelte o della nuova identità di studente, di essere nel posto giusto, può assumere le forme del gioco, della lotta e della scoperta. In alcuni casi, quando non è connesso alla dimensione complementare del “riconoscersi”, si rivela fine a sé stesso e perde di senso.

Il non riconoscimento può essere fonte di perturbazione sofferenza per la mancanza di coerenza tra la percezione di sé e lo sguardo altrui, ma il senso di estraneità può anche trovare il modo per trasformarsi in differenza generativa e fonte di nuove scoperte su di sé.

Si è detto che nelle complementarietà cibernetiche esiste una cornice, un processo più ampio che rende i due poli necessari e co-dipendenti nella loro reciproca esistenza e definizione. Rispetto alle coppie presentate, quale potrebbe essere il meta-punto di vista che relativizza la contraddizione e rende produttiva l'associazione delle nozioni antagoniste rendendole complementari? Propongo di individuarlo nel concetto di biograficità, inteso come il processo attraverso cui gli individui “ridisegnano di continuo i contorni delle proprie vite all'interno dello specifico contesto in cui si trovano a vivere, percependolo come plasmabile e modificabile”<sup>849</sup> Le tre coppie di concetti, infatti,

---

<sup>849</sup> Alheit, P. & Dausien, B. (2007) “Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education” in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using*

presentano un contrasto tra possibili vincoli esterni (capitale sociale, struttura, essere riconosciuti) e la capacità o meno del soggetto di plasmarli e ridisegnarli in modo attivo (capitale sociale immaginato, agency, riconoscersi) ri-appropriandosi di queste dimensioni e retroagendo su di esse. Attraverso il concetto di biograficità, l'analisi trova una congruenza con l'orizzonte formativo della ricerca:

“La focalizzazione del processo (e quindi del progetto) di formazione personale del discente adulto ha dunque il preciso intento di liberare le esistenze dai loro vincoli socio-istituzionali, per riscoprire in esse il potenziale di *formatività*, o la *biograficità*”<sup>850</sup>

## **7.4 RAPPRESENTAZIONI DELL'UNIVERSITA' COME LUOGO E COME ISTITUZIONE CON LA QUALE INTERFACCIARSI.**

### **7.4.1 Spazio politico/simbolico**

Ho strutturato le rappresentazioni dell'università che si trovano nelle storie degli studenti attorno alla complementarità cibernetica spazio politico/simbolico.

Nello scegliere la polarità “spazio politico” ho fatto riferimento all'opera di Hannah Arendt che identifica la sfera pubblica o politica come la dimensione propria dell'agire, inteso come intreccio di azioni e reazioni (compreso il conversare) irriducibile all'intenzione dei singoli e quindi (a differenza della dimensione del fare) imprevedibile.

“Senza risonanza pubblica delle azioni non vi sarebbe mondo, e l'atto del singolo sarebbe solo riconducibile a caratteristiche di specie o di genere, ovvero sarebbe tappa o fase di una individuazione che prevede l'essere (o la natura o la storia) come unico attore-regista.”<sup>851</sup>

---

*biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives.*  
Frankfurt: Peter Lang

<sup>850</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi.* Milano: Guerini, p. 132

<sup>851</sup> Tavani, E. (2010) *Hannah Arendt e lo spettacolo del mondo.* Roma: Manifestolibri

Proprio per le caratteristiche di imprevedibilità e pluralità di cui questa dimensione è intessuta, essa è legata a istanze identitarie e di riconoscimento reciproco della propria unicità:

“Discorso e azione rivelano questa unicità nella distinzione. Mediante essi, gli uomini si distinguono anziché essere meramente distinti; discorso e azione sono le modalità in cui gli esseri umani appaiono gli uni agli altri non come oggetti fisici, ma in quanto uomini. Questo apparire, in quanto è distinto dalla mera esistenza corporea, si fonda sull'iniziativa, un'iniziativa di cui nessun essere umano può astenersi senza perdere la sua umanità”<sup>852</sup>

Per Arendt l'esistenza della sfera pubblica è allo stesso tempo premessa fondamentale e conseguenza della capacità di agire umana; essa, dal suo punto di vista è messa continuamente dai processi di massificazione delle identità. Un soggetto che si ritrae nell'autoreferenza, nella “privatezza” di un mondo costituito da processi incessanti di lavoro e consumo perde la possibilità di vivere e creare una sfera politica.

“Ciò che rende la società di massa così difficile da sopportare non è, o almeno, non è principalmente, il numero delle persone che la compongono, ma il fatto che il mondo che sta tra loro ha perduto il suo potere di riunirle insieme, di metterle in relazione e di separarle. La stranezza di questa situazione ricorda una seduta spiritica dove alcune persone attorno a un tavolo vedono improvvisamente, per qualche trucco magico, svanire il tavolo in mezzo a loro, così che due persone sedute da lati opposti non sarebbero soltanto separate, ma sarebbero anche del tutto prive di relazioni, non essendoci niente di tangibile tra loro.”<sup>853</sup>

Nel costituire la polarità “spazio simbolico” ho fatto riferimento all'opera di Bachelard, in particolare sulle sue ricerche sull'abitare. L'autore francese chiama “casa” un abitare inteso come spazio per immaginare e sognare:

---

<sup>852</sup> Arendt, H. (1958) *Vita Activa*. Milano: Bompiani 1989 p. 128

<sup>853</sup> Id., p. 39

“se ci venisse chiesto quale sia il più prezioso effetto benefico della casa, risponderemmo che essa fornisce riparo alla *reverie*, protegge il sognatore, ci consente di sognare in pace.”<sup>854</sup>

Alcuni spazi hanno la possibilità di costituirsi, per il soggetto, come dimensioni per sognare, desiderare e utilizzare la propria capacità immaginativa. Da un lato offrono la protezione necessaria per questi processi, dall'altro vengono investiti essi stessi di una dimensione simbolica:

“Lo spazio colto dall’immaginazione non può restare lo spazio indifferente, lasciato alla misura e alla riflessione del geometra: esso è vissuto e lo è non solo nella sua positività ma con tutte le parzialità dell’immaginazione. In particolare, quasi sempre è dotato di poteri di attrazione, concentra dall’essere al suo interno limiti protettivi.”<sup>855</sup>

Di seguito le storie rilette attraverso questa complementarità cibernetica.

Annamaria, studentessa adulta, mostra l'Università come generatrice di novità e imprevisti; è una dimensione che la mette in discussione, rendendola felice e facendola arrabbiare. Considera l'università come una “bolla” un luogo sospeso utile per sperimentare queste novità; la dimensione strumentale in vista di un'utilità lavorativa è lasciata in secondo piano.

*Questa esperienza (questo laboratorio, ma anche l'università stessa!) è stata e sarà generatrice di cose nuove, che nascono da quell'energia vitale che l'università ha saputo risvegliare dentro di me.*

*In questo momento sento che sto costruendo qualcosa che va OLTRE il titolo finale. Sono accadute cose che hanno modificato dei progetti iniziali che pensavo di avere ormai delineato. Questa università continua a mettermi in discussione, a cambiare la mia vita. Mi costringe a seguire strade impreviste e quel cartello “DEVIAZIONE” a volte mi ha*

---

<sup>854</sup> Bachelard, G. (1957) *La poetica dello spazio*. Bari: Edizioni Dedalo 1975 p. 37

<sup>855</sup> Id., p.26



*reso più contenta, perché mi ha permesso di allargare i miei orizzonti, altre volte invece mi ha messa in difficoltà, a tratti mi ha fatto arrabbiare moltissimo...*

*[...]*

*Non so quando potrò finalmente fare il lavoro che sogno, ma intanto spero che questa “bolla universitaria” resista e riesca a garantirmi la formazione adeguata.*

*Nonostante tutto, voglio bene a quest’Ateneo. Gliene ho voluto dal primo giorno che l’ho visto.*

*Sento che i dubbi piano piano troveranno risposte, che forse apriranno altri dubbi ancora, ma ciò non mi preoccupa.*

Alessandra, studentessa adulta, vede nell’università uno spazio di rigenerazione “una nuova sorgente”:

*Accetto la sfida! Mi iscrivo...chissà dove mi porterà questo nuovo percorso.*

*Sento che è il momento di riordinare alcune cose; è tempo di fare anche una valutazione del percorso fatto; è tempo di acquisire nuovi strumenti con cui rileggere ciò che è stato e con i quali dare un senso a ciò che sarà.*

*E’ tempo di riavviarsi alla scoperta di qualcosa di nuovo, ma anche di confermare o sconfermare ciò che ho dentro, ciò che è stato. Sono tanti anni che sono ferma, per dare agli altri, per far crescere altri, ora voglio riprendermi il mio spazio di crescita. Sono sicura che questo mi rigenererà; ho sete...non posso più dare acqua agli altri se prima non riprendo dell’acqua per me.*

*Sento che la trasformazione è avvenuta, grazie all’esperienza vissuta in questo contenitore formativo che è l’università, luogo, come tutti, non perfetto ma che offre mille opportunità da cogliere, manipolare e far proprie. Il mio sguardo e la mia mente si sono arricchiti di stimoli, conoscenze nuove ma hanno anche permesso di rivalutare la bellezza e la necessità di pensare e fare insieme ad altri.*

*Pensare a cosa sarò... a cosa farò... come saperlo con certezza? Non cerco più certezze, mi piace più cercare domande che sappiano farmi fermare e sostare per riflettere a come trasformarmi e trasformare.*

Anche Claudia, studentessa adulta, dono alla sua scelta di entrare in Università un respiro più ampio che abbraccia l'intera dimensione vitale e non solo un aspetto strumentale:

*E' stato bello –proprio a partire dalla luce fatta su quella decisione smascherare la corsa senza scopo.*

*Perché val la pena questo momento anche perdendovi un po' più di tempo in quanto diventa possibilità per irrorare campi, raccolti, seminati. Cioè perché può davvero costituire non un passaggio quasi ininfluyente su ciò che è la vita vera e restare un accumulo di esami e una laurea in tasca ma un tempo per capire meglio se stessi e la realtà intorno.*

*Perché in fondo anche studiare -questo impegno rideciso- è per capire amare, appassionarsi, lottare e ridecidere per la vita.*

*Perché fa entrare in gioco la vita e questo breve percorso ha messo in luce questo.*

*Quindi un altro passaggio e allora che sia un'ansa del fiume, cioè che sia tumultuoso, sentito, che dia battaglia alle cose scontate, innanzitutto in me.*

Rosanna, studentessa adulta e pensionata, racconta come l'università possa trasformarsi in uno “spazio mentale” di riflessione e immaginazione capace di illuminare la vita di tutti i giorni, uno spazio per sé.

*Sicuramente il ritornare in università non è stato “un ora voglio riprendermi il mio spazio di crescita”. Lo spazio l'ho sempre avuto perché si cresce nella quotidianità, nei gesti della cura, nel lavoro, nell'incontro con gli altri.*

*E' stato piuttosto un mantenere uno “spazio mentale” di riflessione. Di critica, di immaginazione, di rêverie, che a volte manca. Spazio che coesiste, da senso, a volte illumina la vita di tutti i giorni.*

*E un mantenere uno sguardo non appannato sul mondo, sui pensieri prodotti da uomini e donne. E lo spazio per sé. Per non invecchiare, oltre al corpo, anche nello spirito. E ritrovare negli studi e nello studio “l'anima” delle cose e delle persone.*

Luca B., studente adulto, racconta come l'Università rappresenti il primo passo di un desiderio di riprendere a camminare e come quindi si riverberi su tutti gli aspetti della sua vita:

*L'università è una delle cose iniziate. Tutto questo mi basta per farmi capire quanto la mia vita sia aperta ad altro, altre possibilità di essere felice, altre possibilità di un futuro collegato a un progetto di Laurea, altre possibilità di capirsi meglio e di aprirsi nuove vie interiori di crescita personale riallacciando la fatica dello studio e il piacere riscoperto in esso. Le prime volte girovagando per aule e corridoi, ho capito che quello era proprio il mio posto. E ho capito gli errori nel mio passato e quello che ho perso a vent'anni e quello che guadagno a quaranta.*

Sara, studentessa *first generation*, mostra invece come per lei non sia sempre facile vedere nell'Università un luogo dove percepirsi come attiva, protagonista:

*Ho disegnato un cinema-teatro. Ha i tendoni rossi e le poltrone blu. Nella seconda fila, la poltroncina azzurra rappresenta me nel disegno.*

*Secondo me l'università è come un cinema che trasmette un film che vorrebbe trasmettere qualcosa che non riesce. Ogni tanto, però, diventa un teatro che ci chiama sul palcoscenico come protagonisti.*

Veronica, studentessa adulta, vede invece l'università come possibilità di avere un riconoscimento sociale delle proprie esperienze e competenze professionali:

*Ma anno dopo anno, diploma dopo diploma, certificato dopo certificato di partecipazione, sono rimasta sempre V. counselor, esperta in questo o quello ma mai dottoressa.*

*Per me questo è sempre rimasto un punto importante nella mia crescita personale e professionale. Mi sentivo sempre inferiore agli altri: il mio valore, che altri mi riconoscevano, io non lo vedevo. Mi riconoscevano abilità e competenze, ma io non mi sentivo mai abbastanza "brava" o all'altezza della situazione.*

*Più volte allora avevo pensato di iscrivermi all'Università, la mia idea era la laurea in Psicologia, ma poi a 24 anni quando mi ero quasi decisa mi sono detta "ma no dai sei vecchia". Ah, ora sorrido ne ho 37 e sono tornata in università, e non mi sento vecchia. I miei compagni potrebbero dire il contrario.*

*Tornando al famigerato titolo di Dott.ssa, sentivo così forte il bisogno di questa etichetta che ho deciso di accettare anche questa mia parte e di "cedere" a questo bisogno più emotivo che cognitivo e così ho iniziato a navigare in internet per raccogliere informazioni sulla facoltà di Psicologia e di Scienze dell'Educazione.*

*[...]*

*Quindi se dovessi fare un'estrema sintesi del perché oggi mi trovo qui potrei dire: volevo un riconoscimento ufficiale delle mie qualità*

L'esperienza concreta della realtà formativa le ha fatto però riconsiderare il ruolo dell'università nella sua vita. La motivazione strumentale non regge, grazie alle sicurezze acquisite gli obiettivi personali di dirigono altrove e l'università inizia a diventare un ostacolo per nuovi progetti:

*Dubbi, perplessità, ripensamenti ogni giorno un'idea nuova.*

*Continuare il viaggio o interromperlo? Le motivazioni che c'erano all'inizio non sono più così valide, hanno perso il loro potere. Oggi sono oltre e non sono neppure così sicura che portino alla famosa laurea tanto ambita. Mi sento più sicura e solo per il fatto di frequentare l'università ho acquisito una maggiore sicurezza che mi ha permesso di fare un grande passo nel mio lavoro. Direi che oggi l'università si sta trasformando in un ostacolo alla mia crescita professionale in quanto sta "rubando" tempo e spazio che mi servirebbe per fare decollare il mio nuovo progetto lavorativo.*

Giovanna, studentessa adulta, fa rientrare l'università in una dimensione affettivizzata, personificandola e attribuendole azioni di supporto e cura:

*Sì, il termine Bicocca mi piace molto. Sa di casa e, in Bicocca mi sento a casa, nella mia casa.*

*[...]*

*Detto tra di noi, in questi momenti, il viaggio intrapreso in Bicocca si è celato dietro un paravento da dove fa solo capolino strizzandomi l'occhio...*

*Tutto sommato una bella cosa, una bella emozione, un bel percorso che ancora si prende cura di me accompagnandomi, tenendomi per mano.*

Ma “fa capolino” anche la consapevolezza di trovarsi in uno spazio di transizione che, per quanto protettivo, avrà un seguito ricco di incognite.

*Certamente non ho la forza e il coraggio di tuffarmi in uno spazio ampio, in cui non vedo le pareti limitanti della sicurezza, arginate, contenute.*

*Ho sempre necessità di avere punti di riferimento, di guida sicuri. La Bicocca, per esempio, dove sono iscritta al primo anno di fuori corso mi fa dire... e dopo, che cosa sarà? Cosa mi dovrò trovare ancora da inventare?*

Anche Anna R. studentessa adulta, mette in luce “un sottile timore” nel lasciare la propria “pozza ritrovata” che le ha donato bellezza e vittorie.

*Mi sono lasciata cullare in questi anni dalla bellezza: la bellezza della propria vittoria, la constatazione di una pozza ritrovata, la bellezza di poter scoprire nuovi orizzonti, campi inesplorati... adesso bisogna guardare alla meta.*

*Il viaggio deve giungere a destinazione!*

*Nonostante la familiarità dei paesaggi attraversati, un sottile timore sfiora i pensieri quando si tenta di focalizzare l'arrivo. Ecco allora che si scava, si va sempre più a fondo per trovare, ri-scoprire, ciò che ha dato la spinta iniziale. Si riprende in mano la mappa, la bussola, si prepara il nuovo bagaglio e di nuovo, forse meno sola di prima, mi rimetto in cammino, con pazienza e dolcezza.*

Tiziana, studentessa adulta, si interroga sulla possibilità di aver visto nell'università una via di fuga dal mondo adulto. Il fatto di terminare gli studi la spaventa, proprio per l'incontro con il mondo professionale, ancora più difficile e duro di quello accademico.

*Sono tornata all'università nella speranza di trovare una strada per sentirmi realizzata, invece ora mi sento frustrata perché non sono ancora arrivata al “dunque”.... E se in realtà ho iniziato il tutto perché cercavo una via di fuga, un modo per perpetuare la mia condizione di “giovine” per evitare di affrontare la vita adulta?*

[...]

*A volte ho paura di finire perché non trovo un altro appiglio, un altro “perché” alle fatiche quotidiane. Una volta finito avrò meno da fare, e poi? Una volta finito dovrò prendere una decisione professionale, e poi?*

*Una volta finito dovrò cambiare rotta e contro corrente sarà ancora più difficile ottenere consensi; e poi, come farò?*

*Un mare di punti di domanda mi aspetta, ma è un mare in cui voglio prendere il rischio di nuotare, anche se mi fa tanta, tanta paura.*

Eugenia, studentessa *first generation*, esplicita invece anche gli aspetti “pericolosi” presenti nell'esperienza universitaria:

*Io vedo l'università come un lupo, solitario perché ogni individuo deve sapersi concentrare su sé stesso ma comunitario, per poter raggiungere una sopravvivenza.*

*Io mi sento un collare perché sono riuscita ad ammaestrare questo animale pericoloso ma in fondo docile e amorevole.*

Anche Claudia, studentessa *first generation*, sebbene veda attorno a sé un luogo attrante e pieno di frutti, ci mostra il bisogno di portarli altrove, in una tana sicura:

*Ho disegnato come simbolo della Bicocca un albero in fiore. E' primavera e il vento porta via un po' di petali come quelle amicizie e anche quelle preoccupazioni dell'università che come vengono, poi passano con un soffio.*

*Però è pieno di vita, uccellini, e nuovi fiori sbocciano. Il terreno è ricco di fiori e di ghiande per me, lo scoiattolo che scala l'albero per portare i “gloriosi” frutti nella propria tana sicura.*

#### **7.4.2 Considerazioni.**

Nelle storie degli studenti è possibile rintracciare rappresentazioni che identificano l'università come luogo capace di diventare uno “spazio politico” dove è possibile essere riconosciuti per le proprie competenze. Inoltre essa viene anche investita del ruolo di favorire, di ri-scoprire una ritrovata capacità d'agire, che si riverbera anche in altre sfere della propria vita. Proprio per l'imprevedibilità dei processi connessi all'azione e al

riconoscimento di sé, inseriti in una irriducibile pluralità, lo spazio “politico” viene vissuto anche come potenzialmente pericoloso. La relazione con l'università, infatti, richiede anche processi di “addomesticamento” reciproco, di cui si vedono le potenziali risorse, ma i cui esiti, in termini di riconoscimento di capacità, non sono garantiti.

Allo stesso modo è possibile identificare rappresentazioni che ci riconducono all'altra polarità esposta, lo spazio simbolico: l'università diventa uno luogo protetto utile per una trasformazione di sé, una ri-generazione. Esso viene affettivizzato e si trasfigura simbolicamente assumendo i contorni di uno spazio transizionale che permette “al contempo di appartenere e non appartenere di essere simultaneamente diversi e sé stessi”<sup>856</sup>. Anche gli esiti di questo processo relazionale tra studente e università si stagliano su uno sfondo di incertezza. Vengono infatti riconosciuti i limiti della “protezione”: l'esperienza universitaria è un'esperienza “a scadenza” e fuori attende il mondo “reale” con tutte le sue incognite e il dubbio fondamentale che esso non riesca a comprendere e valorizzare il percorso formativo e trasformativo intrapreso.

## **7.5 DESIDERIO APPARTENENZA E RELAZIONE: LA CO-OPERATIVE INQUIRY**

### **7.5.1 Premesse e scelte della ricerca partecipativa.**

La seconda fase della ricerca è iniziata nel settembre 2012 e si è conclusa nel mese di dicembre 2012. Come anticipato nei precedenti paragrafi, terminato il progetto “Storie della Bicocca” ho iniziato ad analizzare i materiali narrativi prodotti nei laboratori, sviluppando la mia analisi attraverso un andirivieni tra i testi raccolti e la letteratura sugli studenti non tradizionali. Il limite di questa operazione, specialmente per chi come me ritiene la conoscenza un costrutto sociale, è stato il trovarmi a lavorare in solitudine, senza la possibilità di confrontarmi con un punto di vista esterno. Pertanto ho deciso di rilanciare le mie riflessioni attraverso un'ulteriore fase di lavoro, che ha coinvolto altri soggetti attraverso il metodo della *co-operative inquiry*.

---

<sup>856</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 13

“La ricerca co-operativa coinvolge due o più persone nell'esplorazione di un tema attraverso l'esperienza che hanno di esso; si struttura su una serie di cicli in cui ci si sposta continuamente dalla riflessione all'esperienza e viceversa”<sup>857</sup>

La *co-operative inquiry* appartiene al paradigma della ricerca partecipativa, che possiede le seguenti caratteristiche principali:<sup>858</sup>

- la ricerca è condotta con le persone piuttosto che sulle persone: tutti i soggetti sono pienamente coinvolti come co-ricercatori in tutte le decisioni di ricerca, quindi sia per quanto riguarda i contenuti (cosa ricercare) che il metodo (come farlo);
- i co-ricercatori si ingaggiano in prima persona nelle azioni che hanno stabilito insieme per esplorare l'argomento della ricerca;
- ogni partecipante si impegna a osservare e registrare il processo di ricerca e gli elementi di riflessione emergenti, basati sull'esperienza propria e altrui;
- l'intera gamma delle capacità e sensibilità umane è disponibile e viene utilizzata come strumento di indagine;
- viene realizzata un'interazione intenzionale tra i processi riflessivi di costruzione dei significati, da una parte, e l'esperienza e l'azione dall'altra.

Ho scelto questo metodo proprio per la dinamica partecipativa che presuppone: non sarei stato io a definire le traiettorie di riflessione, ma il gruppo. Questo mi avrebbe permesso di tornare a confrontarmi con esperienze altrui, evitando così di recitare il mio processo di conoscenza dentro i costrutti teorici disponibili in letteratura, e di cercare facili conferme alle idee che stavo sviluppando. Se poteva esistere il rischio che utilizzassi l'incontro con l'altro per convincerlo delle mie idee, il dispositivo garantiva un “movimento centrifugo” al di fuori del mio controllo. Pertanto le riflessioni avrebbero potuto prendere direzioni completamente differenti da quelle che stavo esplorando. Nel paradigma di ricerca al quale mi riferisco, il risultato non deriva dalla convergenza del

---

<sup>857</sup> Heron, J. (1996) *Co-operative inquiry. Research into the human condition*. Thousand Oaks, CA: Sage p. 1 (traduzione mia)

<sup>858</sup> Heron, J., Reason, P. (1997) “A Participatory Inquiry Paradigm” *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294 (traduzione mia)



processo in una teoria unica da validare, ma è un esito temporaneo del pensare<sup>859</sup> che per sua natura si direziona verso la pluralità.

La *co-operative inquiry* risulta coerente con alcuni dei presupposti già espressi:

- concilia la costruzione sociale della realtà con il punto di vista individuale e valorizza l'esperienza individuale all'interno di un processo plurale;
- propone una relazione partecipativa tra conoscente e conosciuto, epistemologicamente visti non come separati, ma connessi in una interazione;
- definisce la ricerca come uno spazio interattivo e la costruzione di una cultura comune;
- propone una declinazione del sapere in senso plurale, convocando nel processo le diverse forme di conoscenza (già incontrate nella spirale della conoscenza, che peraltro si ispira proprio alla *co-operative inquiry*).

Heron e Reason propongono infatti di attraversare tutte le fasi della ricerca (fase riflessiva, azione di ricerca ed elaborazione dei dati) dando spazio ai seguenti ambiti del sapere:

- **Conoscenza esperienziale:** è il contatto diretto attraverso il quale conosciamo il mondo, l'esperienza della presenza in relazione con altre persone, esseri viventi, luoghi o cose; un tipo di conoscenza essenzialmente tacita e pre-verbale, oltre che profondamente “reale” - solida e vibrante al momento dell'esperienza – tuttavia spesso difficile da esprimere sia a noi stessi che agli altri.
- **Conoscenza presentazionale:** si manifesta in immagini che articolano la conoscenza esperienziale, dando forma a ciò che è esperito in modo da poterlo comunicare, attraverso le arti visuali, la musica, la danza e il movimento e in modo discorsivo attraverso la poesia e la capacità creativa della mente individuale e sociale di raccontare storie.

---

<sup>859</sup>Adotto qui la distinzione tra conoscere, come processo lineare con un inizio e una fine, e pensare, come processo ciclico che ritorna su sé stesso in una ricerca di senso che non può mai essere esaurita. Vedi Arendt, H. (1978) *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino 2006.

- Conoscenza proposizionale: è conoscere qualcosa in termini intellettuali, attraverso idee e teorie; è espressa in proposizioni, che usano il linguaggio per asserire fatti circa il mondo, leggi che creano generalizzazioni sui fatti e teorie che organizzano le leggi.
- Conoscenza pratica: è la conoscenza su come fare, come ingaggiarsi in classi di azioni o di pratiche; si manifesta nelle abilità e nelle competenze che i ricercatori sviluppano, sia nel conoscere come fare una ricerca partecipativa, sia nel conoscere come fare quelle azioni trasformative nel mondo rispetto al quale la ricerca viene affrontata.

Esiste un'oggettiva difficoltà nel coinvolgere altri soggetti nella propria tesi di dottorato in qualità di co-ricercatori. Qual è l'ingaggio? Per quale motivo dovrebbero partecipare? Cosa “guadagnano” in termini formativi da questa partecipazione? Ho deciso proporre la *co-operative inquiry* a studenti che erano, nel periodo sopracitato, impegnati in modo attivo nella gestione e realizzazione di due progetti rivolti ad altri studenti universitari:

- il progetto “Storie della Bicocca”
- il progetto “Conosco e Scelgo”<sup>860</sup>

Partecipare alla fase co-operativa della ricerca avrebbe permesso a questi studenti di riflettere sui progetti in cui stavano operando (nella forma dello stage o tirocinio) e sulle loro esperienze in tali contesti. La ricerca avrebbe messo a fuoco temi e interrogativi interessanti. Inoltre, vista l'ambizione della *co-operative inquiry* a non limitarsi alla descrizione di un certo dominio di esperienza, proponendo anche azioni trasformative in un contesto, si sarebbero potute progettare e sperimentare nuove pratiche all'interno dei contesti citati. In particolare il progetto “Storie della Bicocca” era in una fase di ridefinizione: terminato il progetto Grundtvig di cui faceva inizialmente parte, occorreva

---

<sup>860</sup>“Conosco e scelgo” è un servizio in ingresso rispetto all'università che offre la possibilità di confrontarsi in gruppo rispetto al tema della scelta universitaria. Ho scelto di invitare studenti con esperienza nella gestione di questo servizio per la possibile ricchezza derivante dall'incontro con la domanda di orientamento, quindi con i suoi possibili spaesamenti e difficoltà nell'entrare in relazione con il mondo accademico.

decidere se e in che forma avrebbe potuto proseguire. Poteva dunque essere utile riflettere insieme con alcuni protagonisti per rivedere le nostre premesse alla luce dell'esperienza fatta ed eventualmente ritornare in azione in modo differente.

Un altro aspetto che accomunava le persone invitate a far parte della co-operative inquiry era la loro identità di “studenti non tradizionali”, quindi *insiders* dell'esperienza da ricercare. Questo criterio andava nella direzione di costituire due domini di esperienza personale a cui attingere nella ricerca:

- l'esperienza maturata in progetti rivolti a studenti universitari (Storie della Bicocca e Conosco e Scelgo) che aveva generato un contatto diretto con altre storie di apprendimento;
- l'esperienza personale nel rapporto con l'università, a partire da un retroterra non tradizionale.

Tra i partecipanti c'era anche una figura istituzionale, la professoressa Formenti, responsabile di entrambi i progetti citati; ho ritenuto utile coinvolgerla per l'esperienza che avrebbe potuto portare come membro dell'istituzione (quindi con uno sguardo complementare rispetto a quello degli studenti) e per la sua storia di studente non tradizionale. Hanno risposto all'invito 4 studentesse<sup>861</sup>, quindi il gruppo di ricerca era composto complessivamente da 6 persone.

Nella fase preparatoria ci siamo dedicati a:

- esplorare i reciproci interessi rispetto al tema proposto;
- accordarci su un focus di ricerca;
- sviluppare insieme un elenco di domande da esplorare;
- accordarci sulle azioni/pratiche che potevano contribuire a questa esplorazione (Quali esperienze vogliamo usare come fonti di dati?);
- accordarci sulle procedure di documentazione/registrazione dell'esperienza propria e altrui.

---

<sup>861</sup> Che secondo le categorie ormai note erano tutte e quattro sia “*first generation students*” che adulte rientrate in formazione dopo un periodo lavorativo. Le ringrazio per aver accolto l'invito a partecipare a una ricerca di cui era esplicita l'attinenza al mio progetto di dottorato.

Questo processo, che parte dall'esplorazione di temi ampi e porta a focalizzarsi su aspetti dell'esperienza, non va inteso solo in senso lineare ma circolare: negli incontri successivi è possibile (anzi auspicabile) rimodulare il focus della ricerca e esplorare altre dimensioni d'esperienza. Il gruppo di co-ricercatori ha deciso di esplorare la propria identità di learner e l'ambiente universitario (con le sue possibilità e i suoi vincoli). I primi temi di interesse discussi sono stati:

- Che cosa le persone si raccontano rispetto alle proprie relazioni significative (reali o simboliche) circa l'essere in università?
- Quali storie sono più adattive, quali più distoniche? (ovviamente abbiamo il punto di vista sulla relazione da parte di chi la racconta)
- In quali occasioni lo studente sente di poter vivere meglio l'università?
- Quali tipi di relazione permettono di vivere meglio l'università? Quali contesti? (interesse a ricrearli a proporli in senso formativo)

Le dimensioni su cui si è deciso di riflettere sono state: il desiderio, l'appartenenza e la relazione. La modalità esplorativa stabilita per interrogare l'esperienza di ognuno è stata il racconto autobiografico.

Ogni incontro sarebbe stato avviato con la lettura ad alta voce dei racconti individuali per poi passare alla ricerca di analogie/differenze e altri spunti per rilanciare i processi di pensiero e di ricerca del significato. Al termine dell'incontro si sarebbe individuato un ulteriore tema da esplorare con uno scritto, formulando delle domande, come ad esempio "Quando ho avuto la sensazione che l'università fosse un luogo/spazio che potevo usare?" Sono stati così strutturati 5 incontri. Ne descriverò di seguito gli esiti, mettendo in connessione la forma proposizionale (riflessioni e idee condivise, espresse in termini discorsivi) e quella presentazionale (frammenti delle storie e narrazioni autobiografiche scritte durante la ricerca e da me raccolte), in modo da restituire in qualche modo sia i contenuti sia la forma che ha preso il processo di ricerca.

### **7.5.2 Prima riflessione: appartenenza.**

*Al mio ingresso in Bicocca la mia preoccupazione non era come incontrare l'università... piuttosto come sfuggirvi... Stavo riprendendo in mano la mia "identità di studente" dopo*

*una scelta che avevo considerato sbagliata e qualche anno a lavorare, chiedendomi cosa volevo veramente. Cosa volevo veramente ancora non era chiaro, ma diventava chiaro sempre più il fatto che pensarci sopra facendo dell'altro non mi aiutava. Dunque sono entrato in Bicocca in punta di piedi, rasente ai muri, con la paura di dire, di dirmi "eccomi qua". E se fosse stato un altro sbaglio?*

*Frequentai saltuariamente i corsi del primo anno. Continuavo a lavorare infatti, sia per necessità, che per il rifiuto di sentirmi "solo" studente a 25 anni suonati. Nei momenti lasciati liberi dal part time mi infilavo in qualche corso, ben attento a stare ai margini, a scambiare poche parole con quei compagni (anzi compagne!) che mi sembravano così piccoli/e.*

*Devo dire che in questo l'università mi aiutava: enormi aule gremite all'inverosimile garantivano l'anonimato (bastava cambiar posto ogni volta e voilà), problemi burocratici facevano tardare il libretto e il badge... Cose che avrebbero dovuto infastidirmi e invece risuonavano accordandosi al mio gioco del ci sono/non ci sono.*

*Continuai così finché in qualche modo l'università non volle darmi un'occhiata: si trattava degli incontri di tirocinio. Lì non c'era possibilità di imboscarsi: gruppo di poche persone, storie alla mano, presentazioni e si partiva... "perché sei qua?" "cosa vuoi fare?". Le domande che volevo evitare. Fatica bestiale ma... furono i primi incontri con altri studenti e col tutor di tirocinio che sembrava veder qualcosa di interessante in me. La fatica pian piano passò in secondo piano e lì d'incanto mi trovai "in azione": come se fino a quel momento fossi rimasto a guardare il campo di gioco da lontano cercando di capire se/quando/come entrare e poi, spinto dentro a forza, mi ero messo a partecipare. E da lì vedevo cose nuove: qualcuno sperduto come me che si era buttato in una nuova avventura, qualche piccolo spiraglio rispetto al cosa farò in futuro. Mantenevo la mia perplessità ma i corsi fino a quel momento mi permettevano di galleggiarci comodamente, lì mi trovai faccia a faccia con le questioni che mi spaventavano ed era andata meno peggio di quanto pensavo. (A.)*

Attraverso le esperienze personali mettiamo in luce, nel piccolo gruppo, quei momenti in cui abbiamo vissuto un sentimento di appartenenza verso l'università. Da più voci vengono riportate situazioni in cui, attraverso la partecipazione a lavori di gruppo, si è potuta creare una dinamica partecipativa che ha permesso di sperimentarsi come parte attiva del proprio apprendimento. Il poter mettersi in gioco ed entrare in contatto con

dimensioni pratiche e non solo teoriche attraverso il proprio corpo e la propria soggettività ha contribuito a creare un rapporto differente con l'istituzione e con la possibilità di frequentarla. Diversi di noi infatti hanno raccontato che per questi spazi hanno trovato il senso di frequentare, affrontando anche gli ostacoli lavorativi. Citano i laboratori, la didattica attiva in aula, gli incontri di tirocinio, la partecipazione a progetti come “Conosco e Scelgo” o “Storie della Bicocca”. In particolare, proprio nei progetti c'è stata l'attiva partecipazione di studenti che di solito non frequentano l'istituzione; vengono raccontate storie del tipo: “ero invisibile, ma finalmente ho trovato un motivo concreto per andare in università”. Il senso di appartenenza in questo caso è legato anche alla possibilità di dare qualcosa agli altri: l'istituzione chiede il contributo dello studente in termini di presenza attiva, competenze e abilità.

*Fu così che iniziò il mio lungo e difficilissimo percorso da non frequentante. Mi mancava molto quel senso di appartenenza, mi sentivo profondamente sola, gli unici momenti in cui vedevo uno spiraglio erano i momenti in cui venivo in università per qualche colloquio o esame e incontravo studenti come me, immediatamente si creava un clima amichevole, uno scambio di informazioni, di chiacchiere e confidenze, era troppa la voglia di avere uno scambio. Anche l'occasione del tirocinio mi sono persa, facendomi riconoscere il lavoro fatto fino a quel momento. In quel momento l'esigenza di lavorare mi faceva apparire fondamentali queste possibilità e invece solo ora mi rendo conto di quante opportunità ho perso, ora che sento la mancanza di certe esperienze formative vissute senza la pressione del lavoro il giorno dopo o dopo due ore e quindi con un tempo per ripensarle.*

*E' stato così che mi sono laureata, in ritardo, tra mille ripensamenti, pianti e propositi di abbandono. E poi mi sono iscritta alla magistrale, forse perché volevo un riscatto, non ero soddisfatta di quanto fatto fino a quel momento. Quella sensazione però non mi ha ancora abbandonato e ora che proprio non posso sento forte l'esigenza di non lavorare, di vivermi l'università, coglierne tutti gli aspetti. Proprio adesso che comincio a sentirmi riconosciuta come persona e non mi sento più un numero, attraverso l'ingresso nel gruppo di tirocinio che mi ha permesso di vivere maggiormente l'università, di sentirmi parte di essa.*

*In questo caso ho avuto la sensazione che l'università volesse incontrarmi, e l'aver accettato questo incontro mi ha permesso di delineare il mio interesse e quindi di cominciare a sognare. (S.)*

Tra le situazioni capaci di creare una trasformazione nel proprio modo di vivere l'università, viene citata la possibilità dello “spiazzamento”, del vivere delle parti di sé che non si conoscevano, in un contesto che non ci si aspettava potesse offrirle. In altre parole, l'esperienza di uscire dalla “classica idea di studente” che si ha di sé, aprendosi a vere e proprie “sperimentazioni” che orientano anche l'idea dell'istituzione nella direzione della scoperta.

*Ho imparato che la Bicocca può essere un luogo da usare quando mi sono iscritta al laboratorio teatrale, mi ha permesso di fare qualcosa che mi piaceva, qualcosa che andava oltre la routine della mia vita. Ho imparato ad affrontare alcune mie paure, ad essere più sicura di me, mi ha dato fiducia nelle mie possibilità che ho riconosciuto essere più grandi dei miei limiti. (A.)*

*Presi quindi una decisione: avevo qualche soldo da parte e potevo permettermi di lasciare il lavoro e dedicarmi completamente all'università, per terminare in corso. Diedi gli esami, ma soprattutto frequentai per un intero semestre tutti i corsi previsti dal curriculum. Uno di essi mi appassionò particolarmente, parlava un linguaggio familiare per certi versi e sconosciuto per altri. Da una parte mi ci trovavo a casa, dall'altra mi chiamava a mettermi in gioco in modi nuovi e a utilizzare linguaggi che consideravo poco “universitari”: il disegno, la narrazione, il teatro. Ricordo molto bene che in alcuni di quei momenti mi guardavo da fuori e mi sentivo completamente spiazzato: ma quella era università? Se avessi raccontato a qualche amico che andavo in aula a disegnare “la casa ideale per una famiglia” mi avrebbe certamente preso in giro (e io sarei stato d'accordo con lui). Non so perché questi momenti imbarazzanti non mi respinsero... forse perché sentivo la cornice che ci stava attorno come sensata, capace di illuminare territori dell'esperienza ancora inesplorati. Stavo in quelle lezioni e, da una parte le percepivo come “università”, dall'altra come un'avventura personale, che poteva servire a me, a uscire da alcune rigidità del mio pensiero, del modo in cui guardavo la mia storia. (Andrea)*

L'appartenenza, nelle nostre riflessioni, viene ritenuta un fattore fondamentale nel giudizio complessivo dell'esperienza formativa. Se manca si costruisce una distanza tra sé e gli altri “studenti tipici” con sentimenti di anomia e invisibilità. Diversi di noi raccontano lo smarrimento nel trovarsi adulti in università, con la sensazione che l'università non desse spazio per un'appartenenza. In questo senso si è potuto osservare che nei laboratori narrativi proposti agli studenti non tradizionali è stata espressa esplicitamente la ricerca di altri “non tradizionali” per fare gruppo; idea rinforzata dal dispositivo allestito che confermava l'appartenenza a una storia condivisa.

Oltre ai movimenti autonomi degli studenti rispetto al “far gruppo”, ci sono occasioni che l'università può offrire per far da coagulo a processi di questo tipo.

Abbiamo dunque articolato l'idea di appartenenza come:

- la ricerca dell'esperienza utile, interessante e/o che perturba e fa scoprire qualcosa di nuovo di sé e del contesto che si sta vivendo;
- l'ingaggio dello studente da parte dell'istituzione in un ruolo attivo, che ne valorizzi le competenze e permetta di contribuire a un benessere diffuso nella vita accademica;
- la ricerca del simile per superare lo smarrimento e la solitudine (un gruppo, altri “atipici” che mi dicano che non sono così “atipico”).

Ci interroghiamo infine anche su quanto il senso di appartenenza sia legato a incontri con persone con cui si sente di desiderare una relazione. Chi ha un ruolo in università (anche se non è inquadrato formalmente nell'organico) viene percepito come un suo rappresentante e contribuisce a creare repulsione o desiderio.

*Mi sono iscritta alla specialistica per darmi uno scopo, mi sono incamminata verso la Bicocca, ma lei ovviamente non sapeva chi ero io né perché fossi lì. In una delle prime lezioni mi è sembrato che lei non ci tenesse poi tanto a incontrare me perché mi ha messo davanti a un esercizio che mi metteva in difficoltà: dovevo scegliere un'immagine ma non le capivo ed ecco che arriva qualcuno che mi descriveva le immagini permettendomi di scrivere il mio lavoro. La Bicocca tramite uno dei suoi attori mi ha dato il benvenuto, mi*



*sono sentita accolta. L'università voleva sentire anche la mia opinione non solo quella dei miei compagni che vedevano bene. (A.)*

Il tipo di comunicazione descritto da Angela, connotato dal riconoscimento, ha bisogno da un lato che il rappresentante dell'università colga il messaggio, ma dall'altro anche di uno studente che in qualche modo si faccia vedere. Se uno dei due ingredienti manca, la storia non può andare avanti in questo modo. In un ambiente di apprendimento accogliente sul piano relazionale e in una situazione di rispetto e fiducia, lo studente può sentirsi invogliato e autorizzato a fare un passo: anche il docente ha bisogno che lo studente ci sia, nella relazione, mentre la maggior parte tende a rimanere anonima. A volte, nella richiesta di relazione verso un docente la domanda implicita è: “io posso esistere per l'università?” Di nuovo, dopo questa discussione ri-decliniamo l'idea di appartenenza in diversi punti:

- in termini di socializzazione (un luogo dove esisto)
- in termini di identità di studente (appartengo a un luogo che mi dà identità)
- in termini di desiderio di apprendere (un luogo che suscita desiderio di apprendere)

### **7.5.3 Seconda riflessione: un luogo per sé.**

*Nel corso degli ultimi due anni ho partecipato a Storie della Bicocca, “reclutata” dalla dott.ssa Castiglioni durante il corso di Educazione permanente e degli adulti e incuriosita dalla possibilità di approfondire una metodologia di formazione per me nuova e che in aula aveva cominciato ad attirare la mia attenzione rispondendo a un mio bisogno profondo di auto-riflessione ed elaborazione di un percorso di formazione frammentato, con il quale non riuscivo a riappacificarmi.*

*Fin dalla presentazione del progetto, con la sua intenzione di investigare il tema degli studenti “non tradizionali”, mi sono sentita profondamente coinvolta in esso, identificando me stessa in una sfaccettatura di questa “definizione”. Credo che il mio*

*interesse più profondo fosse quello di capire qualcosa di me stessa e di questa mia atipicità, confrontandomi con altre persone che avessero vissuto un'esperienza simile alla mia. Per questo motivo ho proposto al gruppo di lavorare con gli studenti "riconvertiti", ed ho continuato il mio percorso inserendo questa esperienza in un più ampio discorso di tesi sull'identità e, in particolare, sull'identità di studente (o learning identity).*

*In questo processo ho sentito acuirsi in me un interesse, sempre biografico, per la relazione che connette la struttura più ampia, l'istituzione, con la singolarità e specificità dell'individuo. Anche nel livello micro del personale lavoro che sto svolgendo su me stessa, mi sto "investigando" da questo punto di vista, interrogandomi sulla relazione tra la struttura in cui sono cresciuta, un piccolissimo paese di provincia con le sue caratteristiche e i suoi condizionamenti, e l'interazione con essa del mio agire individuale e delle mie scelte personali. (R.)*

Se pensiamo all'esperienza di studenti che sono diventati protagonisti attivi del progetto "Conosco e scelgo" o di "Storie della Bicocca" vediamo persone che cercavano un luogo. Innanzitutto un luogo per sé, per comporre i pezzi della propria storia di apprendimento. Ci confrontiamo sul fatto che il percorso di studi è molto vario e articolato, e manca un luogo e un momento che aiuti a far sintesi: a volte la frammentarietà viene vissuta in maniera drammatica. Gli studenti sono soli rispetto a momenti di passaggio che avvengono durante il corso di laurea (ad esempio scegliere l'indirizzo della triennale o la specialistica), i supporti sono estemporanei (ad esempio proposte di riflessione in aula). Altri partecipanti sottolineano il desiderio di avere un luogo dove condividere il proprio percorso formativo, creando una rete di persone che si trasforma insieme.

Iniziamo a delineare un obiettivo per un (possibile) nuovo progetto, che faccia evolvere "Storie della Bicocca": ricomporre i pezzi della propria storia di formazione e dei saperi che si incontrano nel percorso di studi, così come la relazione tra questi due ambiti. Storie della Bicocca ha dimostrato come sia possibile lavorare su poste in gioco complesse: l'appartenenza, l'identità di studente, i processi di apprendimento. Esso si basa sull'idea che se si entra in un percorso formativo la cosa più interessante è la propria trasformazione e non tanto il titolo di studio. Diventare una persona diversa: un aspetto che nessun corso può garantire. Chi ha partecipato ai laboratori narrativi ha avuto come

ritorno non dei crediti formativi, ma un ritorno più organico rispetto al percorso di formazione personale, fondato sul desiderio e non sullo scambio funzionale.

Ad esempio, un rimando come “la tua storia è importante, tu vali” è stato sufficiente, per alcuni degli studenti partecipanti al gruppo di “Storie della Bicocca” per crearsi pensabilità e possibilità di immaginare e agire nuove avventure. Un esempio è rappresentato da una studentessa che, dopo aver progettato e gestito i laboratori narrativi, ha partecipato a un bando per trascorrere sei mesi in un'università estera, dove ha proposto e gestito laboratori analoghi per gli studenti all'interno del proprio progetto di tesi. Alcuni sottolineano invece che con l'età si faticano maggiormente a desiderare, a sognare il proprio futuro, anche se attraverso le storie degli altri e dei loro successi può scaturire la scintilla.

Che cosa fa l'università per permettere agli studenti di sognare? Offre luoghi per costruire possibilità e pensare altrimenti?

#### **7.5.4 Terza riflessione: l'interesse di apprendimento.**

Ci interroghiamo su quali situazioni permettono agli studenti di sentire che si è creata un'attenzione, quando si sentono riconosciuti come adulti, come portatori di interesse. L'istituzione è in grado di riconoscere gli studenti come soggetti con un proprio progetto di apprendimento?

Sollecitati da questa domanda raccogliamo alcuni esempi dove, pur mostrando un interesse di apprendimento reale e autentico, l'istituzione fatica ad ascoltare la voce del singolo, per motivi burocratici o organizzativi (ad esempio nella strutturazione dei piani di studio). Spesso non è chiaro se l'obiettivo dell'istituzione formativa è che lo studente sia valorizzato il più possibile e favorito nella sua ricerca di senso e di una passione. L'interesse del singolo, se sostenuto, può contribuire all'interesse di tutta la collettività.

Spesso però, sull'altro versante della relazione, anche gli studenti faticano a percepirsi come agenti, come soggetti portatori di una propria intenzionalità formativa, adottando una postura passiva nei confronti dell'esperienza universitaria. Probabilmente per molti studenti servirebbe un percorso formativo intenzionale, perché possano arrivare a considerarsi come soggetti portatori di un interesse di apprendimento.

*Per alcuni è necessario un percorso per rendersi conto di avere in primis degli interessi di apprendimento; a volte ci si arriva un po' dopo; nel mio caso ora: sono qui a dover cercare di fare di quello che mi hanno insegnato negli ultimi due anni una professione autonoma, e ora sì che mi rendo conto che avrei voluto/mi sarebbe servito che l'Università mi avesse dato strumenti e contenuti diversi o aggiuntivi: ad oggi sento che mi mancano. Forse avendo avuto la possibilità di ricercare e valorizzare in me un interesse, una rotta specifica di apprendimento guidata dall'interesse e dalla passione, mi sarei sentita più consapevole e responsabile di tali scelte. (R.).*

Altri studenti, all'opposto, mostrano un livello di intenzionalità talmente alto che non si fa sfiorare dalla formazione. Capita ad esempio di incontrare agli esami, o in aula durante le lezioni, studenti con esperienza lavorativa che non accettano un confronto, la mediazione con altre idee o esperienze. In questi casi si assiste all'idea di usare l'università senza mettersi in gioco, senza sviluppare una reale postura di apprendimento, trincerandosi in una posizione rivendicativa rispetto al proprio sapere. Se tale atteggiamento diventa troppo rigido e non cambia si perde il senso di entrare in contatto con un'istituzione formativa. A volte, dunque, c'è la richiesta, da parte dello studente, di vedere riconosciuta la propria competenza o il proprio interesse formativo senza mediazioni, senza aprire un dialogo, con il rischio di cadere nell'auto-referenzialità.

Spesso lo sviluppo del proprio interesse di apprendimento passa attraverso un percorso articolato, in cui lo studente si trova di fronte a delle scelte, alla responsabilità della direzione da perdere. Gli studenti che hanno dovuto già superare qualche ostacolo (ad esempio coloro che han cambiato corso di studi) si sono trovati nella condizione di scegliere; questo processo a volte rende lo studente un interlocutore più problematico per l'istituzione. L'istituzione non conosce il motivo che ha portato un adulto alla scelta di rientrare in formazione, e in questi casi non può dare per scontato niente: potrebbe essere per far carriera, perché un matrimonio è entrato in crisi, perché i figli sono diventati grandi e finalmente si ha del tempo libero, ecc. Le storie raccolte nel progetto mostrano un'ampia gamma di queste possibilità. Questa eterogeneità implica anche il desiderio, proprio perché si è scelto, di diventare attivi e protagonisti del proprio percorso e non sempre questo è compatibile con le attese dell'università che prevede percorsi standard a cui bisogna “semplicemente” adattarsi. In questi casi possono svilupparsi incomprensioni derivanti da premesse differenti: ciò che ha valore per una parte può non averlo per l'altra.

*Anche alla specialistica frequentai poco. Il motivo però era differente: lavoravo come educatore e questo era al centro della mia attenzione. Lì avrei capito se sarei stato capace, se la cosa mi piaceva, se c'era davvero la possibilità di un dialogo tra quanto studiato e quanto trovavo sul campo. L'università era una specie di boa all'orizzonte. Ero spesso lontano dall'università ma in modo differente, non per angoscia da errore, ma per provare a usare quel che mi aveva dato e insegnato (oltre che per necessità economiche ovviamente). Tutte le volte che potevo ci tornavo, mi regalavo giornate in biblioteca o lezioni (rigorosamente selezionate perché conoscevo sempre meglio quello che mi interessava). (Andrea)*

#### **7.5.5 Quarta riflessione: verso un nuovo progetto.**

Ragionando in termini di categorie di studenti che con più probabilità di altre avrebbero potuto incontrare difficoltà nei rapporti con l'istituzione, ci siamo messi nella posizione a priori di valorizzare queste storie (che secondo noi non parlano solo di difficoltà ma anche di risorse). E' stato un successo perché abbiamo ingaggiato persone che fanno fatica a farsi vedere dall'università, abbiamo sentito quanto ci sia interesse da parte dei "non tradizionali" nel trovare un contesto valorizzante. Una possibile critica che ci possiamo fare è che in alcuni casi diventa un movimento che rischia di convalidare storie già esistenti o recriminazioni nei confronti dell'istituzione.

Si fa strada l'idea di proporre un nuovo progetto, trasversale a tutte le categorie di studenti, che vada nella direzione di una possibile elaborazione/sviluppo/promozione dell'interesse di apprendimento. Un tema che di fatto accomuna tutti gli studenti e che è più volte emerso nei laboratori narrativi, attraverso un processo di questo tipo:

- la scoperta di altri "studenti non tradizionali";
- a cui seguiva la scoperta di modi diversi di essere non tradizionali;
- a cui seguiva la ri-scoperta di essere comunque uno studente con un personale progetto di apprendimento.

Nella nostra università manca un ragionamento sistematico, una teoria soddisfacente sull'accompagnare gli studenti in itinere, ad esempio chi deve costruire il piano di studi, al di

là delle informazioni ricevute, se non si è soffermato sul proprio interesse di apprendimento rischia di scegliere a caso.

*Ai tempi della scelta dell'argomento di una tesina obbligatoria per un corso, e in seguito anche della tesi, ero così in crisi che ho cercato tra i servizi della Bicocca un appoggio: ho trovato dapprima alcuni brevi incontri di gestione dello stress e in seguito un servizio di counselling psicologico individuale. Lì ho trovato sostegno per alcuni aspetti, ma ad oggi mi sembra che un servizio di tipo laboratoriale e di gruppo abbia enormi potenzialità in questo senso: a me sarebbe servito molto. Credo che questa impostazione sia offerta solo per studenti all'ingresso nel servizio Parliamone, però per queste necessità specifiche non vedo altre opzioni offerte dall'Istituzione. (R.)*

*Cominciamo dall'inizio. Nell'ultimo anno scolastico delle superiori il mio unico desiderio era che quella esperienza potesse finire in fretta perché sentivo particolarmente stretta la dimensione del controllo, del tempo scansionato da interrogazioni e verifiche quotidiane decise dagli altri che non mi permettevano di organizzarmi in autonomia. Sentivo il desiderio di "diventare grande", di sentirmi indipendente, padrona del mio tempo.*

*[...]*

*I primi mesi ho frequentato tutte le lezioni, ho fatto qualche amicizia ma in breve tempo l'entusiasmo è scemato. Sarò per il mio brutto vizio di volere tutto e subito, sentivo che mi mancava qualcosa. Quella vita che mi ero tanto immaginata fatta di lezioni, tempo passato in università a studiare con gli amici organizzando da sola tempi e priorità non si stava realizzando e così alla prima possibilità sono scappata. Una sera ho detto a mia mamma che mi rendevo conto che per loro la mia università era un peso troppo gravoso e quindi volevo iniziare a lavorare per potermela pagare da sola; anche perché per me che avevo lavorato tutta l'estate e l'anno precedente smettere di lavorare era come fare un passo indietro nella strada per diventare grande. Mia mamma, pur non nascondendomi le difficoltà economiche oggettive, mi disse che stavano trovando loro una soluzione e che potevo continuare a studiare ma io le risposi che avrei comunque cercato un lavoro. (S.)*

Questi due scritti presentano due temi diversi. R. ci racconta di un momento critico, con la consapevolezza di viverlo e dunque la ricerca di un servizio per un sostegno, per trovare risposta alla propria domanda. S. mostra un altro tema, dove alle difficoltà concrete si intreccia una situazione di disamore, di fuga. In questo caso non c'è richiesta di supporto: si tratta di quell'area di disagio silenzioso, poco consapevole, su cui la formazione dovrebbe/potrebbe lavorare, accompagnando lo studente nella messa a fuoco del proprio progetto di apprendimento. L'approccio narrativo biografico potrebbe essere utile per evidenziare interessi e motivi che sono individuali e legati alla propria storia.

Ci soffermiamo sull'immaginare le caratteristiche che dovrebbe avere un tale progetto: esso potrebbe proporre attività laboratoriali centrate sulle storie e sulla conoscenza di sé, ma anche sul proprio rapporto con il sapere, con l'apprendere e con l'istituzione formativa; potrebbe essere rivolto a studenti che devono scegliere l'indirizzo o il piano di studi o la tesi, cioè che si trovano in una fase della propria carriera nella quale potrebbero avere voglia e bisogno di confrontarsi con gli altri. Si tratterebbe di istituire un luogo di condivisione, dibattito, elaborazione dove confrontarsi e discutere sui propri progetti, ma anche sulle frustrazioni che provocano disamore, fughe e disincanto. In questo modo l'esperienza dello scarto tra le proprie aspettative e ciò che l'università offre ha l'occasione di diventare differenza che genera informazione: se può essere raccontata, condivisa e trasformata in elemento utile può diventare occasione di apprendimento e non solo fonte di delusione.

La *co-operative inquiry* termina con la stesura di un progetto (vedi all. n. 3) articolato su questi obiettivi:

- Esplorare la relazione con il sapere allo scopo di rendere consapevoli le strategie cognitive, il metodo, le premesse, i valori, tutti fattori che possono diventare leve per nuovi apprendimenti oppure vincoli che ostacolano l'apertura al nuovo.
- Spostare il livello dall'apprendimento strumentale all'apprendimento come processo trasformativo in continuo divenire (apprendere ad apprendere) allo scopo di promuovere la capacità di porsi in modo attivo e critico rispetto alle richieste di flessibilità, funzionalità e adattamento del mondo circostante.
- Riflettere sul proprio processo di apprendimento ovvero interrogarsi sulle proprie motivazioni e aspettative e sui propri obiettivi personali; questa dimensione

implica un pensiero rispetto alla propria identità di studente e al proprio rapporto con l'istituzione.

- Far sintesi tra saperi formali e saperi informali: Come si può combinare la propria esperienza e quello che si apprende per costruirsi una direzione da seguire? Il passaggio da un apprendimento astratto a un apprendimento percepito come pertinente con la propria vita favorisce la capacità di tradurre le conoscenze acquisite in abilità e in atteggiamenti, ossia in predisposizioni all'azione.

Partecipare *alla co-operative inquiry* mi ha permesso, dopo essere stato a lungo a contatto con i materiali narrativi degli studenti, di rientrare nelle conversazioni, nelle riflessioni a voce alta, nel confronto intersoggettivo. E' stata l'opportunità per non confinarsi in una teoria chiusa, ma di rimettere subito in gioco le convinzioni appena maturate. Nella cornice sistemica non è ammissibile né un percorso strettamente induttivo né uno deduttivo, ma è la circolarità tra teoria ed esperienza, alimentata dal pensiero critico e riflessivo, a definire i criteri di verità. Il fatto di ritrovarmi, in conclusione di questo viaggio, a progettare un nuovo laboratorio ha avuto il sapore di ritornare al luogo di partenza, ma con occhi ed esperienze differenti. Riconosco così, anche su di me, il movimento ricorsivo, o spiraliforme, che è stato il filo rosso di tutta questa ricerca.



## CONCLUSIONI

*“E' corroborante infine considerare il mondo, la vita, l'uomo, la conoscenza, l'azione come sistemi aperti. L'apertura, abisso sull'insondabile e il nulla, ferita originaria del nostro spirito e della nostra vita, è anche la bocca assetata e affamata attraverso la quale il nostro spirito e la nostra vita esprimono i desideri, respirano, bevono, mangiano, baciano.”*

*Edgar Morin*

La mia domanda di ricerca ha richiesto un processo di continui posizionamenti e riposizionamenti epistemologici rispetto al tema del *lifelong lifewide learning* e in particolare alla dimensione che assume all'interno del contesto universitario nell'esperienza degli studenti “non tradizionali”. In particolare due riposizionamenti sono stati decisivi in questa ricerca, costruendo differenze per me significative e generative.

### **Altre metafore, nuove premesse per l'apprendimento**

Il primo riposizionamento ha riguardato le premesse attraverso cui guardare al fenomeno apprendimento. Le politiche educative ispirate dagli organismi internazionali si basano sulla metafora della conoscenza e della competenza come “oggetti”, aprendo a una serie di vincoli e possibilità. Si tratta di una metafora spesso nemmeno percepita come tale, tanto è coerente con alcune premesse della società occidentale. Ritengo invece che costituisca il centro pulsante dei rischi messi in luce rispetto al *lifelong learning* e alla società della conoscenza. Attraverso di essa si genera un mondo con la tangibile possibilità di nuove sperequazioni sociali basate su “poveri” e “ricchi” in conoscenze, un mondo dove le competenze intese come variabile strategica di aziende, società e nazioni (“il capitale grigio”) sono il fine che i soggetti devono continuamente rincorrere per non cessare di essere considerati “capitale umano” e dunque utili. Un mondo dove domina quella che Bateson chiama la “finalità cosciente” ovvero la riduzione dello sguardo al rapporto mezzi/fini, in una prospettiva strumentale e lineare.

Avere a che fare con oggetti, trattati come beni di valore, consente azioni come acquisire, accumulare, scambiare, circolare sul mercato, ma impedisce di vedere e agire altre metafore del sapere. Una metafora è sempre una verità parziale: da un lato mette in luce possibili versioni e usi del mondo, dall'altro oscura altri possibili modi di percepire, comprendere e agire.

Se mi fossi allineato a questa metafora avrei formulato domande e ipotesi e utilizzato metodi di ricerca coerenti con essa, senza interrogarne i presupposti. Mi sono invece orientato verso una *descrizione doppia*<sup>862</sup> – concetto che Gregory Bateson utilizza per dare profondità ai fenomeni di studio, per proporre da subito un altro punto di vista sugli oggetti della ricerca. Questo ha innanzitutto significato poter guardare al fenomeno attraverso altre metafore. In questo esercizio di pensiero mi è stato utile l'invito di Morin a mantenere le idee e le teorie nel loro ruolo mediatore, senza identificarle con il reale:

“Ogni nozione all'inizio chiarificatrice diventa fonte di istupidimento nel momento in cui entra a far parte di un'ecologia mentale e culturale che cessa di alimentarla di complessità”<sup>863</sup>

Le teorie costruttiviste e sistemiche mostrano che l'apprendimento è un fenomeno situato all'interno della vita, pervadendola in tutte le sue forme; in esso si combinano apertura e chiusura, stabilità e cambiamento e capacità di auto-organizzarsi in dialogo con l'ambiente. La conoscenza, da rappresentazione del mondo, diventa un processo di interazione e relazione. Attraverso il linguaggio, il soggetto coordina il proprio agire nei sistemi sociali e nei sistemi di idee (o noosfera), in una circolarità che seleziona, nel dialogo tra vincoli e possibilità, nuove forme emergenti. Cade pertanto l'ipotesi di qualsiasi paradigma istruttivo circa l'apprendimento. Ogni sistema auto-organizzatore seleziona, nel dialogo con i contesti, ciò che è coerente con la propria organizzazione: quali informazioni verranno acquisite, come utilizzarle, quali processi saranno innescati, dipende dal particolare incontro tra uno specifico soggetto vivente e uno specifico ambiente. In questa visione, apprendere significa anche disapprendere, a volte in direzioni

---

<sup>862</sup> Bateson, G. (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984.

<sup>863</sup> Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina 2004 p. 98

non volute né auspicate; il cambiamento non sempre è una perturbazione che ha effetti positivi e di immediata integrazione per il soggetto interessato.

Similmente, perde di senso l'idea delle competenze come beni fungibili, da acquisire e trasferire indipendentemente da soggetti e contesti. I concetti sistemici di proprietà emergente, auto-organizzazione e contingenza consentono di intendere la competenza come esito provvisorio di un processo di apprendimento contestuale e co-costruito da diversi attori. Nuove questioni vengono alla luce: l'agire in una dimensione plurale, il riconoscimento, la co-costruzione di significati condivisi.

“In questa prospettiva, le competenze sono espressioni frammentarie, disperse tra più individui, che emergono da un processo nello stesso tempo soggettivo e collettivo”<sup>864</sup>

Promuovere competenze significa allora interrogarsi su come sia “possibile sostenere i processi attraverso i quali le competenze si esprimono mentre evolvono per emergenza. Le attività a sostegno dell'apprendimento possono essere efficaci a condizione di riconoscere le competenze come proprietà emergenti.”<sup>865</sup> L'attenzione si sposta dalle caratteristiche delle persone alle danze relazionali: è nella relazione tra soggetto e contesto che si istituiscono le premesse per l'esercizio dell'autonomia individuale. Il legame estetico, la “struttura che connette”<sup>866</sup> è dunque la base per l'espressione di azioni frutto di interpretazioni e scelte che possiamo chiamare competenze.

Vedere un soggetto come parte di un sistema più ampio aggiunge un punto di vista ulteriore anche sulla questione del capitale sociale e della metafora che esso sottende:

“Da una parte sottolinea il suo aspetto di risorsa, anche come fonte di potere e influenza [...] D'altra parte il concetto è correlato alla tradizione di pensiero del capitale umano che pensa l'educazione in termini economici e allo stesso modo la metafora fa pensare a idee come investimento, accumulo e sfruttamento”<sup>867</sup>

---

<sup>864</sup> Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini, p. 47

<sup>865</sup> Id., p. 55

<sup>866</sup> Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976 p. 73

<sup>867</sup> Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge p.6 (traduzione mia).

Nelle linee tracciate dai *policy makers*, il dibattito sul capitale sociale si orienta sui limiti e sulle possibilità di costruire ambienti relazionali in grado di promuovere un *certo tipo* di apprendimento. Ora è possibile chiedersi *come* il soggetto si collochi nei sistemi di relazioni e se ne appropri dando loro significato. Quinn, ad esempio, ha mostrato che gli studenti non tradizionali “fanno propria” l’università facendola diventare una comunità immaginata. Rilevando empiricamente i benefici creati dalla partecipazione a network immaginati o simbolici, questa studiosa ha proposto l’idea di un capitale sociale immaginato:

“Le reti simboliche possono essere costituite da coloro che conosciamo e a cui attribuiamo una funzione simbolica; possono essere coloro che non conosciamo personalmente, o che possono addirittura non esistere, ma verso cui possiamo immaginare di desiderare delle connessioni. Queste reti offrono risorse in termini di potere e resistenza e sembrano più utili per la sopravvivenza agli studi rispetto a quelle formali di supporto”<sup>868</sup>

Questi network simbolici sono meno tangibili e misurabili di quelli discussi normalmente nel dibattito sul capitale sociale, ma possono generare analoghi effetti, cioè contribuire a creare motivazioni e dare senso al proprio stare in un processo di apprendimento. Questa prospettiva mette l’accento sulla capacità del soggetto di smarcarsi dai determinismi dei sistemi senza trascurarne i vincoli, costruendo spazi paradossali che permettono al contempo di appartenere e non appartenere, di essere simultaneamente sé stessi e diversi da sé<sup>869</sup>.

Attraverso il pensiero di Bateson ho invece potuto rivisitare la dimensione *lifewide* delle politiche educative, che mira a mettere in connessione i contesti d’apprendimento formali, non formali e informali. Questa distinzione si basa sul potere dell’istituzione di certificare l’apprendimento; parla dunque della prospettiva di chi l’ha formulata, ma potrebbe esserci un altro modo di strutturare l’idea di contesto: per Bateson creare un contesto “significa

---

<sup>868</sup> Quinn, J. (2010) *Learning communities and imagined social capital: learning to belong*. London: Continuum International Publishing Group p. 68

<sup>869</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 13

apprendere – nell'ambito di una relazione – *regole per mettere insieme informazioni relative a eventi, luoghi, esseri viventi, azioni proprie o altrui*. Questa struttura di informazioni, creata dal ricevente, dà significato a ciò che avviene al suo interno.”<sup>870</sup>

Apprendere strutture contestuali (deuteroapprendimento) implica dunque acquisire regole per segmentare il reale, che quindi tenderanno a ri-presentare il mondo con quelle caratteristiche, in una continua convalida della propria abitudine.

Ogni transazione tra persone è un contesto di apprendimento che, ripetutamente attraversato, può dar luogo a un deuteroapprendimento. Quali contesti sono potenzialmente generativi di cambiamento, cioè capaci di attivare una “differenza che fa differenza” rispetto alle abitudini del soggetto? Non è possibile stabilirlo a priori, sarà la struttura del soggetto a stabilire quali informazioni sono generative. Questa prospettiva implica che contesti differenti siano presenti contemporaneamente nell’esperienza del soggetto; questi agisce in un universo senza però abbandonare gli altri di cui ha fatto esperienza: è come se li percepisse con la “coda dell’occhio”<sup>871</sup>.

Proprio questa compresenza permette una mobilità o transcontestualità, ovvero la capacità di spostare apprendimenti da un contesto all’altro attraverso processi abduitivi; la differenza tra contesti è la sorgente principale di nuovi apprendimenti.

### **Sguardi soggettivi e identità come competenza: posizionamenti auto/biografici e altri significati**

Il secondo (ri)posizionamento ha richiesto di mettere in primo piano la dimensione auto/biografica in una pluralità di livelli e significati.

Innanzitutto, a un livello base, ciò ha significato osservare i processi di apprendimento e le relazioni con l’istituzione universitaria dal punto di vista dei soggetti. Non si tratta di un fatto scontato. La ricerca di Quinn<sup>872</sup> che ho proposto nel secondo capitolo mostra come il fenomeno dell’abbandono sia significativamente diverso se osservato dal punto di

---

<sup>870</sup> Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli p. 220

<sup>871</sup> Iacono, A. M. (2005) “Gli universi di significato e i mondi intermedi”, in Gargani, A.G., Iacono, A. M. *Mondi intermedi e complessità*. Pisa: ETS

<sup>872</sup> Quinn J., Thomas L., Slack K., Casey L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education*, York: Joseph Rowntree Foundation

vista dei protagonisti. La rappresentazione sociale e istituzionale del *drop out* è quella, come abbiamo visto, dello spreco di risorse e di talenti, che tocca gli studenti, le loro famiglie, lo Stato e la collettività. L'accento cade soprattutto sui fattori economici<sup>873</sup>: combattere il *drop out* è diventato strategico per la crescita economica, l'equità, la stabilità sociale e la partecipazione civica. Gli studenti intervistati da Quinn, invece, leggono l'abbandono come un momento di passaggio che li ha visti diventare attivi nel definire i propri obiettivi; l'esperienza universitaria è vista come momento di apprendimento, certamente più di uno spreco di tempo. Il modo totalmente negativo con cui è rappresentato il *drop out* rischia di smorzare o rimuovere tali aspetti positivi.

Assumere il punto di vista dei soggetti non significa né isolarli nel loro individualismo, né dare priorità al loro sguardo rispetto al mondo più vasto. La visione sistemica considera l'individuo come parte di una pluralità di sistemi con i quali intrattiene rapporti di dipendenza, antagonismo, reciproca generatività. Nella relazione parti/tutto si costruiscono significati e possono prendere forma azioni. C'è qui una netta presa di distanza dalla diffusa metafora "egocentrica": "l'ideologia della globalizzazione si è nutrita e continua a nutrirsi della diffusa credenza 'egocentrica' – promossa anche da autorevoli indirizzi delle scienze psicologiche e sociali – che l'unità di conto per comprendere le vicende umane sia per natura l'individuo 'auto-contenuto', con i suoi comportamenti, i suoi pensieri e le sue emozioni"<sup>874</sup>

A un secondo livello, il posizionamento biografico ha significato porre attenzione ai processi identitari. Diverse ricerche (esaminate nel secondo capitolo) mostrano un legame tra processi identitari e apprendimento.

“Le storie di vita raccontate da molti adulti in formazione rivelano il modo in cui il loro ritorno ad apprendere è usato come una modalità per gestire il cambiamento e le transizioni che avvengono nelle loro vite a livello personale e sociale. Per alcuni, questo processo ha come effetto la creazione di nuove identità”<sup>875</sup>

---

<sup>873</sup> Ceccacci, L. (2008) “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna: Il Mulino p. 265

<sup>874</sup> Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*, Gardolo (TN): Erickson, p. 122

<sup>875</sup> Alheit, P. & Merrill, B. (2006) “Adulti all'università: biografie e rischi” in in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*, Milano: Unicopli p. 54

Gli studenti universitari di età matura sviluppano un'identità multipla, basata in parte sulle loro biografie, sul loro personale investimento e gli attuali ruoli di vita, in parte co-costruita in relazione all'ethos e alle azioni dell'università, oltre che all'influenza percepita di quest'ultima sul proprio mondo personale. Le premesse sistemiche e costruttiviste definiscono l'identità come un'impresa in continuo divenire, costitutivamente incompiuta, che richiede inventività e creatività. Inoltre è strettamente legata all'apprendimento e alle premesse apprese nei contesti dove esso ha preso forma (deuteroapprendimento).

Alheit definisce “transizionali” quei processi apprenditivi nei quali i soggetti riescono a rendere trasformativa l'informazione che ricevono, non legandola dunque a contesti pre-esistenti, ma interpretandola come elemento di condizioni contestuali nuove, ristrutturando così il contesto stesso. Questi processi si differenziano rispetto alle situazioni educative tradizionali dove vengono offerte informazioni nuove in un contesto che resta stabile e dunque dove predomina l'elemento conservativo. Il processo attraverso cui gli individui “ridisegnano di continuo i contorni delle proprie vite all'interno dello specifico contesto in cui si trovano a vivere, percependolo come plasmabile e modificabile”<sup>876</sup> è connotato secondo Alheit dalla *biograficità*. La biograficità “può essere compresa come una risorsa di conoscenza individuale per affrontare la realtà moderna”<sup>877</sup> in quanto propone una modalità di conoscenza capace di ristrutturare l'intero corpus di conoscenze legate alla propria storia e alla propria identità, uscendo da una dimensione di sapere cumulativo. Si tratta, in termini batesoniani, di processi abduktivivi che connettono tra loro esperienze, contenuti o contesti precedentemente separati, diversi, addirittura incompatibili. Attraverso il concetto di biograficità, l'analisi trova una congruenza con l'orizzonte formativo della ricerca:

---

<sup>876</sup> Alheit, P. & Dausien, B. (2007) “Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education” in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Frankfurt: Peter Lang

<sup>877</sup> Alheit, P., Dausien, B. (1999) “Biographicity as a basic Resource of Lifelong Learning” in Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Olesen, H. (eds) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol. 2*, Roskilde: Roskilde University

“La focalizzazione del processo (e quindi del progetto) di formazione personale del discente adulto ha dunque il preciso intento di liberare le esistenze dai loro vincoli socio-istituzionali, per riscoprire in esse il potenziale di *formatività*, o la *biograficità*”<sup>878</sup>

Vediamo dunque che anche rispetto al tema identitario, apprendimento e contesto si intrecciano in una dinamica articolata e complessa. La capacità di modellare la propria identità (anche di *learner*) può essere considerata una competenza del soggetto intesa come una proprietà emergente dai contesti di vita. Come tutte le competenze, riguarda la capacità del soggetto di attivarsi e attivare risorse in un contesto, ma poiché è legata ai significati attribuiti all'azione necessita anche dello sguardo dell'altro e del suo riconoscimento. La costruzione dell'identità è immersa in processi interpersonali e questo significa che in una certa misura è dipendente dall'alterità: ha una dimensione attiva (la possibilità di auto-riconoscersi) e una dimensione passiva (ricevere il riconoscimento dell'altro). L'irriducibile presenza dell'altro nella costituzione di sé può dare luogo a processi plurimi: lotte<sup>879</sup> per il riconoscimento così come la riconoscenza per il dono dell'identità reciproca.

### **Intrecci: la ricerca**

E' nella ricerca vera e propria che questi i due posizionamenti epistemologici si sono intrecciati di continuo e hanno portato a una ricalibrazione degli oggetti della ricerca stessa. Le competenze del soggetto, la sua identità di *learner* e i propri sistemi di riferimento nella dimensione simbolica e del significato sono stati infatti fortemente connessi a una “realtà narrata” e per questo intercettabili in senso formativo e di ricerca nella forma del racconto di sé. Assumere un'epistemologia capace di uscire dal determinismo ha permesso di pensare, senza polarità che avrebbero potuto portare a una sterile opposizione, così come di giocare fino in fondo il ruolo della soggettività nella costruzione della conoscenza.

---

<sup>878</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 132

<sup>879</sup> Honneth, A. (1995) *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore 2008.



In questo senso sia nella dimensione formativa che in quella conoscitiva, hanno agito le premesse del metodo auto/biografico:

“Il termine 'auto/biografia' è stato coniato per richiamare l'attenzione sull'interrelazione tra la costruzione della propria vita attraverso l'autobiografia e la costruzione della vita di un altro attraverso la biografia. L'implicazione è che non possiamo scrivere storie su noi stessi senza far riferimento, e quindi costruire, altre vite e altri sé, e quelle costruzioni che facciamo degli altri contengono e riflettono le nostre storie, le nostre posizioni sociali e culturali, così come le nostre psicologie”<sup>880</sup>

I testi oggetto della ricerca e generati attraverso i laboratori narrativi sono stati considerati “nodi di interazioni sensate”<sup>881</sup> all'interno di un processo riflessivo co-costruito; non possono essere interpretati come “ciò che hanno in testa le persone”, come invece accade in alcuni approcci autobiografici che basano sulla credibilità di questo punto la scientificità del proprio lavoro. Si tratta invece di un'interazione di strutture, come nei fenomeni di *moiré* illustrati da Bateson<sup>882</sup>: le premesse di chi ha progettato il laboratorio si intrecciano con quelle dei partecipanti per generare una terza struttura, il laboratorio come processo e come sistema, concretizzato nei suoi artefatti. Questi testi offrivano dunque una “resistenza” alla tentazione di essere considerati mappe fedeli della realtà e di essere sezionati in “temi emergenti”, come se provenissero da una narrazione libera e spontanea.

In fase di analisi ho provato a dare massimo risalto alle relazioni: tra le premesse degli studenti, tra la letteratura e i testi narrativi, tra l'aspetto biografico individuabile nei contenuti delle storie e la rivisitazione epistemologica di costrutti come identità, competenza e capitale sociale. Questa scelta ha significato mantenere una tensione verso la pluralità dei risultati, un'apertura alla *disseminazione*<sup>883</sup> dei sensi possibili. Parallelamente ha comportato la rinuncia al possibile obiettivo di esaurire la ricerca in una teoria o modello (una spiegazione, un insieme di proposizioni collegate da nessi

---

<sup>880</sup> Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012 p. 45

<sup>881</sup> Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini, p. 147

<sup>882</sup> Vedi capitolo 5

<sup>883</sup> Derrida J. (1989) *La disseminazione*. Jaca Book, Milano

causali) generale, chiaro e sintetico. Fare ricerca biografica e interrogare le storie è sempre inevitabilmente un processo provvisorio<sup>884</sup> e incompleto; sottolinea il bisogno di riflettere costantemente su come il nostro posizionamento, i nostri bisogni e traiettorie influenzano ciò che ascoltiamo e riportiamo.

I risultati della ricerca toccano una serie di dimensioni, da me espresse in termini di polarità, che mi sembrano coesistere dentro campi di tensione aperti e dinamici nei quali si interconnettono i livelli di pertinenza del singolo soggetto e quelli dei diversi sistemi coinvolti. La relazione tra queste polarità, come accade spesso nei modelli sistemici, non è solo di contrapposizione, antagonismo e rottura, ma è di reciproca generazione, complementarità e interdipendenza.

Nel portare a termine la mia analisi ho messo evidenza nei racconti due dimensioni complementari: da un lato la descrizione di sé, della propria esperienza, del proprio apprendimento, e dall'altro la rappresentazione dell'università come luogo e istituzione con la quale lo studente inevitabilmente si relaziona. Nella descrizione di sé, ho trovato sensato e utile rileggere l'esperienza degli studenti attraverso le complementarità cibernetiche *Struttura/agency*, *Capitale sociale reale/immaginato* e *Essere riconosciuti/riconoscersi*. Ho addensato invece le rappresentazioni dell'università rintracciate nei racconti degli studenti nella complementarità cibernetica *Spazio politico/spazio simbolico*.

Sono dunque 4 polarità semantiche, attorno alle quali ho collocato le diverse storie raccolte.

Le storie che gravitano attorno alla coppia *struttura/agency* raccontano di come i vincoli materiali e strutturali, indipendenti dalla propria volontà, possano essere trasformati in capacità d'agire e di sentirsi attori della propria vita. Cambiamenti di assetto inaspettati nelle proprie strutture di appartenenza (famiglia, luogo di lavoro) possono avere come “effetto collaterale” il desiderio di rientrare in formazione (oppure di abbandonarla): come ricerca di riscatto o di nuovo spazio in cui crescere. A volte è il ritorno in formazione a essere vissuto come vincolo strutturale (ad esempio quando è il luogo di lavoro o il mercato a richiedere il “titolo di studio”); anche in questi casi le storie raccontano la possibilità di scoprire il desiderio di apprendere, nonostante un rientro in formazione inizialmente percepito come obbligo.

---

<sup>884</sup> Vedi Andrews, M. (2007) *Shaping History: Narratives of Political Change*, Cambridge: Cambridge University Press

Le storie che gravitano vicino alla polarità *capitale sociale reale/immaginato* raccontano la capacità di crearsi reti di supporto, sia concrete che simboliche, per sostenere la propria motivazione al rientro in formazione e la persistenza agli studi. Queste dimensioni sono in continua comunicazione, ad esempio, reti reali appartenenti a esperienze passate possono venire trasfigurate e assumere un valore simbolico che ispira e motiva nel presente. A volte, queste relazioni fortemente motivanti riescono anche a compensare eventuali feedback negativi circa la propria scelta, provenienti dalle reti sociali reali.

L'università dunque diventa non solo una *learning community* che può produrre capitale sociale in una relazione produttiva tra reti sociali e contesto di apprendimento, bensì anche una comunità immaginata dove può essere esplorato il proprio potenziale non utilizzato di cambiamento, anche e soprattutto rispetto alla propria identità, ai significati che si è in grado di sviluppare nel qui e ora per dare senso alla propria scelta. La distinzione tra contesti di apprendimento formali, non formali e informali perde di significatività e invece passa in primo piano la natura transcontestuale dell'apprendimento, con il sorgere di processi abduktivivi che mettono in comunicazione contesti differenti.

Nella terza polarità, *essere riconosciuti/riconoscersi*, la dimensione trasformativa è in primo piano; una trasformazione che si vuole raggiungere, si è già raggiunta o si desidera ottenere attraverso l'esperienza formativa. Nella dimensione del riconoscersi vengono rintracciate dai soggetti che si narrano le linee di continuità e discontinuità tra passato e presente, tra la propria identità complessiva e la *learner identity*. Essere riconosciuti si rivela cruciale per la percezione di sé e del proprio itinerario formativo. Gli studenti guardano sé stessi attraverso gli occhi altrui: degli altri significativi esterni all'università; delle figure istituzionali, come i professori; dei compagni di corso. Il desiderio di essere riconosciuti, di ricevere conferma alle proprie scelte o alla nuova identità di studente, di essere nel posto giusto, può assumere le forme del gioco, della lotta e della scoperta. In alcuni casi, quando non è connesso alla dimensione complementare del "riconoscersi", si rivela fine a sé stesso e perde di senso. Il non riconoscimento può essere fonte di perturbazione e sofferenza per la mancanza di coerenza tra la percezione di sé e lo sguardo altrui, ma il senso di estraneità e spiazzamento che essa provoca può anche trovare il modo per trasformarsi in una differenza generativa e fonte di nuove scoperte su di sé.

Infine, per quanto riguarda la quarta polarità, nelle storie degli studenti è possibile rintracciare rappresentazioni che identificano l'università come luogo capace di diventare uno “spazio politico”<sup>885</sup> dove è possibile essere riconosciuti per le proprie competenze. Inoltre essa viene anche investita del ruolo di favorire, di ri-scoprire una ritrovata capacità d'agire, che si riverbera anche in altre sfere della vita. Proprio per l'imprevedibilità dei processi connessi all'azione e al riconoscimento di sé, inseriti in una irriducibile pluralità, lo spazio “politico” viene vissuto anche come potenzialmente pericoloso. La relazione con l'università, infatti, richiede anche processi di “addomesticamento” reciproco, di cui si vedono le potenziali risorse, ma i cui esiti, in termini di riconoscimento di capacità, non sono garantiti.

Allo stesso modo è possibile identificare alcune rappresentazioni che ci riconducono all'altro polo, lo “spazio simbolico”: l'università può diventare uno luogo protetto e protettivo che sostiene una trasformazione di sé, una ri-generazione; esso viene caricato di affetto e si trasfigura simbolicamente assumendo i contorni di uno spazio transizionale che permette “al contempo di appartenere e non appartenere di essere simultaneamente diversi e sé stessi”<sup>886</sup>. Anche gli esiti di questo processo relazionale tra studente e università si stagliano su uno sfondo di incertezza. Vengono infatti riconosciuti i limiti della “protezione”; l'esperienza universitaria è “a scadenza”: fuori attende il mondo “reale” con tutte le sue incognite e il dubbio fondamentale che esso non riesca a comprendere e valorizzare il percorso formativo e trasformativo intrapreso.

Se per le politiche di *lifelong learning* il tema di fondo su cui interrogarsi e pensare è quello della cittadinanza culturale, ovvero “le regole di appartenenza alla comunità culturale”<sup>887</sup> rappresentata dal sistema universitario, le storie aggiungono a questo tema una dimensione più complessa. L'università è infatti investita di una pluralità di istanze identitarie e relazionali e vista come luogo di riconoscimento delle proprie competenze, di sé ma anche come medium trasformativo. Queste distinzioni rilanciano il tema dell'appartenenza in una pluralità di direzioni.

---

<sup>885</sup> Arendt, H. (1958) *Vita Activa*. Milano: Bompiani 1989

<sup>886</sup> Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 13

<sup>887</sup> Id., p. 89

## **Che fare?**

Una ricerca pedagogica ha anche una dimensione pragmatica, mira cioè a produrre cambiamenti in un contesto o quantomeno a interrogarsi su una dimensione progettuale. In particolar modo ciò dovrebbe valere per una ricerca che si iscrive in un paradigma nel quale conoscenza e azione sono interdipendenti. Attraverso la *co-operative inquiry*, nella parte finale della mia ricerca sul campo, ho potuto affrontare direttamente questo aspetto sotto due punti di vista: attraverso la riflessione sugli effetti generativi e trasformativi, nella vita degli studenti, della partecipazione al progetto “Storie della Bicocca” (esaminati nel capitolo 7) e attraverso la progettazione collettiva di un possibile nuovo intervento da proporre all’istituzione, centrato sull’elaborazione, sviluppo e promozione da parte degli studenti del proprio interesse di apprendimento. Un tema che di fatto accomuna tutti gli studenti – tradizionali e non - e che più volte è emerso nei laboratori narrativi. Questo progetto, che di nuovo proporrebbe attività laboratoriali centrate sulle storie e sulla conoscenza di sé, dovrebbe essere rivolto a studenti che si trovano in una fase della propria carriera caratterizzata dalla transizione e dalla scelta, nella quale dunque potrebbero avere il desiderio e il bisogno di confrontarsi con altri. Istituire un luogo di condivisione, dibattito, elaborazione, dove confrontarsi e discutere sui propri progetti di studio, ma anche sulle frustrazioni che provocano disamore, fughe e disincanto, consentirebbe di mettere a fuoco l’esperienza dello scarto tra le aspettative e ciò che l’università offre. Tale esperienza può diventare differenza che genera informazione, se può essere raccontata, condivisa e trasformata; può così diventare occasione di apprendimento e non solo fonte di delusione.

Obiettivi del progetto – e più in generale di ogni intervento volto a studenti non tradizionali – potrebbero essere:

- l’esplorazione della propria relazione con il sapere, allo scopo di rendere consapevoli le strategie cognitive, il metodo, le premesse, i valori, le emozioni come fattori che possono diventare leve per nuovi apprendimenti oppure vincoli che ostacolano l’apertura al nuovo;

- lo spostamento dall'idea strumentale dell'apprendimento all'apprendimento come processo trasformativo in continuo divenire, per promuovere la capacità di porsi in modo attivo e critico rispetto alle richieste di flessibilità, funzionalità e adattamento del mondo circostante;
- la riflessione e l'interrogazione circa le motivazioni, aspettative e obiettivi personali; una dimensione che implica un pensiero rispetto alla propria identità di studente e al proprio rapporto con l'istituzione.

Offrire agli studenti luoghi di pensabilità connessi a queste dimensioni potrebbe andare nella direzione di aprire ulteriori possibilità e avviare nuovi possibili processi, invece di tentare di governarli se non di soffocarli. Si tratta di proporre una diversa mappa, che parla di relazioni, processi e storie, come complementare a quella dominante che parla di individui, scopi e mezzi:

“Questa prospettiva sposta l’accento semantico del concetto di apprendimento. Dal risultato dei processi educativi (cioè di un fare progettato prima e realizzato poi), l’attenzione si sposta al farsi dei processi nel corso dei quali il risultato apprendimento ha luogo. Nel primo caso ci si focalizza su come cambiano i soggetti in apprendimento, nel secondo caso sul come cambiano, a vari livelli, tutte le parti in interazione – l’allievo, l’insegnante, la classe, la scuola, le famiglie, i sistemi sociali, istituzionali e culturali connessi con la scuola, le varie credenze in gioco sulla natura del mondo in cui viviamo [...]. Nel primo caso le identità delle singole parti-in-interazione sono un dato, precondizione del processo interattivo. Nel secondo vengono formandosi, nel tempo, in rapporto alle altre, proprio attraverso l’incessante interazione reciproca.”<sup>888</sup>

---

<sup>888</sup> Manghi, R. (1996) “Il bello dell’insegnare. Modi ecologici di pensare l’apprendimento” in Conserva, R. *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l’educazione*. Firenze: La Nuova Italia p. 6

## BIBLIOGRAFIA

Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino.

Alberici, A. (2003) “Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione” in *ISFOL Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

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

Alberici, A. (2008) “Processi e strategie di adultizzazione nella formazione lifelong” in *Adulthood I nuovi adulti* 28.

Alheit, P. (1982) *The Narrative Interview, an introduction*. Bremen: University of Bremen Press.

Alheit, P. (1995) “Biographical Learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education” in Alheit P., Bron-Wojciechoeska A., Brugger E. and Dominicè P. (eds) *The biographical approach in European Adult Education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung.

Alheit P. (1996) “*Research and Innovation in Contemporary Adult Education*” in Papaioannou S., Alheit P., Lauridsen J. F. and Olesen H. S. (eds) *Community, Education and Social Change*. Roskilde: Roskilde University Centre.

Alheit, P., Dausien, B. (1999) “Biographicity as a basic Resource of Lifelong Learning” in Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Olesen, H. (eds) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol. 2*, Roskilde: Roskilde University.

Alheit, P. & Dausien B. (2002) "The 'double face' of lifelong learning: two analytical perspectives on a 'silent revolution'", *Studies in the Education of Adults*. Vol 34, no 1.

Alheit, P. & Merrill, B. (2006) "Adulti all'università: biografie e rischi" in in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.

Alheit, P. & Dausien, B. (2007) "Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education" in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang.

Allatt, P. (1993) "Becoming Privileged: the role of family process" in Bates I. & Riseborough G. (eds), *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press.

Anderson, H, Goolishian, H. (1992) "I sistemi umani come sistemi linguistici: implicazioni per una teoria clinica" in *Connessioni* n. 2 dicembre.

Andersson, P. & Fejes, A. (2005) "Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy." *Journal of Education Policy*. 20.

Andrews, M. (2007) *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arendt, H. (1958) *Vita Activa* . Milano: Bompiani 1989.

Arendt, H. (1978) *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino 2006.

Argyris, C. & Schon, D. (1978) *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading (Mass.): Addison Wesley.



Atlan, H. (1979) *Tra il cristallo e il fumo. Saggio sull'organizzazione del vivente*. Firenze: Hopeful Monster 1986.

Bachelard, G. (1957) *La poetica dello spazio*. Bari: Edizioni Dedalo 1975.

Bagnall R. (2001) "Locating lifelong learning and education in contemporary currents of thought and culture" in Aspin D., Chapman J., Hatton M. & Sawano Y. (eds) *International handbook of lifelong learning*. Boston: Kluwer Academic.

Bahr, P. R. (2008) "Cooling Out in the Community College: What is the Effect of Academic Advising on Students' Chances of Success?" in *Reserach in Higher Education*, 49.

Barbetta, P., Toffanetti, D. (2006) *Divenire umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*, Roma: Meltemi.

Barnett, R. (2000) *Realising the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.

Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1976.

Bateson, G. (1979) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984.

Bateson, G. & Bateson, M. C. (1987) *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi 1989.

Bateson, G. (1991) *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1997

Batini, F. (2011) *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.

Bauman, Z. (2005) *Modernità liquida*. Bari: Laterza 2006.

Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.

Beck, U. (1992) *Risk society*. London: Sage.

Becker, G. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Princeton: Princeton University Press.

Becker, H. S. (1966) "Introduction" in Shaw, C. *The Jack Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ben-David, J. (1975) *Scienza e società. Uno studio comparato del ruolo sociale dello scienziato*. Bologna: Il Mulino citato in Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.

Berger, J. B. (2000) "Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence" in Braxton, J. (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Bertaux, J. L. "From the Life History Approach to the Transformation of the Sociological Practice" in Bertaux, J. L. (ed.) (1981) *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.

Blaxter L. & Hughes C. (2001) "Social Capital: a critique", in Thompson J. (ed.) *Stretching the Academy: the politics and practice of widening participation in higher education*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.

Bocca, G. (1993) *Educazione permanente. Realtà e prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

Bocchi, G., Ceruti, M. (1993) *Origini di storie*. Milano: Feltrinelli.

Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di) (2007) *La sfida della complessità*. Bruno Mondadori: Milano.

Bonvecchio, C. (a cura di) (2012) *Il mito dell'università*. Milano: Mimesis.

Boyatzis, R. E. “Learning Life Skills of Emotional and Social Intelligence Competencies” in London M. (ed) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Boshier, R. (1998) “Edgar Faure after 25 Years: Down but not out” in Holford, J., Griffin, P. Jarvis, P. (Eds) *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.

Boulton, G., Lucas C (2008), *What are universities for?* Leuven: LERU.

Bourdieu, P., Passeron J.C. (1964) *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron J.P. (1972) *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Guaraldi: Rimini.

Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1986) “The forms of Capital” in Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

Bresciani, P. G. (2008) “Consonanze, Etica, Estetica e Competenza” prefazione a Cepollaro, G. *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.

Bruner, J (1973) *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.

Bruner, J. (1990) *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri 1992.

Butera, F. (1992) *L'orologio e l'organismo*. Milano: Franco Angeli.

Cambi, F. (2003) “La complessità come paradigma formativo” in Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti M. *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

Cambi F. (2003) “L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre.” in Gamelli I (a cura di) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli.

Capello, C. (2001) *Il sé e l'Altro nella scrittura autobiografica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Casadio, L. (2003) “Abduzione” in Telfener, U., Casadio L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Castells, M. *End of Millenium*. Oxford: Blackwell Publishers.

Castiglioni, M. (2002) *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Edizioni Unicopli.

Catalano, G., Figà-Talamanca, A. (a cura di) (2002), *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*. Bologna: il Mulino.

Cavalli A. e Rositi F. (2008) “Per un'università più articolata, differenziata e stratificata” in Moscati R. e Vaira M. (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino.

CEC (Commission of the European Communities) (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.

Ceccacci L. (2008) “La produttività didattica e la riforma” in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino.

Cecchin, G., Apolloni, T. (2003) *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli.

Cecchin, G. (2004) “Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell’osservatore” in *Connessioni*, 15.

Cecchin, G., Lane, G., Ray W. A. (2005) “Eccentricità e intolleranza: una critica sistemica” *Connessioni* n. 16 p. 20.

Cepollaro, G. (2008) *Le competenze non sono cose. Lavoro apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.

Ceruti, M. “Per una storia naturale della conoscenza” in Maturana H., Varela F., (1984) *L’albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987.

Chamberlayne, P., Bornat, J., Wengraf, T. (eds.) (2000) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. New York: Routledge.

Chase, S. E. (2008) “Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices” in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks CA: Sage.

Cini, M. (a cura di) (1999) *Dalla biologia all’etica e viceversa*. Napoli: Cuen

Clark, B. R. (1960) “The 'cooling-out' function in higher education” in *American Journal of Sociology*, 65.

Clark, B. R. (1980) “The 'cooling out' function revisited”, *New Directions for Community Colleges*, 32.

Clark, B. (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: Open University Press-McGraw-Hill.

Cocever E., “Parole, scrittura, educazione” in Archivio web dell’Università di Bologna, autunno 2005. [Http://amscampus.cib.unibo.it/archive/](http://amscampus.cib.unibo.it/archive/)

Cochrane, M (2010) “Do role models help to widen participation? An investigation into the effect of social background on choice of role model”, *Widening Participation and Lifelong Learning*, 12, 1.

Coffield, F. (1999) “Breaking the consensus: lifelong learning as social control”, *British Journal of Educational Research*, 25,4.

Coffield, F. (Ed.) (2000) *The necessity of informal learning*. Bristol UK: Policy Press.

Coleman, J. S. (1988 ) “Social Capital in the Creation of Human Capital” *American Journal of Sociology*, 94.

Coleman, J. S. (1994) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Commission of the European Communities (CEC) (1994) *Competitiveness, employment, growth*. Luxembourg: Office for Official Publications.

Cronen, V., Johnson, K. M., Lannamann, J. W. (1982) “Paradossi, doppi legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa” in *Terapia familiare*, 14.

Crosling, G., Thomas L. & Heagney M. (2008) *Improving Student Retention in Higher Education: the role of teaching and learning*. London: Routledge.

Crosling, G., Heagney, M., Thomas, L. (2009) “Improving student retention in higher education. Improving teaching and learning” *Australian Universities. Review* vol. 51, n. 2.

Crossan B., Field J., Gallacher J. & Merrill B. (2003) "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities." *British Journal of Sociology of Education*. Volume 24, Issue 1.

Danae, A. C. (2007) "Factores explicativos de la deserción universitaria." *En Calidad en la educación*, 26.

Del Negro, G. (2010) *Storie adulte tra formazione e resilienza*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.

Delors, J. et al (2000) *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando Editore.

Demazière, D., Dubar, C. (2000) *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (1976) *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio, D. (1977) *Le scuole dell'alfabeto*. Rimini: Guaraldi.

Demetrio, D. (1997) *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.

Demetrio D. (1990) *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (1992) *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: La Nuova Italia Scientifica.

Demetrio, D. (1995) (a cura di) *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. "Introduzione" in Mezirow J. (2003) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003) "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research" in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.

Department for Education and Employment (1988) *The Learning Age: a Renaissance for a New Britain*. Sheffield: DfEE.

Derrida, J. (1989) *La disseminazione*. Jaka Book Milano.

Dominicé, P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan.

Dominicé, P. (2006) "Il racconto di vita come apprendimento" in Formenti, L. (a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli

Duke, C. (1992) *The Learning University. Towards a New Paradigm?* Bristol: Taylor & Francis.

Duke, C. (2001) "Lifelong learning and tertiary education: The learning university revisited" in Aspin D., Chapman J., Hatton M. & Sawano Y. (eds), *International handbook of lifelong learning*. Boston: Kluwer Academic.

Dumazadier, J. (1995) "Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui", *Education Permanente*, 122.

Eakin (2008) *Living Autobiographically. How We Create Identity in Narrative*. Ithaca: Cornell University Press.



Ecclestone, K. & Field, J. (2003) "Promoting social capital in a risk society: A new approach to emancipatory learning or a new moral authoritarianism?" *British Journal of Sociology of Education* 24 (3).

Edstrom, E. & Thunborg, C. (2010) Changing learning identities and higher education, in Merrill, B., Monteagudo, J. G. (Eds.) *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Vol. 1. Sevilla: Edicion digital@tres.

Edwards, B. and Foley, M. (1997) "Social Capital and the Political Economy of our Discontent" *American Behavioural Scientist*, 40, 5.

Edwards, R. (1997) *Changing Places: Flexibility, Lifelong learning and learning society*. London: Routledge citato in Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino.

European Commission (EC) (2001) *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.

Fabbri, D. "Riflessività" in Telfener, U., Casadio I. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Fabbri, D., Munari A. (2005) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini.

Faure, E. (1972) *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Field, J. (2000) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge.

Field, J. & Spence, L. (2000) "Social Capital and Informal Learning" in Coffield F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press.

Field, J., Schuller T., Baron S. (2000) "Social Capital and Human Capital Revisited" in Baron S., Field, J., Schuller T., (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Field, J. (2004) "Lifelong learning and cultural change. A European Perspective". Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*. National Chung-Chang University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October.

<http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/>

Field, J. (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.

Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order. Second Edition*. Stoke on Trent UK: Trentham Books.

Field, J. (2008) *Social Capital*. London: Routledge.

Field, J., Merrill, B. Morgan-Klein, N. (2010) "Researching Higher Education Access, Retention and Drop-out through a European Biographical approach: exploring similarities and differences within a research team".

[http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/ESREA\\_Triennial\\_2010\\_paper.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/ESREA_Triennial_2010_paper.pdf)

Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) "Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach" in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1.

Foerster, Von, H. (1982) *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Foerster, H. Von, Porsken, B. (1997) *La verità è l'invenzione di un bugiardo*. Roma: Meltemi 2001.

Foerster, H. Von, Glasersfeld, H. Von (2001) *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odradek.

Foerster, H. Von citato in Telfener, U., Casadio, L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringheri.

Formenti, L., Gamelli, I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini.

Formenti, L. (2003) “Costruttivismo/costruzionismo” in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringheri.

Formenti, L. “Descrizione/spiegazione” in Telfener, U., Casadio I. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringheri.

Formenti, L. (2006) “Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni” in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.

Formenti L. (2008) “La relazione professionale tra esperienza e cura” in Formenti L., Caruso A.,Gini D. (a cura di) *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina.

Formenti, L. (2008) “La com-position dans/de l'autobiographie”, *Pratiques de formation. Analyses* n. 55.

Formenti, L. (2009) “Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura” in Formenti, L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson.

Formenti, L. (2012) “Introduzione” in Merrill, B. & West, L. *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo p. XXV.

Formenti, L. (2012) Prefazione a Vitale, A. *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini.

Formenti, L. (a cura di) (2012) *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.

Formenti, L. (2012) "Introduzione" in Merril, B. & West, L. *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.

Fornaca, R. (2000) "Considerazioni su profetismo e pedagogia" in Cambi F. (a cura di) *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*. Bologna: CLUEB  
citato in Marescotti, E. (2011) "Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico economiche" in Castiglioni M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

Fruggeri, L. (1998) "Dal costruttivismo al costruzionismo sociale, implicazioni teoriche e terapeutiche" in *Psicobiattivo*, 18.

Fruggeri, L. (2003) "Embricazione" in Telfener, U., Casadio L., (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Fukuyama F. (2001) "Social Capital, Civil Society and Development", *Third World Quarterly*, 22, 1 p.18.

Fuller, A., Heath S. & Johnston B. (eds) (2010) *Re-thinking widening participation in higher education*. London: Routledge.

Fuller, A., Heath, S. & Johnston, B. (eds) (2011) *Re-thinking widening participation in higher education*. London: Routledge.

Fukuyama, F. (2001) "Social Capital, Civil Society and Development", *Third World Quarterly*, 22, 1, 7-20.

Gallino, L. (2007) *Il lavoro non è una merce*. Roma-Bari: Laterza.

Gallino, L. *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.

Gamelli, I. (2003) “Non solo un genere letterario” in Gamelli, I. (a cura di) *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli

Gargani, A. G., Telfener, U. (2003) “Etica” in Telfener, U., Casadio L., (a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Gergen, K., (2005) *La costruzione sociale come dialogo*. Pavia: Logos Edizioni.

Giddens, A. (1996) *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.

Giddens, A. (1998) *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.

Goodman, N. (1978) *Vedere e costruire il mondo*. Bari: Laterza 1988.

Gozzini, R. (2012) *Storie, identità, sistema. Due laboratori narrativo-autobiografici: “Storie della Bicocca” – “Historias de aprendizaje”* tesi di laurea, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Guba, E. G. *The paradigm dialog*. Newbury Park CA: Sage 1990.

Hadot, P. (1987) *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi 1988.

Hager, P. J. “Concepts and definitions of lifelong learning” in London M. (ed) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Hager, P., & Hallyday, J. (2008) *Recovering informal learning: Wisdom, judgment and community* (Lifelong Learning Book Series, Vol. 7). Dodrecht, The Netherlands: Springer.

HEFCE (2008) *Retention and Success: a HEFCE contribution*. London: HEFCE.

Heron, J. (1996) *Co-operative inquiry. Research into the human condition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Heron, J., Reason, P. (1997) "A Participatory Inquiry Paradigm" *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294.

Honneth, A. (1995) *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore 2008.

Iacono, A. M. (2005) "Gli universi di significato e i mondi intermedi", in Gargani, A.G., Iacono, A. M. *Mondi intermedi e complessità*. Pisa: ETS.

Iavarone, M. L. (2000) "La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale" in Iavarone, M. L., Sarracino, V., Striano, M. (a cura di) *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.

Inglis, T. & Murphy, M. (1999) *No Room For Adults? A Study of Mature Students in University College Dublin*. Dublin: Adult Education Office, University College Dublin.

ISFOL (1994) *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli.

ISFOL (2003) *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.

Jetten, J., Aarti, I., Tsivrikos, D. & Young, B. (2008) "When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors in *European Journal of Social Psychology*, 38.

Johnston, R. and Merrill, B. (2004) 'From Old to New Learning Identities: Charting the Change for Non-traditional Adult Students in Higher Education', in *ESREA Proceedings: Between 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wroclaw: University of Wroclaw.

Kasworm C. E. (2010) "Adult learners in a research university: negotiating undergraduate student identity" *Adult Education Quarterly*, 60, 2

Keeney, B. P. (1983) *L'estetica del cambiamento*. Roma: Astrolabio 1985.

Kerr, C. (1963) *The Uses of University*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Kerr, C. (1969) *A che serve l'università?* Roma: Armando pp. 30-31, citato in Moscati R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino.

Knowles, M. (1996) *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.

Knowles, M. (1973) *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.

Korzybski, A. (1941) *Science and Sanity*, New York: Science P.

Kumar, K. (2000) *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*. Torino: Einaudi.

Laing, R. (1967) *La politica dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli 1968.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani 1998.

Leccardi, C. “Responsabilità e riflessività” in Leccardi, C. (a cura di) (1999) *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*. Roma: Carocci.

Lichtner, M. (1990) *Soggetti, percorsi, complessità sociale. Per una teoria dell'educazione permanente*. Firenze: La nuova Italia.

L'Imperio, A. (2007) “Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta” in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.

Lynch, K. & O'Riordan, C. (1998) “Inequality in higher education: A study of class barriers”, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4).

Lynch, K. , Baker, J (2005) “Equality in Education: The importance of Equality of Condition”, *Theory and Research in Education*, Vol. 3, No.2.

Lyotard, J. F. (1981) *La condizione postmoderna* Milano: Feltrinelli.

Longden, B. (2002) “Retention rates – renewed interest but whose interest is being served” in *Research papers in Education*, 17 (1).

Longden, B. (2004) “Interpreting Student Early Departure from Higher Education through the Lens of Cultural Capital” *Tertiary Education and Management*, N°10.

Màdera, R. e Tarca, L. V. (2003) *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori.

Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli.



Manghi, R. (1996) “Il bello dell’insegnare. Modi ecologici di pensare l’apprendimento” in Conserva, R. *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Manghi, R. (2004) *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.

Manghi, S. (2009) *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Gardolo (TN): Erickson.

Mansell, R. & Wehn, U. (1998) *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. New York: United Nations Commission on Science and Technology for Development, Oxford University Press.

Mantegazza, R. (2003) *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*. Troina: Città Aperta.

Mantegazza, R. (2005) *La fine dell’educazione. Un’utopia (anti)pedagogica*. Troina (En): Città Aperta.

Marchesi, A. (2002) *Le fabbriche dell’anima*. Milano: Ghibli.

Marescotti, E. (2011) “Per un’autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico economiche” in Castiglioni, M. *L’educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

Martinelli, A. (1978) *Università e società negli Stati Uniti*. Torino: Einaudi.

Massa, R. (1987) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Massa, R. (1997) (a cura di) *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Mead, G. H. (1966) *Mente, Sé e Società*. Firenze: Giunti.

Mori L., (2011) “Il conflitto costitutivo delle menti capaci di esperienza estetica” in *Riflessioni Sistemiche. Rivista italiana di studi sistemici* N. 4.

McLuhan, M. (1967) *Gli strumenti del comunicare*. Il Saggiatore: Milano.

Maffesoli, M (1996) *Elogio della ragione sensibile*. Roma: Seam 2000.

Marescotti, E. (2011) “Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico economiche” in Castiglioni M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

Maturana H., Varela F. (1980) *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio 1985.

Maturana, H., Varela, F. (1984) *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti 1987.

Maturana, H., Varela, F. citati in Telfener, U., Casadio L. (a cura di) (2003) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Maturana, H. e Dàvila X. (2006) *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera.

Merrill, B. (1999) *Gender, Change and Identity: mature women students in universities*. Aldershot: Ashgate.

Merrill, B. (2007) “Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners” in West, L., Merrill, B., Alheit, P., Siig Andersen, A (eds) (2007) *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Merrill, B., Monteagudo, J. G. (2010), "Experiencing undergraduate learning as a non-traditional adult student: a biographical approach".

[http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/wwwranlhe/files/MerrillGonzalezMonteagudo\\_ICERI2010\\_finalpaper.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/wwwranlhe/files/MerrillGonzalezMonteagudo_ICERI2010_finalpaper.pdf)

Merrill, B. & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo 2012.

Merriam, S. & Caffarella R. (1991), *Learning in Adulthood*, San Francisco: Jossey Bass pp. 264-5 citato in Alberici A. (1999) *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino.

Mezirow, J. (1991) *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina 2003.

Mezirow, J. (2003) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

MIUR (2007) *L'università per l'apprendimento permanente. Linee di indirizzo*. Napoli

Montagano, S. , Pazzagli, A. (2000) *Il genogramma. Teatro di alchimie familiari*. Milano: Franco Angeli.

Monteagudo, J. L. (2006) "Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni" in Formenti, L.( a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.

Morin, E. (1977) *Il metodo 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina 2001.

Morin, E. (1980) *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Cortina 2004.

Morin, E. (1983) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina 2007.

Morin, E. (1991) *Le idee: habitat, vita, organizzazione usi e costumi*. Milano: Feltrinelli 1993.

Morin, E. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001) *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina 2002.

Morin E. (2007) "Le vie della complessità" in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2003) *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Carocci.

Mortari, L. (2006) *Un metodo a-metodico*. Napoli: Liguori Editore.

Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Moscato, R. (1983) *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino.

Moscato, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.

Moscato, R. e Maira, V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino.

Moscato R. (2008) "La cultura accademica e le nuove forme dell'università" in Moscato R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*. Bologna: Il Mulino.

Moscato, R. (2012) *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.

Moscovici, S. (1989) *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.

Mottana, P. (2000) *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli.

Mottana, P. (2011) *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis.

Munari, A., Fabbri, D. (2005) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini.

National Audit Office, UK (2007) *Staying the course: the retention of students in higher education*. London: HMSO.

Neave, G., Van Vught, F. (eds) (1991) *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.

Neave, G. (1992) "On Instantly consumable Knowledge and Snake Oil" in *European Journal of Education*, 27, ½.

OECD (1996) *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16/17 January 1996*. Paris: OECD.

OECD (2001) *The Well-being of Nations: the role of human and social capital*. Paris: OECD.

Ohno, T. (1993) *Lo spirito Toyota*. Torino: Einaudi.

Olivetti, A. (2012) *Ai lavoratori*. Roma/Ivrea: Comunità Editrice.

Ong, W. J. (1986) *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino 1982.

Pahl, R. & Spencer, L. (1997) "The Politics of Friendship", *Renewal*, 5, 3.

Palmieri, C., Prada, G. (2008) *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.

Pepe, D. (2003) “La costruzione del sapere e l'apprendimento di metacompetenze nella società della conoscenza” in ISFOL *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

Piaget, J. (1967) *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia 1973.

Pievani, T. “Non-esserci-del-tutto. Evoluzione e apprendimento nei sistemi organizzati” in Cepollaro, G. (2001) (a cura di) *Competenze e formazione*. Milano: Guerini.

Pineau, G., Le Grand, J. L. (1993) *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pineau, G., Le Grand, J. (2003) *Le storie di vita*. Milano: Guerini.

Plummer, K. (2001) *Documents of Life 2. An Invitation to Critical Humanism*. London: Sage.

Polanyi, M. (1962) “The republic of science: Its political and economic theory” in *Minerva* 1, n°1.

Pourtois, J. P., Desmet, H. (2004) *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro 2005.

Putnam, R. (1996) “Who Killed Civic America?”, *Prospect*, 7, 24.

Quinn, J. (2005) “Belonging in a learning community: the re-imagined university social capital” in *Studies in the Education of Adults*, 37 (1).

Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education.* York: Joseph Rowntree Foundation.

Quinn, J. (2010) *Learning communities and imagined social capital: learning to belong.* London: Continuum International Publishing Group.

Reay, D., David, M. & Ball, S. (2005) *Degrees of Choice: social class, race and gender in higher education.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009) "Strangers in Paradise? Working-class students in elite universities" in *Sociology*, 43.

Rey, B. (1996) *Ripensare le competenze trasversali.* Milano: Franco Angeli 2003.

Richardson, L. & St. Pierre, E. A., "Writing. A method of inquiry" in Denzin N.K. & Lincoln Y. S. (eds) (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research – third edition.* London Sage.

Ricoeur, P. (1990) *Sé come un altro.* Milano: Jaca Book.

Ricoeur, P. (2004) *Percorsi del riconoscimento.* Milano: Raffaello Cortina 2005.

Robinson, L. J., Schmid, A. A. and Siles, M. E. (2002) "Is Social Capital Really Capital?" *Review of Social Economy*, 60, 1.

Rosenthal, G. (1993) "Reconstruction of Life Stories. Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews" in Josselson, R. & Lieblich, A. (eds) *The Narrative Study of Lives.* Newbury Park: Sage.

Roudinesco, E. (2002) *La famiglia in disordine.* Roma: Meltemi 2006.

Russo, P. (2003) "Pedagogia e età adulta" in Bellatalla, G., Genovesi G., Marescotti E., *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: Franco Angeli.

Ryan, A "Part-time study, Full-time Commitment. How adult learners perceive their experiences as learners in their first year of their learning journey" in Merrill, B., Monteagudo, J. G. (Eds.) *Educational Journeys and Changin Lives. Adult Student Experiences*. Vol. 1. Sevilla: Edicion digital@tres.

Savage, M., Bagnall, G., Longhurst, B. (2005) *Globalization and belonging*. London: Sage.

Schizzerotto, A. e Denti F. (a cura di) *Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolazione nell'ateneo di Milano-Bicocca*. <http://www.unimib.it/upload/pag/119180480/f0/f0120abbandoni20041.pdf>

Schwandt, T. A. (2003) "Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism" in Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (eds) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London Sage.

Sclavi, M. (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui facciamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.

Sclavi, M. (2005) "Ascolto attivo e seconda modernità. Sul discutere i pro e i contro e sulla gestione creativa dei conflitti." in *Rivista di Psicologia Analitica* n. 19, 71 Milano: Vivarium editore.

Scott, J. C. (1992) *The influence of the medieval university on the Latin Church and secular government politics*. San Francisco: Mellen Research University Press.

Scott, J. C. (2006) "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations" in *The Journal of Higher Education*. Vol. 77, No. 1.



Scott, P. (1997) “*The Changing Role of the University in the Production of Knowledge*” in *Tertiary Education and Management*, 1.

Sennett R. (1999) *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli.

Schön, D. (1983) *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo 1993.

Simons, P. R. (1992) “Theories and principles of learning to learn”, in Tuijnman, A., Kamp, M (eds), *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon.

Smorti, A. (1997) (ed.) *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.

Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies: The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*. London: Sage.

Stengers, I. (2003) “Il laboratorio di etnopsichiatria” introduzione a Nathan T., *Non siamo soli al mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Stewart, J., Gapenne, O., Di Paolo, E. A. “Introduction” in *Enaction. Toward a new paradigm in cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Stuart, M. (2006) “My friends made all the difference. Getting into and succeeding at university for first-generation entrants”, *Journal of Access, Policy and Practice*, 3, 2  
Leicester: NIACE.

Stuart, M. & Lido, C. (2009) “*the impact of Social Identity and Cultural Capital on Different Ethnic Groups at University*”. ESRC Project.

[http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/Plain\\_English\\_Summaries/social\\_stability\\_exclusion/evidence\\_analysis/RES-000-22-2485.aspx](http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/Plain_English_Summaries/social_stability_exclusion/evidence_analysis/RES-000-22-2485.aspx)

Szreter, S. (2000) "Social capital, the economy and education in historical perspective" in Baron, S., Field, J., Schuller, T., (eds) *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford University Press 2000.

Tavani, E. (2010) *Hannah Arendt e lo spettacolo del mondo*. Roma: Manifestolibri.

Tarozzi, M. (2008) *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Taylor, M. C. (1995) *Philosophical arguments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, M. C. (2005) *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*. Torino: Codice Edizioni.

Telfener, U. (2003) "Epistemologia" in Telfener, U., Casadio L., (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Thomas, L. (2002) "Student retention in higher education: the role of institutional habitus" *Journal of Educational Policy* 17, 4.

Thomas L. & Quinn J. (2007) *First Generation Entry into Higher Education: an International Study*. Maidenhead: SRHE.

Thompson P. (2002) "The Politics of Community", *Renewal*, 10, 2.

Thompson, J. (2010) *Women, Class and Education*. London: Routledge.

Tierney, W. G. (1999) "Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide", *Journal of Negro Education*, 68,1.

Tinto, V. (1975) "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research" *Review of Educational Research* 45.

Tinto V. (2003) "Promoting Student Retention Through Classroom Practice: Using International Policy and Practice" paper presented at international conference sponsored by the European Access Network and Institute for Access Studies at Staffordshire University, Amsterdam, November 5-7, 2003.

Tommasini, M. (1993) *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*. Roma: Edizioni Lavoro.

Tramma, S. (1997) *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.

Tramma, S. (2009) *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

Tramma S. (2011) "L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento nell'età adulta" in Castiglioni M. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

Trow, M. (1999) "From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage" in *Minerva*, 4.

UNESCO (2009) *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: Unesco.

Usher R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and education*. London: Routledge.

Usher, R. & Edwards, R. (2007) *Lifelong learning: Signs, discourses, practices* (Lifelong Learning Book Series, Vol. 8). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Yorke, M. (1997) *Undergraduate Non-completion in Higher Education in England*. Bristol: HEFCE.

Yorke, M. (1999) *Leaving Early, Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London: Falmer.

Yorke, M. (2004) "Retention, persistence and success in higher education, and their enhancement in open and distance learning" *Open Learning* 19.

Yorke, M. & Longden, B. (2008) *The first year experience of higher education in the UK, Final Report*. York: The Higher Education Academy.

Valastro, O. M. “Ateliers dell’immaginario autobiografico” in Valastro, O. M. (2009) (a cura di) *Scritture relazionali autopoietiche*. Roma: Aracne.

Varchetta, G. “Il metodo delle competenze”, in *Sviluppo e Organizzazione*, n. 140, 1993.

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993) *L’inscription corporelle de l’esprit* Paris: Seuil.

Vitale, A. (2012) *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini.

Von Glasersfeld in Foerster von H, Glasersfeld von H. (2001) *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell’eresia costruttivista*. Roma: Odradek.

Von Stolk C., Tiessen J., Clift J., & Levitt R. (2007) *Student Retention in higher education: International comparision*. Santa Monica CA: Rand.

Weick, K. E. (1995) *Senso e significato nell’organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina 1997.

West, L. (1996) *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education*. London: Taylor & Francis.

West, L. & Carlson, A. (2006) “Claiming and sustaining space? Sure Start and the Auto/Biographical Imagination”, *Auto/Biography*, 14.

West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., Merrill B. (eds) (2007) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

West, L. & Carlson, A. (2007) *Claiming Space: An Indepth Auto/Biographical Study of a Local Sure Start Project*, CISDP; CCCU.

West, L. (2010) "Family disputes: science, poetry and subjectivity in biographical narrative research" in Herzberg, H. & Kammler, E. (eds) *Biographie und Gesellschaft*. Frankfurt: Campus Verlag.

Wiener, N. (1950), *Introduzione alla cibernetica*. Torino: Bollati Boringhieri 1966.

Winnicott, D. (1971) *Playing and reality*. London: Routledge.

Wittgenstein, L. (1953) *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi 1967.

Woolcock, M. (2001) "The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes", *Isuma: Canadian Journal of Policy Research*, 2, 1.

## **ALTRE FONTI E SITOGRAFIA**

Sito istituzionale dell'Università degli studi di Milano Bicocca [www.unimib.it](http://www.unimib.it)

Annuario Statistico Bicocca, anno 2012, a cura del Nucleo di Valutazione.

<https://www.unimib.it/open/news/Annuario-Statistico-2012>

Brochure « European Biographies. Biographical Approaches in Adult Education » consultabile online sul sito <https://sites.google.com/site/storiedellabicocca>

Comunità Europea, *Versioni consolidate del Trattato sull'Unione Europea e del Trattato che istituisce la Comunità Europea*.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:IT:P>

DF

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni intitolato “*Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*”.

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ\(LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF\)](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ(LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF))

Comunicazione della Commissione Europea n. 678/2001 – Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>

*Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009* All. 1 – LIVELLI DI RIFERIMENTO DEL RENDIMENTO MEDIO EUROPEO (“Criteri di riferimento europei”).

<Http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009*

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenhagen il 29 e 30 novembre 2002 (nota come “Dichiarazione di Copenhagen”).

[http://europass.isfol.it/docs/Dichiarazione\\_Copenhagen\\_nov02.pdf](http://europass.isfol.it/docs/Dichiarazione_Copenhagen_nov02.pdf)

European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE – Literature Review: Final Extended Version (August 2011).

[http://www.rahnl.edu.pl/files/Literature\\_Review.pdf](http://www.rahnl.edu.pl/files/Literature_Review.pdf)

European Society for Research in the Education of Adults (ESREA, [www.esrea.com](http://www.esrea.com)).

OECD (2008) Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report  
<http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf>

Monitoraggio delle carriere degli studenti iscritti ai Corsi di studio dell'Ateneo di Milano-Bicocca.

[www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf](http://www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf)

Motivazioni soggettive e determinanti oggettive dell'abbandono degli studi. Indagine realizzata su incarico del Nucleo di Valutazione dell'Università di Milano Bicocca

[www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf](http://www.unimib.it/upload/slidesmotivazioneabbandonidenticaserini1.pdf)

PRILHE (2007) Grundtvig Project, Promoting Reflective Independent Learning in HE  
<http://www.warwick.ac.uk/study/cll/research/prilhe/>

Progetto EUROSTUDENT III: <http://www.eurostudent.metu.edu.tr>

Progetto “Storie della Bicocca”: <https://sites.google.com/site/storiedellabicocca>

Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa.

[http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614it00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614it00010022.pdf)

Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro “*Istruzione e formazione 2010*” (2010/C 117/01).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:IT:PDF>

# ALLEGATI

## ALLEGATO 1 : CODICE ETICO

Università degli studi di Milano –Bicocca  
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa

**Biografie Europee. Gli approcci biografici nell'educazione degli adulti.**

**Progetto “Storie dalla Bicocca”**

### CODICE ETICO

I punti qui esposti costituiscono il “Codice Etico” al quale i membri del progetto “Storie dalla Bicocca” si dovranno attenere. Ogni partecipante ai laboratori narrativi ha il diritto di appellarsi a questi punti in qualsiasi momento.

1. Il progetto al quale partecipi si propone di far sperimentare metodi auto/biografici a studenti di questa università attraverso laboratori narrativi. Le esperienze biografiche a cui si darà forma narrativa verranno “convocate” in relazione al tema della propria storia di formazione.
2. Come esito del lavoro si vuole produrre una raccolta di storie sotto forma di “archivio virtuale”
3. Sei libero di decidere:
  - a. Di rendere o non rendere disponibile la tua storia per l’archivio di storie
  - b. In quale forma-versione dare la tua storia
  - c. Rendere la tua storia anonima, cambiando ogni riferimento che possa far risalire a te quale suo autore



4. Tutti i partecipanti al laboratorio si impegnano ad accostarsi alle attività e alle storie degli altri con rispetto, ponendo attenzione a sviluppare un ascolto non giudicante.
5. Hai il diritto di decidere in ogni momento di non partecipare all'attività proposta, così come di abbandonare il laboratorio narrativo in qualunque momento.
6. Hai il diritto, durante il momento laboratoriale, di non condividere i tuoi scritti
7. Durante il laboratorio potrebbero essere effettuate delle fotografie di alcuni momenti significativi. Verrà utilizzata la tecnica del close-up, ossia fotograferemo parti dei vostri corpi durante le attività proposte, ma, al fine di garantire l'anonimato, non verranno fotografati i vostri volti. Ognuno dei partecipanti ha quindi il diritto di non autorizzare sia l'effettuazione che l'uso delle fotografie.
8. Hai il diritto di ritirare retrospettivamente qualsivoglia consenso tu abbia precedentemente accordato e richiedere che i tuoi dati, le tue narrazioni o altro materiale da te prodotto ti vengano restituiti.

Grazie per il tuo contributo a questo progetto

## ALLEGATO 2 : MODULO DI AUTORIZZAZIONE



Facoltà di Scienze della Formazione

Università degli Studi di Milano – Bicocca, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 – 20126 Milano

### **MODULO DI AUTORIZZAZIONE**

#### **REALIZZAZIONE ED USO DI MATERIALE FOTOGRAFICO**

#### **UTILIZZO DI MATERIALE AUTOBIOGRAFICO**

**Il sottoscritto/a**

\_\_\_\_\_

nato a \_\_\_\_\_ prov (\_\_\_\_\_) il \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
/ \_\_\_\_\_

codice fiscale \_\_\_\_\_

rilascia la propria autorizzazione alla realizzazione di fotografie e all'uso degli scritti autobiografici prodotti durante il laboratorio **affidente al Progetto Grundtvig "Biografie Europee. Gli approcci biografici nell'educazione degli adulti"** che si svolgerà presso codesta università.

Il materiale fotografico, nonché quello autobiografico prodotto dai partecipanti durante i laboratori, sarà utilizzato per realizzare un archivio virtuale di storie di studenti dell'università Bicocca.

I dati personali sono protetti ai sensi del Dlgs. 196/2003

**Firma per autorizzazione** \_\_\_\_\_

**Firma del responsabile** \_\_\_\_\_

### ALLEGATO 3: PROGETTO CO-OPERATIVE INQUIRY

Le politiche comunitarie dopo il trattato di Lisbona sottolineano in più momenti la necessità, da parte delle istituzioni che si occupano di formazione superiore, di facilitare e accompagnare gli studenti nell'acquisizione di conoscenze che sviluppino un atteggiamento critico e riflessivo e la motivazione ad apprendere per tutta la vita (*lifelong learning*)

Da tempo infatti l'apprendimento è visto come un processo che vede gli individui protagonisti a tutte le età e in ogni ambito della vita (*lifelong e lifewide learning*) nella società conoscitiva (*learning society*)

Il quadro d'azione ET 2020 per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione sostiene che lo sforzo di attenzione e il coinvolgimento in tal senso debbano essere accresciuti nel prossimo futuro per far fronte a un contesto socioeconomico e demografico mutevole e sfidante, che esige un'alta riflessività e una costante flessibilità operativa nella cooperazione.

“le mutevoli circostanze economiche e sociali richiedono un approccio all'apprendimento che abbracci tutto l'arco della vita e sistemi di istruzione e formazione più reattivi di fronte al cambiamento e più aperti verso il mondo esterno. [...] Sono necessari ulteriori sforzi anche per promuovere l'apprendimento degli adulti, migliorare la qualità dei sistemi di orientamento e per rendere più attraente l'apprendimento in generale”.<sup>889</sup>

Si sottolinea l'importanza della flessibilità dei percorsi di formazione, della ricerca di nuove forme per l'apprendimento adulto e dell'integrazione degli apprendimenti formali-informali-non formali.

L'Europa sta provando dunque a mettere al centro del suo progetto politico, in campo educativo e formativo, il soggetto in apprendimento, cui si riconosce e si richiede

---

<sup>889</sup> Si veda il programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi di istruzione e formazione in Europa ([http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2002/c\\_14220020614it00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2002/c_14220020614it00010022.pdf))

l'assunzione di una responsabilità diretta dell'apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove, quando apprendere (...).<sup>890</sup>

All'università è chiesto di trasformarsi da luogo di sapere ad ambiente per l'apprendimento e la costruzione di conoscenza, una conoscenza co-costruita con le persone. In particolare viene ad essa richiesto di sostenere gli apprendimenti e offrire alle persone contesti che le supportino nel diventare protagonisti del proprio sviluppo, promuovendo l'acquisizione di abilità trasversali cruciali per una "società della conoscenza" come:

- la capacità di stare in un contesto di apprendimento, leggerlo, coglierne le opportunità
- l'apprendere ad apprendere
- l'apprendere in modo critico e riflessivo. Riflettere sulla propria esperienza, sul proprio modo di entrare in relazione in un certo contesto è fondamentale in un ambiente mutevole e instabile

Riflessioni sul soggetto in apprendimento (il *learner*) si trovano nella letteratura scientifica internazionale soprattutto in termini di prevenzione al drop-out.

Ad esempio il progetto "Access and retention: Experiences of Non-Traditional Learner in Higher Education" finanziato dal Lifelong Learning Programme della Commissione Europea per il periodo 2008-2010 ha indagato, attraverso ricerche interdisciplinari, ciò che promuove o limita la costruzione di un'identità di *learner* per gli studenti non tradizionali.

Tra i fattori chiave che sono risultati favorire la persistenza negli studi universitari<sup>891</sup>, si sottolinea come gli studenti abbiano più probabilità di portare a termine i loro studi:

- in contesti che li coinvolgono e li riconoscono come membri di valore dell'istituzione.

---

<sup>890</sup>Alberici A. *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Paravia, Torino, 1999

<sup>891</sup>Individuati da Tinto (2003) in una ricerca per l'European Access Network vedi [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature\\_Review\\_upd.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature_Review_upd.pdf)

- in contesti che promuovono l'apprendimento attraverso dispositivi di coinvolgimento attivo e di gruppo.

Il progetto che qui proponiamo pone al centro la promozione, l'elaborazione e lo sviluppo dell'interesse di apprendimento e dell'identità di studente. Si prefigge di promuovere quelle abilità trasversali (*life skills*) come il pensiero critico e riflessivo, la capacità di auto-organizzarsi e di leggere la propria posizione all'interno dell'istituzione, al fine di sviluppare la competenza di costruire progetti formativi auto-diretti e auto-regolati, capaci di adattarsi a un ambiente sembra più turbolento e mutevole.

In un'università di massa è sempre più difficile avere feedback su questi temi e avere l'occasione di diventare riflessivi sulla propria identità di studente e sul proprio progetto.

Il progetto è rivolto a studenti che si trovano di fronte alla possibilità (necessità? Bisogno?) di esplorare/imparare a posizionarsi rispetto alla propria carriera accademica. Questa occasione può scaturire da scelte che cui si deve far fronte durante il percorso universitario (scegliere l'indirizzo il piano di studi o la tesi) o da fattori strutturali (come ad esempio gli studenti adulti lavoratori che cercano un collegamento tra ciò che studiano in università, la propria occupazione e la propria identità).

Un target così "ampio" potenzialmente, potrebbe intercettare quel disagio silenzioso che alcuni studenti vivono e che non si traduce ancora in una domanda d'aiuto.

Il progetto si articolerebbe su laboratori che entrerebbero a far parte della didattica universitaria (1 credito). Potrebbe essere offerto a tutto l'Ateneo dal Dipartimento di Scienze Umane per iniziare a pensare e promuovere l'auto-orientamento e l'auto-formazione.

## **I CONTENUTI**

Il progetto si propone di lavorare con gli studenti sui seguenti temi:

### **1. Riflettere sulle motivazioni/le aspettative/l'obiettivo personale.**

Riscoprire l'origine della propria motivazione, esplorandone le differenti dimensioni (ispirazioni, vincoli strutturali, storie dei sistemi prossimali etc...) porta ad assumere una postura riflessiva e rivolta alle aspettative future (dove sono adesso? Cosa mi porta qui? Dove andare?). La possibilità di rintracciare, ricostruire e re-inventare il senso del proprio percorso formativo diventa un'abilità sempre più necessaria di fronte all'imperativo della formazione continua e al proliferare di una pluralità sempre più articolata di offerte formative (sia a livello universitario che post-laurea)

## **2. Leggere e comprendere la relazione sistema/individuo.**

Rendere pensabile la relazione tra studente e istituzione può portare ad acquisire abilità utili in molti contesti. L'individuo fa sempre parte di sistemi e li vive in base agli apprendimenti che ha sviluppato precedentemente. Lo studente sperimenta il sistema universitario e successivamente ne sperimenterà altri. Leggere il proprio modo di posizionarsi, le proprie scelte all'interno dei vincoli che si incontrano può sviluppare una competenza anche per il futuro. Si creano così opportunità concrete spendibili sia nella sfera lavorativa che personale.

Ad esempio: come poter riconoscere la propria unicità, la propria differenza come dato strutturale e riuscire a utilizzarla in modo costruttivo (vedendone rischi e possibilità) nella relazione con l'istituzione?

## **3. Far sintesi tra saperi formali e saperi informali.**

I laboratori si propongono come luogo dove poter fare sintesi tra ciò che si apprende e la propria esperienza. Come si può combinare la propria esperienza e quello che si apprende per costruirsi una direzione da seguire?

Il passaggio da un apprendimento astratto a un apprendimento percepito come pertinente con la propria vita favorisce la capacità di tradurre le conoscenze acquisite in abilità e in atteggiamenti, ossia in predisposizioni all'azione.

Per poter abitare la vita reale un professionista deve saper connettere teoria e pratica, risolvere problemi, comunicare, sviluppare cioè tutte quelle *life skills* che gli consentono di rendere utilizzabile ciò che ha imparato in università.

#### **4. Interrogare la propria relazione con l'apprendimento.**

Esplorare la propria relazione con il sapere permette di rendere consapevoli le proprie strategie cognitive, il proprio metodo, le proprie premesse, i propri valori, tutti fattori che possono diventare leve per nuovi apprendimenti oppure vincoli che ostacolano l'apertura al nuovo.

Spostare il livello dall'apprendimento inteso come pura strumentalità (spesso di corto raggio) all'apprendimento inteso come processo trasformativo in continuo divenire (apprendere ad apprendere) promuove la capacità di porsi in modo attivo rispetto alle richieste di flessibilità, funzionalità e adattamento del mondo circostante.

#### **A CHI E' RIVOLTO**

Tendenzialmente si rivolge a tutti gli studenti e prova a differenziare una sottocategoria di studenti particolarmente interessante per il corso di laurea a cui viene rivolto. L'intenzione è quella di creare due gruppi distinti che seguono contemporaneamente due laboratori paralleli. Ci sarebbero così un gruppo di studenti caratterizzati da un background o un fattore strutturale che li rende "atipici" per un certo corso di Laurea (ad esempio studenti-lavoratori o studentesse nelle Facoltà scientifiche) e un gruppo "di controllo" composto da studenti eterogenei per caratteristiche (reclutati cioè senza un filtro selettivo).

Il target preciso verrà discusso a seconda del luogo dove si andranno a sviluppare i laboratori.

#### **RECLUTAMENTO**

Gli studenti verranno reclutati attraverso presentazione dei laboratori durante i corsi e attraverso la piattaforma Docebo.

#### **METODO**

Durante i laboratori si utilizzerà l'approccio narrativo biografico per rintracciare nella propria storia/esperienza le motivazioni/il senso da dare al proprio percorso.

Attraverso lo sguardo degli altri si potranno scoprire nuove angolature e risorse per leggere le proprie esperienze.

Questo metodo è stato sperimentato con successo nel corso del progetto “Grundtvig. Biografie Europee” che ha visto la partecipazione a laboratori narrativi di 50 studenti della nostra università caratterizzati da background “non tradizionali”.<sup>892</sup>

## **TEMPI E MODI**

I laboratori prevedono un minimo di sei e un massimo di dodici partecipanti.

Sono strutturati con la seguente frequenza:

- tre incontri di quattro ore ciascuno a cadenza quindicinale
- due incontri di due ore ciascuno a distanza di due e quattro mesi (follow up)

---

<sup>892</sup>Vedi <https://sites.google.com/site/storiedellabicocca/>