

#### 7.4 Apprendere ad apprendere *lifelong*: la nuova sfida della formazione nell'ottica delle competenze (Paslo Sorreni)

Negli ultimi decenni, soprattutto nei Paesi industrialmente più avanzati, abbiamo assistito a grandi cambiamenti e a trasformazioni profonde che hanno investito l'economia, la società, la cultura e, moltiplicatamente, gli individui nella singolarità delle loro biografie e delle loro prospettive esistenziali.

Nel mutato panorama sociale e culturale della "modernità radicale", come la definisce Giddens (1994), «l'apprendimento *lifelong* è diventato una specie di parola magica e una priorità fondamentale, più dichiarata che perseguita, nell'agenda politica di molti Paesi e organismi internazionali» (Alberici, 2008). Un'altra parola magica - aggiungiamo noi - soprattutto con riferimento al lavoro, è competenza.

Apprendimento *lifelong* e formazione secondo l'ottica delle competenze sono i termini di riferimento e le categorie che dettano le coordinate logiche dell'agire formativo. Questi stessi termini ci aiutano anche a definire più appropriatamente la cornice entro cui si inquadra la metacompetenza dell'*apprendere ad apprendere*.

Siamo di fronte a una dilatazione del concetto di apprendimento che travalica ampiamente la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e di formazione; percorsi che pure rimangono basilari.

L'apprendimento è inteso, al tempo stesso, come risultato, processo e potenzialità, come un continuum che si può realizzare durante tutta la vita e in una molteplicità di tempi e di luoghi, come un processo permanente. Ciò fa sì che l'accento cada sullo sviluppo umano assunto come valore, sulla capacità delle persone di creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva, ovvero competente. Alla luce di queste considerazioni, la capacità di apprendere sempre e, a monte, la capacità di apprendere ad apprendere, rivestono un'importanza strategica nettamente superiore a quella dell'acquisizione dei contenuti stessi dell'apprendimento.

Per cogliere meglio l'ampiezza e la complessità di questi temi pensiamo che sia utile distinguere i seguenti tre piani di analisi e di definizione:

- o la definizione di competenza di apprendere ad apprendere;
- o il ruolo di questa competenza nel paradigma della competenza professionale,

Estinto (a cura di)  
A. Lacedaio (coord. nat.)  
Lavorare & apprendere, 2009  
Vincenzo Ferraro  
Ginepro

- o la natura strategica della competenza dell'apprendere ad apprendere nella prospettiva del *lifelong learning*.

#### 7.4.1 concetti di apprendimento e di apprendere ad apprendere

Qualsiasi definizione si dia del concetto di apprendere ad apprendere, come abbiamo accennato dianzi, questo dipende dal significato attribuito a monte al concetto di apprendimento. A questo proposito Stringher (2008), parla dell'apprendimento come di un aumento di conoscenza, abilità, capacità o tendenza di una persona, in qualsiasi modo ottenuta e in qualsiasi età o circostanza; come di un processo nel quale si crea conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza.

Perciò, la competenza di apprendere ad apprendere si basa su un incremento dell'abilità della persona di aumentare sia le sue conoscenze, sia l'insieme di ogni altra sua abilità o capacità. Si configura, quindi, come un cambiamento di secondo livello, come una funzione sovrordinata, rispetto a qualunque categoria concettuale dell'apprendimento si voglia considerare di base. Via via che l'individuo acquisisce le abilità di livello superiore, raggiunge un più elevato controllo e quindi una maggiore autonomia nell'apprendimento anche di compiti complessi.

In quanto competenza di secondo livello, il *learning to learn* si configura come una risorsa spendibile dalla persona in molteplici direzioni e passibile di molteplici linee di sviluppo: verso il lavoro; verso la vita nelle organizzazioni e nei gruppi; in direzione dell'esercizio della cittadinanza attiva e in direzione dello sviluppo personale individuale. Essa si acquisisce e si sviluppa *lifelong* in contesti, in forme e in momenti diversi: nei contesti scolastici e di istruzione, dove si sviluppano prevalentemente le capacità metacognitive; in contesti formali o non formali di educazione socioaffettiva dove si possono sviluppare le competenze emotive (Francescato, 2004); nelle organizzazioni e nei contesti di lavoro, dove si possono acquisire e sviluppare sia i saperi professionali (Meghnagi, 2005) sia le competenze sociali, oltre che nei contesti esperienziali informali, qualora l'esperienza sia associata al possesso di buone capacità di esercizio del pensiero riflessivo secondo un'ottica di autoformazione (Mezirow, 2003).

Concludendo, potremmo dire che la competenza di apprendere ad apprendere si iscrive, per intero e in modo naturale, all'interno del paradig-

ma generale della competenza, dal momento che chiama in causa come suoi elementi costitutivi:

- o i saperi e il controllo delle modalità della loro acquisizione;
- o il saper fare con il relativo controllo dei modi di acquisizione, di manutenzione e di sviluppo;
- o il senso di autoefficacia, la motivazione, le attribuzioni causali e la volontà.

#### 7.4.2 La competenza di apprendere ad apprendere nel paradigma della competenza

Il paradigma della competenza professionale si presenta come un costrutto complesso che definisce una molteplicità di risorse che si mobilitano ed entrano in relazione tra loro in modo sinergico positivo, piuttosto che per sommativa o per accumulo. Esso si fonda su cinque aree di risorse diverse, su cinque diverse fonti di energia che alimentano le competenze secondo modalità che cambiano da individuo a individuo e da situazione a situazione: il *sapere*, il *saper fare*, il *saper essere*, il *saper agire* e il *voler agire*.

La competenza è la mobilitazione di queste risorse, come sostiene Le Boterf (2001). In questo schema e secondo questa definizione assumono una sorta di "primazia", se non altro logica, le ultime due componenti, ossia il saper agire e il voler agire. Questo perché la società complessa e globalizzata tende a scaricare sulle spalle degli individui l'onere di sapersi assumere precise e crescenti responsabilità in ordine alla gestione della propria professione, della propria carriera e del proprio modo di essere lavoratore, professionista e cittadino (il saper agire e il voler agire, appunto).

Ciò non significa che all'interno di questo schema sia contenuta una sottovalutazione dei saperi, delle conoscenze o del saper fare e dell'*expertise*. Anzi, tutt'altro. Non a caso abbiamo definito queste dimensioni come costitutive del paradigma stesso della competenza. Semmai, questi fattori cambiano di forma e di sostanza (nel senso che possono rimanere inerti, impoverirsi, svalutarsi o, viceversa, valorizzarsi e arricchirsi) a seconda degli assetti della personalità, dell'universo simbolico di riferimento dell'individuo, dei valori guida di ciascuno, dei contesti operativi di riferimento, delle contingenze della vita, etc. (appunto, a seconda del saper agire e del voler agire).

Tutto questo presuppone da parte degli individui una capacità costante di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-interpretarla e di cambiarla. In un mondo in cui tutto cambia rapidamente, dai contenuti professionali ai modi di apprendere, la competenza di apprendere ad apprendere risalta in tutta la sua valenza strategica. E risalta ancor più alla luce del fatto che oggi ai lavoratori, e agli adulti più in generale, non si chiede solamente il possesso di un ricco patrimonio di risorse personali e professionali e la capacità di saperle orchestrare, di saperle disporre lungo un asse temporale lineare di passato-presente-futuro secondo una prospettiva progettuale. Sicuramente, si chiede anche (e ancora) questo. Così come, si continuerà ad annettere una grande importanza alla capacità delle persone di reinvestire, di traghettare e di riposizionare l'intero patrimonio delle loro molteplici competenze accumulate in contesti diversi, sulla sponda del futuro. Nel contempo, però, si fa strada sempre più la convinzione che tutto questo non basti, che occorra porre l'accento nello stesso tempo sulla capacità da parte dei lavoratori e delle persone in generale, a tutte le età, di trasformarsi, di cambiare pelle, professione e ruolo, di saper "reinventare" le proprie competenze, di sapersi continuamente orientare e riorientare, di saper lavorare sull'asse presente-futuro affinando le capacità previsionali e di anticipazione: è estremamente importante, per molti versi decisivo, prevedere in anticipo le possibili biforcazioni del cammino che si ha davanti e prepararsi a scegliere quella giusta, quella più appropriata.

In altre parole l'accento cade su quella capacità che Boutinet (2004) chiama *saper divenire*. Questa capacità sembra essere destinata ad assumere un ruolo centrale e strategico (portandosi dentro ancora una volta, come una sorta di secondo carburatore interno che entra in funzione a partire da un determinato numero di giri del motore, la capacità di apprendere ad apprendere). Se questo è vero, il paradigma della competenza, richiamato prima, perderà in estensione e guadagnerà in densità con la trasformazione e la ricomposizione delle dimensioni del *saper agire* e del *voler agire* nell'unica dimensione, più ricca e più complessa, del *saper divenire*. Ma se è questo l'orizzonte strategico delle competenze, viste dall'angolo visuale degli adulti, le conseguenze sotto il profilo dell'apprendimento e della formazione sono rilevanti.

### 7.4.3 La natura strategica della competenza dell'apprendere ad apprendere lifelong

Preliminarmente occorre intendersi sul significato che attribuiamo all'aggettivo "strategico" e al costruito "natura strategica" nel quadro del nostro ragionamento focalizzato sulla competenza dell'apprendere ad apprendere. Con il primo si vuole evidenziare la capacità delle persone di raggiungere obiettivi importanti (formativi e di apprendimento) predisponendo i mezzi atti a tale scopo. Con il secondo si vuole sottolineare la funzione cruciale della competenza dell'apprendere ad apprendere nel determinare l'andamento e l'esito quantitativo e qualitativo dell'apprendimento stesso in tutti i contesti formativi, di lavoro e di vita.

In termini più estensivi, potremmo dire che questa competenza consente di apprendere a cambiare le forme dell'esperienza e ad acquisire quel bagaglio di abitudini astratte, di disposizioni mentali ed emotive durevoli, tra cui la disponibilità e l'attitudine ad apprendere sempre. Un bagaglio che consenta di coniugare lo specifico e il generale, il soggettivo e il sociale, l'esperienza e i sistemi interpretativi della stessa; che sia un'armatura fatta di pensiero critico, divergente, creativo. Lungo la linea di demarcazione (logica, s'intende) tra le competenze tecnico-professionali e le metacompetenze (tra cui l'apprendere ad apprendere) passa anche un tratto fondamentale della qualità del lavoro e della vita delle persone nelle società sviluppate (Alberici, 2008).

Partendo da queste riflessioni, in una recente ricerca abbiamo pensato di indagare nel dettaglio quali siano le metacompetenze che distinguono gli studenti con le prestazioni di apprendimento migliori.

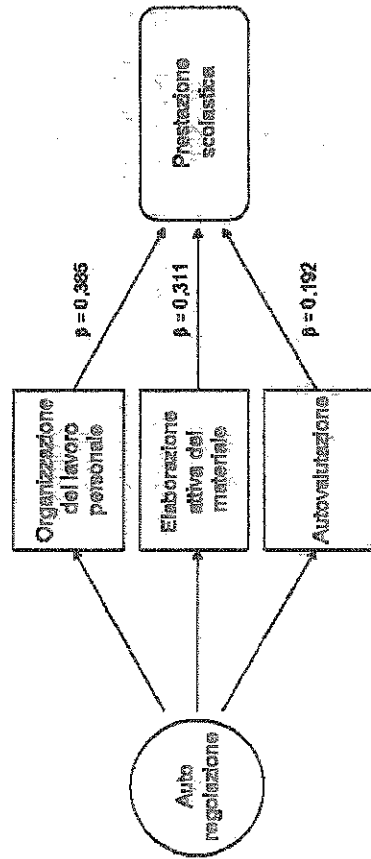
#### Ricerca 15

##### Le dimensioni dell'apprendimento efficace

È stata condotta un'indagine su un campione accidentale di convenienza composto da 372 studenti di scuola superiore della Calabria, con età media di 17 anni e 5 mesi. Il 49,7% sono femmine e il 50,3% maschi. A ciascun soggetto è stato chiesto di indicare il proprio voto per tutte le materie di insegnamento e di compilare il Questionario di Autoregolazione (Moè, De Beni, 2000), costituito da 30 item, con scala Likert (a 5 posizioni da 1 = mai a 5 = sempre) che indagano le competenze metacognitive nell'attività di studio, sulla base di tre scale: organizzazione del lavoro personale; elaborazione attiva del materiale e capacità di autovalutazione.

Dallo studio emerge una correlazione significativa tra le tre dimensioni misurate (relative alle metacompetenze di saper organizzare il lavoro personale; saper elaborare attivamente il materiale e alla capacità di autovalutazione) e quasi tutte le materie. In particolare, è molto alta la relazione tra le tre scale dello strumento e la prestazione complessiva dello studente (misurata sommando i voti in tutte le materie).

Semberebbe che la capacità di organizzare il proprio studio e quella di saper rielaborare quanto studiato costruendo dei collegamenti multidisciplinari costituiscono le competenze più importanti in relazione alla prestazione scolastica



Fonte: Gruppo e-Laborando

Fig. 7.4 - Autoregolazione e prestazione scolastica

Allo stesso modo, in una ricerca successiva, abbiamo indagato quali siano le caratteristiche che, in qualche modo, contraddistinguono i soggetti con maggiore successo all'università, allo scopo di individuare, anche in questo caso, le metacompetenze strategiche per un apprendimento efficace.

## Ricerca 16

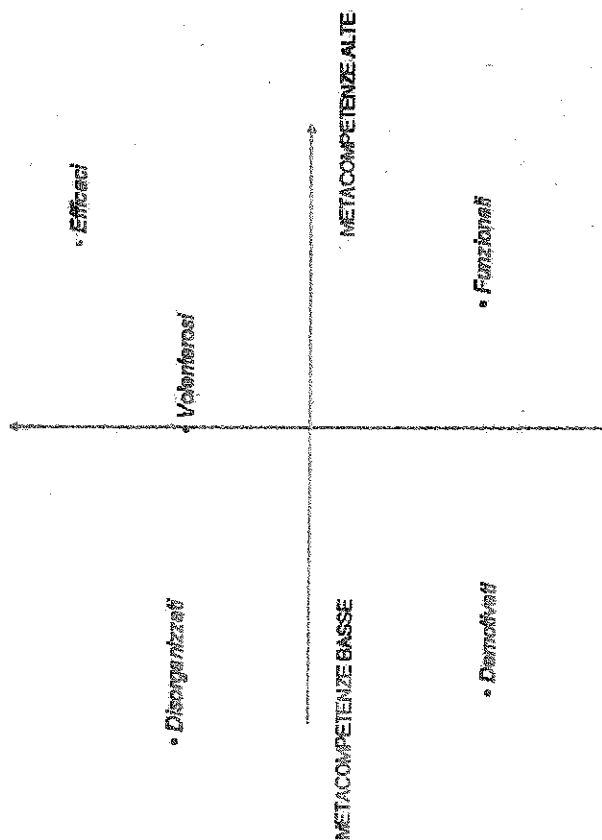
### Quelli che... hanno successo all'università

A un campione nazionale di 439 studenti di scuola superiore che avevano espresso l'intenzione di frequentare l'università sono stati somministrati tre strumenti: il Questionario di Motivazione e Metodo (Mancinelli, 2002), il Questionario di Auto-regolazione (Moè, De Beni, 2000) e la scala di Autoefficacia Scolastica Percepita (Pastorelli, Picconi, 2001). L'età media del campione è di 18 anni e 4 mesi. Il 53,2% sono femmine e il restante 46,8% maschi. Sulla base dei dati raccolti i soggetti sono stati classificati attraverso una procedura di clustering automatizzata e sono stati identificati, per ciascun gruppo, dei soggetti prototipici. Questi soggetti sono stati intervistati a distanza di un anno per raccogliere informazioni circa il loro percorso di studio universitario.

Lo studio ha evidenziato l'esistenza di cinque gruppi di soggetti. Come si vede in fig. 7.5, è possibile rappresentare sul piano cartesiano i cinque gruppi in relazione a due assi: la motivazione allo studio e la capacità di apprendimento percepita.

I cinque gruppi sono:

- o **efficaci**: soggetti con alta motivazione allo studio e alte metacompetenze di apprendimento; hanno un'elevata autoefficacia percepita nello studio;
- o **volenterosi**: hanno buoni livelli di motivazione allo studio ma medi livelli di metacompetenze di apprendimento e una media autoefficacia di apprendimento. Si evidenziano livelli diversi di prestazione in relazione alle diverse materie;
- o **disorganizzati**: hanno un livello di motivazione simile a quello del cluster precedente ma livelli di gran lunga più bassi in relazione alla meta-competenza di apprendimento. In particolare, hanno punteggi molto bassi nelle valutazioni sui livelli di organizzazione dello studio;
- o **funzionali**: il cluster raggruppa soggetti con bassi livelli di motivazione allo studio ma, con alte capacità di apprendimento; registrano i punteggi più alti in relazione alla capacità di rielaborazione di quanto appreso;
- o **demotivati**: fanno registrare livelli bassi di motivazione allo studio ma anche bassi livelli in relazione alla loro capacità di apprendere. Hanno i punteggi più bassi in relazione all'autoefficacia di apprendimento.



Fonte: Gruppo e-Laborando, 2008

Fig. 7.5 - I cinque gruppi di soggetti

Come si evince dalla tab. 7.6, nonostante avessimo preso in considerazione esclusivamente soggetti con l'intenzione di frequentare l'università, ben il 24,5% dei soggetti è compreso all'interno del cluster dei demotivati.

Le interviste realizzate a distanza di un anno esprimono alcuni spunti di interesse. Le migliori prestazioni universitarie sono associate ad alti livelli sia motivazionali sia legati alla capacità di apprendere. Sembra che questo legame sia indissolubile, poiché sia i funzionali sia i disorganizzati lamentano problemi legati allo studio.

È interessante sottolineare come i soggetti con più bassi livelli di capacità di apprendere lamentino numerose difficoltà ad ambientarsi nel contesto universitario e soprattutto a coglierne le modalità organizzative.

Probabilmente, l'elevata autonomia di studio richiesta dall'università aumenta la difficoltà di studio per i soggetti che non sono in grado di auto-organizzarsi e pianificare autonomamente lo studio.

Tab. 7.6 - Metacompetenze, motivazione e prestazione universitaria

Cluster	%	Comportamento universitario
Efficaci	6,8	Hanno affrontato il primo anno con grande entusiasmo sostenendo un numero molto alto di esami. Sono soddisfatti della scelta e ritengono di avere alte probabilità di concludere gli studi. Hanno sostenuto un numero cospicuo di esami, anche se con alcune difficoltà iniziali. Lamentano difficoltà nel passaggio dal contesto scolastico a quello universitario.
Volenterosi	31,3	Hanno sostenuto un numero basso di esami. Atribuiscano la causa di questo risultato alla disorganizzazione dell'università e non al loro metodo di studio. In alcuni casi stanno già valutando la possibilità di cambiare facoltà.
Disorganizzati	23,7	L'avvio dell'esperienza universitaria ha in molti casi acceso una momentanea motivazione allo studio. Hanno sostenuto alcuni esami. Riferiscono difficoltà legate alla mole di studio necessaria per gli esami.
Funzionali	13,7	L'avvio del percorso universitario ha comportato un aumento momentaneo della motivazione allo studio. Adduce alla disorganizzazione dell'università la causa principale dello scarso rendimento. Ritengono di avere basse probabilità di concludere gli studi.
Demotivati	24,5	

Fonte: Gruppo e-Laborando, 2008

## 7.5 L'apprendimento riflessivo

Al pari degli altri grandi sistemi che presidiano beni primari rivolti alle persone e alle collettività, i sistemi dell'educazione e della formazione si trovano oggi sottoposti a intense spinte innovative. Bisogna chiedersi se, a fronte di queste tendenze, nella scuola e nelle diverse entità pubbliche e private che presidiano la funzione formativa, prevarranno atteggiamenti difensivi e attendisti o se, come è auspicabile, gli attori fondamentali dei sistemi educativi e formativi intensificheranno i necessari processi di recupero di identità professionale e tensione al cambiamento.

Rilanciare l'attenzione al miglioramento della scuola e della formazione equivale, in questa prospettiva, a dare spazio alle competenze reali presenti nei micro-contesti e allo sviluppo delle relazioni, sia interne al corpo insegnante, sia tra insegnanti e "clienti" della scuola: i giovani e le loro famiglie, le imprese, il territorio. Le formazioni sociali di livello meso e micro.

Tre livelli di azione appaiono essenziali a questo riguardo: