

## **Esperienza, pratiche sociali e disposizioni evolutive: i presupposti teorici dell'apprendimento informale.**

## **Experience, Social Practices and individual development: theoretical bases of informal learning.**

Matteo Cornacchia, Università degli Studi di Trieste.

### **ABSTRACT ITALIANO**

La letteratura scientifica sul lifewide learning, nel sottolineare la significatività degli apprendimenti che si realizzano in tutte le esperienze di vita, comprese quelle non intenzionalmente orientate a scopi formativi, si è dovuta scontrare più volte con uno sbilanciamento, sul piano politico e della ricerca, a favore dei contesti formali della formazione, evidentemente più facili da inquadrare per il livello di strutturazione del sapere e codifica delle conoscenze che presuppongono. Eppure, i cosiddetti apprendimenti informali possono fare affidamento su un solido impianto teorico, reso ancor più attendibile dalla natura multidisciplinare degli apporti che lo compongono. Il presente contributo, attraverso un percorso che coinvolge la pedagogia, la psicologia dell'educazione, la psicologia del lavoro e la sociologia delle organizzazioni, ne offre una lettura di sintesi.

### **ENGLISH ABSTRACT**

While emphasizing the significance of learning coming from any variety of experiences in life, scientific literature about lifewide learning often had to register that the balance in both politics and research was strongly in favour of more formal contexts of learning, which were clearly easier to identify because of the more structured level of knowledge and the codification of notion they imply. This includes learning coming from experiences not meant to have an educational purpose. However, the so called informal learning can count on a sound theoretical foundation. The present work is a synthesis and an interpretation, through the eyes of pedagogy, educational psychology, occupational psychology and sociology of organizations.

### **Premessa**

Con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, la Commissione Europea ha chiarito ormai da diverso tempo il significato da attribuire alle espressioni apprendimento formale, non formale e informale.

Per apprendimento formale – si legge nel documento – si intendono pratiche svolte in istituti di istruzione e formazione esplicitamente concepite per il conseguimento di titoli di studio o qualifiche riconosciute; per apprendimento non formale si intendono pratiche ugualmente strutturate, ma che si svolgono al di fuori dei tradizionali luoghi deputati alla formazione e che non conducono necessariamente a certificazioni ufficiali; per apprendimento informale, infine, ci si riferisce a tutte quelle situazioni che, nella quotidianità e nello svolgimento delle nostre consuete attività, generano apprendimento

in maniera non intenzionale o addirittura inconsapevole e che, pertanto, non sono legate ad alcun riconoscimento di qualifiche né di certificazioni.

Da quel primo documento, la stessa Commissione Europea, nel 2006, ha successivamente delineato una *Classification of Learning Activities* (CLA) che funge ormai da strumento di riferimento condiviso anche per tutte le misurazioni statistiche riguardanti la partecipazione degli individui ai vari programmi di lifelong learning.

Tali definizioni sono ormai di uso comune anche nella letteratura pedagogica e, in particolare, in quegli studi che, nell'occuparsi di educazione degli adulti ed educazione continua, hanno adottato la distinzione tra formale, non formale e informale come sfondo o dato di partenza per ogni ulteriore approfondimento sulle caratteristiche dell'apprendimento in età adulta. La ripartizione operata dal Memorandum, infatti, si sofferma in particolare sulla distinzione fra contesti, sul livello di strutturazione dei percorsi e sul valore delle (eventuali) certificazioni: ma è evidente come da tali premesse derivino poi considerazioni più ampie e articolate sui setting formativi, sugli stili cognitivi implicati, sugli approcci didattici. Una prima sostanziale differenza, ad esempio, riguarda proprio i soggetti coinvolti: mentre nel corso dell'età evolutiva si fa prevalentemente esperienza di apprendimenti formali (nella scuola, nella formazione professionale, all'università), in età adulta, con l'ingresso nel mondo del lavoro, le situazioni in cui si apprende sono per lo più di natura non formale e informale. In secondo luogo, come evidenzia lo stesso Memorandum, esiste una netta sproporzione nel modo in cui i tre ambiti vengono percepiti e considerati tanto a livello di pubblica opinione quanto nell'agenda di governi e istituzioni; secondo la Commissione Europea, mentre l'istruzione formale è stata al centro della riflessione politica e ha finito con l'influenzare l'impostazione dei modelli formativi e dell'idea stessa di apprendimento, l'istruzione non formale e, soprattutto, quella informale sono state quasi sempre trascurate: in parte per la reticenza nel legittimare gli apprendimenti non scolastici, come se ciò che viene appreso fuori dalla scuola o dall'università non avesse il medesimo valore; in parte per la difficoltà nel dover documentare e certificare ex post competenze maturate attraverso l'esperienza o, comunque, in circostanze non sempre strutturate e controllabili.

Il problema dei criteri con cui leggere e codificare tutto il segmento dell'informale è noto: anche gli annuali rapporti dell'ISFOL sulla formazione continua, che pure forniscono importanti dati sul posizionamento dell'Italia rispetto ai benchmark europei sulla formazione, riconoscono il valore degli apprendimenti informali, ma poi devono forzatamente focalizzare la loro analisi sui canali del 'formale' e del 'non formale' perché continuano ad essere i soli a permettere elaborazioni statistiche attendibili secondo i parametri dalla CLA.

Si palesa, allora, uno dei paradossi che da sempre accompagnano la riflessione sull'apprendimento in età adulta: da una parte, cioè, il riconoscimento che è prerogativa degli adulti l'apprendere in maniera ugualmente significativa attraverso le esperienze, in situazione, lungo le traiettorie di vita e professionali; dall'altra, la persistenza di una sproporzione nella documentazione quantitativa e qualitativa a favore delle situazioni e dei contesti in cui gli apprendimenti formali si realizzano.

Per certi aspetti, anche l'attualità del dibattito sulla certificazione e validazione delle competenze potrebbe essere letta come una conseguenza del paradosso di cui sopra, perché di fronte alle oggettive difficoltà nel potenziare l'accesso diretto alla formazione da parte degli adulti, la Commissione Europea ha avviato un processo per formalizzare ciò che gli adulti già sanno o già detengono sotto forma di 'competenza'. Nelle Conclusioni del Consiglio Europeo sui principi comuni per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale con cui, nel 2004, quel processo è partito, si rammentano gli obiettivi strategici dell'istruzione, della formazione e dell'occupabilità individuati a Lisbona pochi anni prima; ma proprio in ragione di quegli stessi obiettivi si esplicita pure la necessità di sviluppare modalità di riconoscimento ufficiale delle esperienze di apprendimento non formali e informali.

Gli aspetti problematici nel riconoscere, validare e certificare le competenze acquisite in via non formale e informale e lo stato di faticoso avanzamento dell'Italia rispetto alla Francia, dove l'esperienza della VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*) ha addirittura anticipato le linee guida della Commissione Europea, sono oggetto di altri contributi del presente dossier. In questa sede intendo riferirmi alle premesse teoriche che giustificano la validità degli apprendimenti informali, perché se è vero, da una parte, che si tratta di situazioni più difficili da documentare e ricondurre a qualche forma di esplicito riconoscimento, dall'altra è vero anche che hanno alle spalle una documentabile consistenza teorica, resa ancor più significativa dal suo carattere interdisciplinare che tocca gli ambiti della pedagogia, della psicologia dell'educazione, della psicologia del lavoro e della sociologia delle organizzazioni.

### **Alle origini dell'apprendimento informale: la teoria dell'esperienza e la psicologia culturale**

I primi contributi che, in ordine di tempo, possono essere collocati all'origine di questa ricognizione fanno riferimento a due grandi figure della storia della pedagogia del Novecento, molto distanti dal punto di vista dei contesti in cui hanno operato, eppure straordinariamente vicine nella loro concezione dell'apprendimento: John Dewey e Lev Vygotskij.

Com'è noto, uno dei temi più ricorrenti nella produzione deweyana è l'indagine attorno alla categoria dell'esperienza che, nella prospettiva educativa, viene ricondotta dal pedagogista americano a due principi costitutivi: la continuità, nel senso che ogni esperienza è collegata a quelle che l'hanno preceduta e determina quelle che la seguiranno, e l'interazione, a sottolineare il fatto che una normale attività assume i connotati di autentica esperienza quando il soggetto, nel corso dell'azione, stabilisce una relazione con ciò che in quel momento si dà nel contesto (l'ambiente, le circostanze, la presenza di altri individui), ovvero ciò che determina una specifica situazione. L'opera che sintetizza in modo più efficace questa parte del pensiero deweyano è *Esperienza ed educazione*, scritta nel 1938, dunque ormai nell'ultima fase della sua carriera, in seguito alle critiche del tempo, provenienti soprattutto da ambienti conservatori, sull'efficacia delle 'scuole nuove'. Queste ultime erano sorte in Europa e negli Stati Uniti, fra la fine dell'Ottocento e l'inizio

del Novecento, per merito di iniziative d'avanguardia di singoli educatori, anche molto diverse fra loro, ma accomunate da una rinnovata prospettiva sull'infanzia, considerata come un'età pre-intellettuale e pre-morale, nella quale i processi cognitivi si intrecciano strettamente all'operare e al dinamismo, motorio oltre che psichico, del bambino (Cambi, 2005). Anche le scuole, di conseguenza, avrebbero dovuto cambiare indirizzo pedagogico e metodologico e, anziché essere organizzate come luoghi di (sola) formazione intellettuale, avrebbero dovuto offrire agli alunni occasioni di sperimentazione diretta, di manipolazione e di attività pratiche, senza alcuna separazione fra conoscenza e azione. Dewey stesso ebbe modo di tradurre questi principi nell'esperienza della 'scuola-laboratorio', fondata a Chicago nel 1896: si trattava di una sperimentazione pedagogica appositamente concepita per stimolare l'interazione fra gli alunni e l'ambiente, per valorizzare la dimensione informale degli apprendimenti e per promuovere il learning by doing, inteso non soltanto come attività pratica, ma come capacità di elaborazione teorica a partire dai vari campi di esperienza. *Il mio credo pedagogico* del 1897 e, soprattutto, *Scuola e società*, del 1899, rappresentano idealmente le tappe successive del percorso deweyano sull'affermazione di una 'teoria dell'esperienza': la seconda di queste due opere, in particolare, è divenuta una sorta di manifesto della scuola attiva per aver indicato nella valorizzazione delle esperienze 'vitali e personali' degli alunni, nella capacità di creare occasioni di apprendimento a partire dai loro problemi e interessi, nell'attenzione alle loro caratteristiche psicologiche ed evolutive, gli elementi portanti di un'istruzione nuova, al passo con i cambiamenti della società del tempo. A fronte, però, del persistere di posizioni conservatrici e resistenze al cambiamento, nel 1938, come detto, Dewey riprese in *Esperienza ed educazione* i temi che avevano già contrassegnato le fasi precedenti della sua riflessione pedagogica:

All'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento (Dewey, 1938/1963, p. 8).

Le argomentazioni di Dewey sull'importanza dell'esperienza nei processi di apprendimento e sul valore dei saperi informali anche nei contesti formali – per utilizzare un linguaggio più attuale – hanno avuto riflessi importanti anche al di fuori dell'ambito scolastico. Uno dei pedagogisti a lui più vicini sul piano culturale e personale, Eduard Lindeman, ha ripreso integralmente il pensiero deweyano e l'ha posto a fondamento della sua riflessione sull'educazione degli adulti. Nel suo testo più significativo – *The meaning of adult education* del 1926 – convenzionalmente considerato un 'classico' della disciplina, Lindeman promuoveva un approccio all'educazione degli adulti 'per via situazionale', ovvero inverso rispetto a ciò che egli definì 'istruzione convenzionale':

L'istruzione convenzionale impone allo studente di adeguarsi a un curriculum stabilito; nell'educazione degli adulti, il curriculum è costruito attorno agli interessi e ai bisogni dello studente. Ogni persona adulta si trova in una situazione specifica rispetto al lavoro, al tempo libero, alla vita in famiglia e nella comunità, e così via, e queste situazioni richiedono un certo grado di adattamento. È a questo punto che comincia l'educazione degli adulti. [...] Per approccio situazionale all'educazione si intende che il processo di apprendimento è fin dall'inizio operante entro un contesto reale. L'intelligenza svolge in tal modo la sua funzione in rapporto a dati reali, non ad astrazioni (Lindeman, 1926; in Marescotti, 2013, p. 119)

Ad opposte latitudini, gli studi operati da Lev Vygotskij sull'interdipendenza fra pensiero e linguaggio vengono tuttora indicati come l'origine della psicologia culturale, il cui interesse è prevalentemente rivolto al rapporto fra i processi mentali dell'individuo e l'insieme di valori, pratiche, artefatti e significati mediante i quali gli individui stessi si relazionano fra loro e con il mondo (Mazzara, 2007). Nel corso delle sue ricerche, Vygotskij aveva dato grande rilievo all'influenza che il contesto sociale e la 'cultura' hanno nel processo di sviluppo dell'individuo: dal punto di vista sociale egli era giunto a considerare l'apprendimento come il risultato del continuo processo di interazione fra il bambino e il suo ambiente, evidenziando, in particolare, la determinante funzione dei soggetti più esperti e competenti nel trasmettere le corrette modalità d'uso degli strumenti necessari a mediare le attività cognitive individuali: "l'apprendimento umano – si legge in un altrettanto noto passaggio di *Pensiero e linguaggio* – presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano" (p. 59); nella sua impostazione, poi, la 'cultura' era concepita come il *medium* in cui l'esperienza umana è inserita, ovvero il complesso insieme di artefatti, materiali e concettuali, sviluppati da una determinata società nell'adattarsi alla realtà e che vengono poi tramandati di generazione in generazione. Tali strumenti, pertanto, hanno la funzione di regolare il comportamento individuale sulla base delle possibilità e dei vincoli che determinano e, proprio la progressiva familiarità nel loro impiego, sarebbe l'oggetto della socializzazione fra membri esperti e membri meno esperti. Zucchermaglio (1998) ha individuato in questi elementi dell'impianto teorico vygotskijano il nesso con quanto Dewey aveva già sostenuto a proposito della natura sociale dell'apprendimento: in *Democrazia e educazione*, infatti, il pedagogista americano aveva utilizzato l'espressione *medium* sociale per riferirsi all'insieme di significati e di valori condivisi in un determinato contesto e che influiscono nella crescita dell'individuo; l'ambiente sociale, inoltre, veniva ritenuto 'educativo' nella misura in cui favoriva la condivisione e la partecipazione ad attività congiunte fra i soggetti, con la progressiva acquisizione e familiarità di metodi, contenuti, comportamenti.

### **Il valore dell'informale a partire dai limiti del formale**

I temi dell'esperienza e della socializzazione delle conoscenze caratterizzano anche l'opera di un altro pedagogista americano, Edgar Dale, che nel periodo fra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso si occupò in prevalenza di metodologie didattiche. *Audio-Visual Methods in Teaching*, pubblicato per la prima volta nel 1946 e poi integrato in



due successive edizioni nel 1954 e nel 1969, è probabilmente il suo testo più noto, dedicato, come si evince dal titolo, alle pratiche di insegnamento mediate dall'uso di strumenti audiovisivi e alla valutazione della loro efficacia. Il principale motivo per cui, ancora oggi, viene data ampia rilevanza a quel saggio non è però collegato allo sviluppo delle tecnologie dell'istruzione, come si potrebbe immaginare, bensì alle premesse empiriche da cui Dale è partito. Nella sua impostazione, infatti, la validità di un metodo didattico viene commisurata alla significatività degli apprendimenti che determina, ovvero alla quantità di informazioni che un soggetto sarebbe in grado di trattenere a seguito di uno stimolo formativo. Lo studio presentato in *Audio-Visual Methods in Teaching*, dalla struttura tipicamente comportamentista, aveva l'ambizione di dimostrare come processi di apprendimento passivi e contenutistici favorissero solo in minima parte la memorizzazione delle informazioni trasmesse, al contrario di quelli pro-attivi e relazionali, in grado di tradurre la maggior parte delle esperienze concrete in conoscenze trattenute. Ne derivò una rappresentazione grafica conoidale, ordinata dall'alto verso il basso e organizzata in più livelli gerarchici: al vertice erano collocati i processi passivi – la lettura di libri, l'ascolto di lezioni frontali, la visione di filmati – ai quali erano rispettivamente associate percentuali di informazione trattenuta piuttosto basse (dal 10% al 30%); man mano che si scende verso la base, invece, i processi divengono progressivamente attivi e partecipativi – la discussione con altri, la sperimentazione, l'organizzazione di una presentazione – con l'effetto di aumentare sensibilmente le percentuali di informazioni trattenute (dal 70% fino al 90%). La tesi di fondo dello studio, si diceva in precedenza, era dimostrare come l'impiego di sussidi audiovisivi, per la pluralità di stimoli offerti, avrebbe potuto rendere più incisivo l'insegnamento; nella realtà – e al netto dei limiti metodologici che si possono individuare in una ricerca di questo tipo – il cosiddetto 'cono d'esperienza' di Dale è divenuto un riferimento classico e quasi dovuto per coloro i quali hanno indagato la crisi del modello scolastico e degli apprendimenti formali. Secondo questi approcci, se leggere libri e ascoltare insegnanti sarebbero in assoluto gli stimoli meno efficaci – stando al cono di Dale –, è lecito porre in discussione il senso e l'efficacia di un'istituzione formativa che proprio su quegli stimoli, e sulla loro formalizzazione, fa affidamento.

Giunsero a conclusioni non molto distanti anche gli studi condotti dallo psicologo David McClelland sui test attitudinali utilizzati dai servizi di orientamento e collocamento per la selezione del personale. In quegli anni – l'articolo di riferimento, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, è del 1973 – il sistema di istruzione americano faceva molto affidamento sui test di misurazione del Quoziente Intellettivo (QI): l'aver un QI alto o basso al termine degli studi superiori o universitari, nell'immaginario collettivo dell'epoca ma anche nella pratica, aveva un grosso peso nel determinare l'avvenire professionale di uno studente. Le ricerche di McClelland, però, dimostrarono come esistesse una distanza, se non addirittura un'incongruenza, fra i risultati dei test sul QI e le prestazioni professionali: la realtà smentiva l'ipotesi della correlazione fra QI e successo professionale, perché in molti casi i professionisti più apprezzati e capaci avevano alle spalle punteggi di QI non brillanti e, al contrario, professionisti mediocri presentavano nel loro curriculum punteggi elevati di QI. L'effetto del lavoro di McClelland fu anzitutto di

ridimensionare la portata dei test di intelligenza che infatti, da quel momento in poi, iniziarono ad essere messi in discussione o, quantomeno, ad essere utilizzati solamente per specifiche finalità diagnostiche. In via più generale, però, furono i metodi e gli apprendimenti della scuola a finire sotto la lente di ingrandimento: il focus della riflessione si spostò progressivamente dai saperi e dal nozionismo alla maturazione della 'competenza', per la quale era evidente a tutti l'importanza dei contesti situazionali e degli apprendimenti informali.

Nel periodo immediatamente successivo, fra gli anni Ottanta e Novanta, parallelamente alla necessità di riformare i sistemi di istruzione nazionali e dotarli di adeguati protocolli di valutazione, il dibattito sull'efficacia della scuola proseguì attraverso numerose ricerche direttamente finalizzate a testare le reali conoscenze degli studenti, dagli studi primari fino all'università. Nel 1991 Howard Gardner pubblicò un testo di grande impatto, *The Unschooled Mind*, attraverso il quale tentò di indagare e spiegare ciò che egli definì il 'rompicapo dell'apprendimento' ovvero le ragioni per cui apprendimenti anche molto complessi vengono acquisiti in età prescolare senza alcuna apparente fatica, in modo spontaneo e senza la necessità di insegnamenti formali, mentre dall'inizio dell'esperienza scolastica in poi ci richiedono un'applicazione costante e faticosa, senza peraltro garantire esiti soddisfacenti. L'esempio più eclatante, in questo senso, è rappresentato dall'apprendimento delle lingue: a fronte di tanti adulti che attraverso corsi strutturati – anche molto lunghi e costosi – provano ad accostarsi ad una lingua straniera, il più delle volte con risultati appena accettabili, è sorprendente la capacità dei bambini in età prescolare che crescono in ambienti poliglotti di padroneggiare con grande naturalezza più di una lingua e di stabilire quale di esse sia opportuno usare a seconda delle circostanze. Ma quello del linguaggio non rappresenta un caso isolato né un'eccezione: nei primi anni di vita, i bambini di tutto il mondo acquisiscono una gamma ampissima di abilità, saperi e competenze, in modo spontaneo e naturale, senza il bisogno di alcun insegnamento formale. Il loro campo di esperienze, in pochi anni, include capacità motorie (l'andare in bicicletta, lanciare o afferrare una palla), mnemoniche (ricordare filastrocche o canzoni), intuitive (prevedere quali manipolazioni permetteranno o impediranno a una macchina di funzionare), di discernimento morale (la chiara percezione di ciò che è bene e ciò che male, di ciò che è vero e di ciò che è falso). È evidente come tutte queste conoscenze non sempre collimino con gli standard correnti, tant'è che Gardner le definisce protoscientifiche: in quella fase della vita, però, si dimostrano assolutamente solide e robuste per permettere al bambino di rendere conto a se stesso e agli altri del funzionamento – sociale e naturale – del mondo che lo circonda.

Al primo 'rompicapo', poi, ne fa seguito un secondo: gli stessi bambini che hanno già dimostrato di padroneggiare adeguatamente sistemi simbolici e teorie anche molto complesse, quando iniziano l'esperienza scolastica incontrano spesso difficoltà, a volte notevoli, nell'imparare a leggere, a scrivere o a misurarsi con le prime operazioni matematiche; la loro naturale propensione all'apprendimento e alla scoperta, manifestatasi in ambienti per nulla strutturati e senza alcuna mediazione formale, sembra svanire al momento dell'ingresso nella scuola, dove invece ciò che conta è soprattutto la capacità di 'rispondere' in maniera adeguata e standardizzata alle prestazioni richieste dagli

insegnanti. Altro aspetto del rompicapo, poi, è il fatto che gli studenti, una volta usciti dal canale dell'istruzione, quando si trovano di fronte ai problemi concreti della vita quotidiana e professionale, non applicano le conoscenze acquisite a scuola, ma tendono a riproporre gli stessi schemi interpretativi, potenti ma ingenui, della loro infanzia: "io sostengo – conclude Gardner – che, a causa del modo tipico in cui opera, la scuola, anche quando sembra funzionare con successo, anche quando ottiene le prestazioni per le quali sembra essere stata istituita, manca i propri obiettivi più importanti" (Gardner, 1991/2005, p. 12).

Giudizi di questo genere hanno alimentato, nel tempo, più di qualche riserva nei confronti della funzione della scuola e, più in generale, degli apprendimenti formali. La ricerca psicopedagogica sull'acquisizione delle competenze ha poi sancito la natura regolativa e sociale dell'apprendere, assegnando alle culture, alle dinamiche situazionali e ai contesti non intenzionalmente educativi una funzione strategica e sempre più preponderante.

### **Apprendere nelle organizzazioni: l'informale come spazio evolutivo e vitale**

Un ultimo importante contributo alla legittimazione degli apprendimenti non formali e informali proviene dalla sociologia delle organizzazioni e, in particolare, da quel filone di studi che ha guardato ai fenomeni organizzativi per ciò che accade al loro interno in termini di processi sociali e cognitivi. Prendendo come riferimento gli oltre cento anni di storia del pensiero organizzativo – la cui nascita viene convenzionalmente individuata nella pubblicazione di *The Principles of Scientific Management* da parte di Frederick Taylor nel 1911 – un cruciale momento di svolta è rappresentato dall'affermazione della 'Scuola delle Relazioni Umane', fondata negli Stati Uniti da Elton Mayo nella prima metà del Novecento. Fino a quel momento le teorie sull'organizzazione avevano privilegiato approcci razionali, descrivendo l'organizzazione come una sorta di 'macchina', dotata di una sua struttura e di un certo numero di componenti da combinare e governare; come chiarisce Scott (1992) l'accento era posto in prevalenza sulla specificità dei fini e sulla formalizzazione, mentre il 'fattore umano' veniva considerato una variabile da eliminare o ricondurre, per quanto possibile, entro la logica del controllo per mezzo dell'incentivo economico. Le ricerche condotte da Mayo sulla motivazione che guida l'azione dei partecipanti, scardinarono l'impostazione dominante e minarono alla base molte delle convinzioni precedenti, prima fra tutte l'idea che il comportamento umano possa essere ingabbiato nella struttura organizzativa e reso prevedibile alla stregua di un elemento meccanico. Molto semplicemente, e attraverso esperimenti concreti, Mayo e i suoi collaboratori constatarono l'esistenza delle dinamiche informali nelle organizzazioni e ne compresero l'assoluta importanza: da quel momento in poi hanno avuto origine la psicologia del lavoro, l'analisi delle culture organizzative e, cosa particolarmente importante in questa sede, la nozione di 'apprendimento organizzativo'. Quest'ultima espressione è stata utilizzata per la prima volta negli anni Settanta da Chris Argyris e Donald Schön, i quali interpretarono l'organizzazione come un costrutto cognitivo, ovvero una struttura in cui i soggetti non sono soltanto 'agenti di azione', ma anche 'agenti di



apprendimento' (Bonazzi, 2008). Soprattutto Argyris, nel corso delle sue ricerche precedenti, aveva analizzato il processo di crescita psicologica dell'individuo e aveva evidenziato come, nell'ideale percorso evolutivo dall'infanzia alla maturità, avvengano determinate trasformazioni: fra le più significative vi sono il passaggio da uno stato di passività a uno di attività, quello da uno stato di dipendenza a uno di relativa indipendenza e quello, infine, dalla mancanza di consapevolezza del sé all'autocoscienza e al controllo su se stessi. Ebbene, nel prosieguo delle sue indagini, Argyris constatò come l'ingresso nel mondo del lavoro, per come già allora si stavano strutturando le grandi organizzazioni moderne, ostacolava lo sviluppo delle suddette caratteristiche adulte e incentivava, piuttosto, una regressione verso stati psicologici precedenti, tipici della condizione infantile. Il suo atto di accusa era prevalentemente rivolto ai principi tipici dell'impostazione razionale dell'agire organizzativo, mai del tutto sopita, ampiamente applicati nelle grandi organizzazioni di lavoro: la gerarchia, la specializzazione dei compiti, l'unità di comando e la sfera di controllo continuavano ad essere ritenuti imprescindibili per garantire efficienza ed elevati standard di rendimento professionale, ma, al contempo, finivano con l'inibire la naturale propensione alla crescita e alla maturazione psicologica delle persone, inducendo in loro atteggiamenti passivi, di subordinazione e di minima assunzione di responsabilità anziché assecondare la ricerca della novità, la liberazione della creatività, lo spirito di iniziativa. Argyris, insomma, descrive la logica di funzionamento delle organizzazioni formali e le esigenze di crescita umana in termini oppositivi, con il rischio che da tale contrasto possano facilmente scaturire tensioni controproducenti tanto per l'organizzazione e i suoi delicati equilibri, quanto per i singoli individui, costretti a fare i conti con il costante stress psicologico di chi è costretto a frustrare le proprie disposizioni vitali entro comportamenti imposti e controllati. Per allentare questo genere di contrasto, le persone ricorrono ad una ridefinizione dei compiti che, ovviamente, non avviene per via gerarchica o nel rispetto della struttura normativa, ma si concretizza nella costituzione di gruppi informali di lavoro, alternativi alla formalizzazione imposta, all'interno dei quali poter liberare le attitudini e i carismi che ciascuno possiede. Sono proprio le relazioni informali, indiscutibilmente celate in qualsiasi organizzazione, che consentono di comprendere appieno il significato dell'apprendimento organizzativo: un apprendimento, cioè, che non si limita a modificare il campo di conoscenza e l'esperienza dei singoli soggetti, ma diviene patrimonio collettivo, registrato nella memoria e nella mappa cognitiva di tutta l'organizzazione. Nei loro sviluppi successivi, le ricerche sull'apprendimento organizzativo hanno originato approcci socioculturali – si pensi, in particolare, ai lavori sulle comunità di pratiche di Lave e Wenger – ove l'apprendere è anzitutto un atto di partecipazione e progressiva condivisione. Le organizzazioni 'vincenti' sono proprio quelle che non si limitano a 'rispondere' adeguatamente ai cambiamenti esterni, attraverso apprendimenti formali e regolativi; la loro peculiarità, invece, sta nella capacità di contribuire in modo essenziale a definire e determinare quegli stessi cambiamenti, nel 'vedere' il mondo con occhi diversi e, attraverso forme di apprendimento informali e trasformativo, nel riuscire a cambiare i paradigmi interpretativi delle cose (Zucchermaglio, 1998).

## Considerazioni conclusive

Gli esempi fin qui menzionati non esauriscono certo il campo delle teorie che hanno contribuito a legittimare gli apprendimenti informali: *experiential learning*, *transformative learning* e apprendimento riflessivo, tanto per ipotizzare una possibile prosecuzione nella ricognizione, sarebbero ulteriori approcci che fanno dell'informalità un elemento imprescindibile dei processi di conoscenza; non è poi un caso che siano anche le teorie alle quali ricorre più frequentemente l'educazione degli adulti, tanto nella sua declinazione accademica quanto in quella più operativa delle pratiche. L'aspetto che vale la pena di rimarcare, però, è che la constatazione di una simile base teorica dovrebbe poter orientare, nel concreto, l'elaborazione dei modelli di validazione e certificazione delle competenze. Se c'è un elemento che più di ogni altro accomuna le varie fonti prese in considerazione, esso va certamente individuato nel rispetto delle disposizioni soggettive degli individui, del loro processo di crescita e di (faticosa) costruzione dell'identità. Si tratta di variabili talmente difficili da controllare da far immediatamente percepire tutti i limiti dei pur comprensibili tentativi di formalizzare (nel senso di 'dare forma') i percorsi e le traiettorie di sviluppo delle persone. Ha ancora una straordinaria attualità, in tal senso, quanto Demetrio (1998) ha sostenuto a proposito della condizione e dell'educabilità cognitiva adulta, rese complesse da almeno tre fattori: la debole propensione ad abbandonare 'riti mentali' già posseduti e consolidati dall'esperienza, la specifica rappresentazione che ciascuno ha di sé e le situazioni di frustrazione irrisolte che possono aver indotto il soggetto a rinunciare ad alcune 'utilizzazioni della mente'; "qualsivoglia programma di formazione cognitiva dell'adulto – concludeva Demetrio – dovrebbe tener conto del progetto significativamente 'vitale' entro il quale l'adulto viene coinvolto" (p. 82). Quella raccomandazione, formulata all'indirizzo di coloro i quali progettano interventi formativi per adulti, non è meno vincolante per chi si appresta ad elaborare protocolli di validazione e certificazione delle competenze il cui fine – è bene ricordarlo – è di rendere formale *ex post* ciò che è stato appreso informalmente e in circostanze uniche. Se si è concordi nel ritenere che procedure di questo genere avvengano in un orizzonte di senso pedagogico e non meramente amministrativo, un modello che riconosca una competenza, per poi validarla e certificarla, potrebbe non essere sufficiente se non è anche in grado di leggere le condizioni – che potremmo definire 'vitali', per rimanere a Demetrio – in cui quella competenza è maturata ed è divenuta elemento distintivo dell'identità di una persona.

## Bibliografia

- Argyris, C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo, pratiche*. Milano: Guerini.
- Balducci, M. G., Marchi, S. (2014). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci.
- Bonazzi, G. (2008). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cornacchia, M. (2016). *Natura e sviluppo della competenza professionale*. In P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita* (pp. 23-36). Lecce: PensaMultimedia.
- Demetrio, D., Fabbri, D., Gherardi, S. (1998). *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi; tr. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1963.
- Gardner H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books; tr. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, 2005.
- Marescotti E. (2013), *Il significato dell'Educazione degli Adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.
- Mazzara, B. M. (2007). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Roma: Carocci.
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for Competence Rather Than "Intelligence"*. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Reggio, P. G., Righetti, E. (2011). *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Scott W. R. (1992). *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall; tr. it. *Le organizzazioni*. Bologna: il Mulino, 1994.
- Vygotskij L. (1934). *Myšlenie i reč. Psichologičeskie issledovanija*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo; tr. it. *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- Zucchermaglio, C. (1998). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.