

A14
203

Giancarlo Gola

L'apprendimento informale nella professione

*Ricerca socioeducativa
supportata dal software*



Copyright © MMIX
ARACNEeditrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-2367-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2009

alla mia famiglia,
per la fiducia *nascosta*
e il tempo prezioso
e purtroppo *rubato*

Come il mondo è per tutto il genere umano una scuola, dall'inizio alla fine, così ogni età serve ad apprendere, e i limiti stessi sono imposti all'uomo per la vita e per l'apprendimento.

Comenius, "Pampaedia", *De rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, 1657.

Indice

Introduzione	13
PARTE I	
I FONDAMENTI TEORICI	21
Capitolo I	
L'apprendimento in età adulta tra formale e informale ...	23
1.1. Il pensiero postmoderno e l'influenza sui paradigmi dell'apprendimento in età adulta	23
1.2. L'evoluzione dei significati sull'apprendimento in età adulta	29
1.3. Concezioni teoriche e prospettive sull'apprendimento adulto	37
1.3.1. Teorie e modelli di apprendimento adulto	42
1.3.2. Apprendimento ed esperienze di vita	45
1.3.3. Apprendimento e autodirettività	49
1.3.4. Apprendimento e trasformazione	52
1.3.5. Apprendimento situato	56
1.4. Contesti formali, non-formali, informali dell'apprendimento adulto	60
1.5. Apprendimento informale: aspetti genealogici e critici	67

Capitolo II

I contesti teorici di riferimento: la rappresentazione delle conoscenze, azioni ed esperienze dell'adulto	77
2.1. Il rapporto tra conoscenze e apprendimento in età adulta	77
2.1.1. Conoscenza e rappresentazione della realtà: quale rapporto	77
2.1.2. Sviluppo delle conoscenze in età adulta	79
2.1.3. Pensiero epistemologico in età adulta.....	80
2.1.4. Metacognizione e livelli di consapevolezza	83
2.1.5. Processi mnemonici in età adulta	85
2.1.6. Conoscenze tacite e conoscenze esplicite	88
2.1.7. Saperi teorici e saperi pratici	91
2.2. La riflessione sull'esperienza e sulle azioni	94
2.2.1. L'esperienza come processo di formazione umana	95
2.2.2. Agire umano e riflessività	98
2.2.3. Conoscere e riflettere sull'azione	101
2.2.4. L'integrazione tra conoscenza, riflessione e azione	104

Capitolo III

Metodi e tecniche di ricerca sull'apprendimento informale degli adulti	107
3.1. Orientamenti della ricerca educativa e logica postmoderna	107
3.1.1. Problematiche epistemologiche della ricerca educativa	109
3.1.2. I metodi qualitativi per la ricerca educativa	112
3.2. Approccio narrativo: paradigmi di ricerca e significati della narrazione	114
3.2.1. Narrazione come costruzione di significati	118

3.2.2	La ricerca narrativa all'esplorazione dei mondi sociali	121
3.2.3	Le proprietà delle narrazioni	124
3.2.4	Livelli di rappresentazione dell'esperienza narrata	126
3.2.5	L'approccio narrativo per lo studio sull'apprendimento informale	127
3.2.6	Gli strumenti della ricerca narrativa: le interviste narrative	132
3.3.	Metodologie di analisi dei contenuti narrativi	137
3.3.1.	L'interpretazione dei dati su base testuale	137
3.3.2.	L'analisi delle narrazioni: contenuto, struttura, contesto	142
3.3.3.	Approccio induttivo e della Grounded Theory	147
3.3.4.	Criteri di validità e attendibilità della ricerca qualitativa "Narrative inquiry" e "Grounded Theory": convergenze e opposizioni	148

PARTE II

RICERCA EMPIRICA: L'APPRENDIMENTO INFORMALE NELLA PROFESSIONE	155
---	-----

Capitolo IV

Lo studio degli apprendimenti informali	157
4.1. Gli studi sulle pratiche e le conoscenze degli operatori sociali	157
4.2. Il disegno della ricerca e le metodologie applicate	160
4.2.1 Obiettivi	162
4.2.2 Partecipanti	165
4.2.3 Raccolta dei dati	168
4.2.4 L'analisi delle narrazioni	173
4.2.5 La codifica dei testi narrativi con il software ATLAS.ti	180

Capitolo V	
Risultati della ricerca: l'apprendimento informale nella professione	187
5.1. Percorsi di codifica e interpretazione	187
5.1.1. Il processo interpretativo	187
5.1.2. Il processo di codifica su una singola intervista	190
5.1.3. L'analisi integrata dei contenuti e delle strutture narrative	198
5.1.4. La codifica degli apprendimenti informali	200
5.2. Verifica delle relazioni e interpretazioni	210
5.2.1. Verifica delle relazioni e interpretazioni con i partecipanti	210
5.2.2. Verifica delle relazioni attraverso il software: il Query Tool di ATLAS.ti	214
5.3. Le relazioni specifiche sull'apprendimento informale nei contesti professionali	228
Conclusioni	237
Appendice	
1. Traccia di intervista per lo studio sugli apprendimenti informali	245
2. Estratti delle interviste narrative codificati con ATLAS.ti	247
Bibliografia	267

Introduzione

«La formazione degli adulti è un processo attraverso il quale i discenti prendono coscienza del significato delle loro esperienze. Questo riconoscimento di senso porta alla capacità di valutazione.

Un'esperienza acquista significato quando sappiamo che cosa sta accadendo e quale rilevanza presenta quel particolare evento per la nostra personalità»¹.

Così Lindeman si esprimeva per argomentare i significati di apprendimento degli adulti, basandosi su indirizzo di ricerca di analisi dei contenuti esperienziali ancorato al positivismo, ma già di tipo intuitivo e riflessivo e non privo di critiche e contrapposizioni riferibili al pensiero moderno, normativo, realista, positivista e nomoteico presente al tempo.

Il contemporaneo pensiero postmoderno ha influenzato i paradigmi relativi alle modalità di acquisizione della conoscenza, contrapponendo alla razionalità moderna della scienza, secondo cui la realtà sarebbe governata da leggi trascendenti e meccaniche e la conoscenza ha l'obbligo o la possibilità di spiegare queste leggi, un pensiero poststrutturalista.

Si tratta di una svolta che, seppur a tappe diverse e non sempre prive di critiche e influenze multidisciplinari, ha favorito la contrapposizione di diversi paradigmi, cosiddetti emergenti o alternativi, quali il postpositivismo, la *critical-theory*, il costruttivismo (a loro volta de-

¹ E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York (1926), p. 169.

clinati in diversi modi, secondo posizioni ontologiche e gnoseologiche differenti), ciascuno portatore di un modo diverso di concepire la realtà e di rappresentare i processi di acquisizione della conoscenza e dell'apprendimento.

Detti paradigmi emergenti sono accomunati dall'idea che la realtà non sarebbe perfettamente conoscibile e spiegabile, non si potrebbe raggiungere una conoscenza oggettiva e assoluta di essa.

Come suggerisce Bateson, «Ammettiamo che la verità significhi una corrispondenza precisa tra la nostra descrizione e ciò che descriviamo, o tra la nostra rete totale di astrazioni e deduzioni e una qualche comprensione totale del mondo esterno. La verità in questo senso non è raggiungibile, non potremmo mai sostenere di aver raggiunto la conoscenza ultima di alcunché»².

La conoscenza accolla nel postmoderno le caratteristiche di non oggettività, non universalità, non assolutezza, è inoltre esito di un processo interpretativo e riflessivo del soggetto, è una conoscenza contingente e relativa, conseguenza di una *comprensione profonda dei contenuti delle proprie esperienze ed azioni*.

L'apprendimento, influenzato altresì dal diverso livello di intenzionalità e di consapevolezza del soggetto e ulteriormente dalle credenze e dalle epistemologie ingenuie che sottendono ai processi cognitivi e metacognitivi che il soggetto è in grado o è sollecitato a mettere in atto, viene inteso come attività cognitiva individuale ed è fortemente radicato al contesto in cui il soggetto si colloca. Il contesto influenza l'apprendimento in quanto luogo sociale in cui si esplicano i processi e le pratiche situate dei soggetti stessi.

Le concezioni e le riflessioni teoriche sull'apprendimento in età adulta che si sono sviluppate in epoca postmoderna ammettono che i processi apprenditivi si possono realizzare in una pluralità di situazioni, attraverso una pluralità di processi distribuiti e situati, non solo nelle sedi e organizzazioni formali finalizzate all'istruzione e alla formazione, ma anche in tutti i contesti non formali e informali (come l'organizzazione professionale di appartenenza, il contesto sociale e familiare).

² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano (1976), p. 44.

Il *file rouge* che coniuga la filosofia della conoscenza e dell'apprendimento in età adulta con le strategie di ricerca educativa (e sociale) del presente studio, nell'ambito delle più recenti ricerche sullo sviluppo delle epistemologie professionali, trae origine dal pragmatismo di Dewey, (ulteriormente ripreso dal più sofisticato pensiero di Rorty e dal pensiero critico di Putnam), secondo cui è possibile guardare alle proprie esperienze attraverso un atteggiamento meta cognitivo e introspettivo.

Nel pragmatismo l'oggetto della conoscenza è insito nell'azione stessa, che è nell'insieme un accadimento e una rappresentazione dell'accadimento.

Secondo questa prospettiva indagare l'apprendimento significherebbe rendere consapevoli i soggetti delle proprie esperienze e riflettere sulle proprie azioni, come oggetto di una specifica analisi, ponendosi con uno sguardo capace di assumere un distanziamento critico sia in rapporto alle attività compiute, sia in rapporto alle difficoltà e ai conflitti incontrati e alle decisioni assunte per superarli.

Per favorire un'introspezione che permetta di giungere alla consapevolezza degli apprendimenti la riflessione sulle esperienze e sulle azioni può essere affrontata in modi e tempi diversi e ogni metodo non può essere ritenuto assoluto ed esatto, ma può essere conversazionale, narrativo, osservativo, di tipo individuale o collettivo e svolto in uno o più momenti.

Un metodo elettivo per dare credibilità ai resoconti dell'apprendimento dall'interno, alle rappresentazioni più o meno condivise delle azioni, si ipotizza possa essere l'approccio narrativo, capace di raccogliere resoconti diretti dei soggetti adulti, utilizzando i loro linguaggi, i loro costrutti, le loro interpretazioni degli eventi, delle esperienze, delle emozioni. «L'esperienza è ciò che noi studiamo e la studiamo narrativamente perché il pensiero narrativo è la forma chiave dell'esperienza e il modo chiave di scrivere e di pensare ad esso»³.

Se si assume l'epistemologia naturalistica⁴ come strategia di ricerca (che risponde al paradigma postmoderno), le cornici teoriche di rife-

³ J.D. Clandinin – M.F. Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco (2000), p. 18.

⁴ Y.S. Lincoln – E.G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA) (1985).

rimento sull'apprendimento adulto e sulla natura delle conoscenze in età adulta non possono essere assunte come un'unica teoria capace di spiegare il fenomeno di indagine e raggiungere una conoscenza valida e giusta (in senso positivistico del termine), ma vengono considerate evolutive, in una prospettiva adatta ad affrontare una ricerca il cui intento è di comprendere se è possibile indagare il significato soggettivo e situato sull'apprendimento utilizzando come criterio la rilevanza dei soggetti partecipanti alla ricerca.

Emergono, tuttavia, delle problematicità come la stessa visione e definizione di conoscenza, il modello interpretativo di apprendimento e la capacità umana di rappresentarlo, il rapporto dell'adulto con il proprio sapere e il modello di apprendimento non solo puramente conoscitivo o adattivo ma anche trasformativo.

Occorre comprendere, all'interno di questo processo di rappresentazione della conoscenza e dell'apprendimento, i diversi elementi di consapevolezza, riflessività, autointerpretazione dei soggetti, evitando che il risultato della ricerca sia solo una modalità interpretativa (non del tutto condivisa) atta a distinguere livelli diversi di apprendimento: intenzionale da non intenzionale, formale da informale, consapevole da non consapevole.

Struttura del documento

Il documento che segue descrive l'esito di un processo di ricerca teorica ed empirica. Nella prima parte del documento, al Capitolo 1, si esamina, senza pretesa di esaustività, l'apprendimento in età adulta, presentando le concezioni, i presupposti, le posizioni paradigmatiche che si sono evolute dal cognitivismo alla prospettiva costruttivista e che contraddistinguono possibili significati sull'apprendimento e la conoscenza.

L'attenzione alla riflessione sull'esperienza e sulle azioni, l'aggancio tra la teoria e la pratica e la centratura sul soggetto in apprendimento, piuttosto che sui contenuti dell'apprendimento, sono le caratteristiche che accomunano, da riferimenti concettuali distanti, gli studiosi che a vario titolo si sono occupati e si occupano di educazione degli adulti e apprendimento in età adulta e che trovano nel post-modernismo e socioculturalismo alcune premesse epistemiche.

Esso, inoltre, non può essere spiegato senza tenere in debito conto l'evoluzione postmoderna attorno a tre concetti interagenti nel processo stesso: il *soggetto adulto*, la *conoscenza* e il *contesto*, a loro volta non privi di ulteriori influenze paradigmatiche.

Un filone teorico costituito da approcci riferibili all'apprendimento esperienziale, un secondo riferibile all'apprendimento situato, un terzo filone teorico riferibile al significato soggettivo dell'apprendimento, sono alcuni riferimenti che rappresentano in uguale misura lo sfondo per definire un significato condiviso di apprendimento.

Nel Capitolo 2, attraverso la presentazione di alcuni orientamenti teorici di derivazione cognitivista, si vogliono mettere in relazione i concetti di esperienza, azione, conoscenza con il tema della riflessività e della rappresentazione, come punti cardinali che si intrecciano e che definiscono un'epistemologia sulle conoscenze di un soggetto adulto.

Il processo conoscitivo di un soggetto sarebbe comprensibile, in tal senso, attraverso una complessa interconnessione tra processo cognitivo e meta cognitivo, recuperabile con un percorso di presa di coscienza sull'esperienza, certamente influenzato dalle capacità rappresentative del singolo.

Dal quadro di riferimento orientato al postmoderno, il paradigma qualitativo, presentato nel Capitolo 3, sembra sostenere dispositivi di ricerca utili ad indagare, interrogare, comprendere i dispositivi apprenditivi di un singolo soggetto. Si sostiene, in tal senso, che l'adozione di un processo di analisi qualitativa di tipo narrativo, che si rifà alla *Narrative Inquiry*, sia per la raccolta delle informazioni, sia per l'analisi dei contenuti, sia sostanziale per esplorare i significati *nascosti*.

La narrazione delle esperienze è un processo ricostruttivo che dà senso agli eventi, attraverso collegamenti tra elementi presenti in memoria e per stadi diversi fino a giungere all'elaborazione di nuove conoscenze e credenze.

Il processo interpretativo dei resoconti narrativi, in particolare ispirato al metodo *Grounded Theory*, non è esente, tuttavia, da limiti e criticità nel campo della ricerca educativa e sociale, limiti che costituiscono, per la comunità scientifica, elementi per una possibile credibilità di un modello di ricerca sul tema dell'apprendimento informale.

L'approccio di analisi narrativa utilizzato è spesso associato ad una idea di ricerca (pedagogica, educativa, ma anche sociologica) di tipo sperimentale, (piuttosto che ermeneutico o idiografico o interpretativo), che non si accosterebbe del tutto ai paradigmi postmoderni della conoscenza, i cui oggetti di studio sarebbero piuttosto rintracciabili in un esercizio di comprensione dell'intenzionalità del soggetto, degli scopi, dei valori di singoli, intesi come casi particolari ed unici, evitando generalizzazioni sui risultati stessi.

Nel Capitolo 4, anche alla luce di recenti ricerche sulle pratiche professionali, si descrivono il disegno della ricerca empirica, gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati, il processo di analisi dei contenuti narrativi e la visualizzazione di alcune strategie interpretative, necessarie per una possibile teorizzazione dei risultati.

Il Capitolo 5 riassume in forma sintetica alcuni esiti della ricerca empirica, dando principalmente ragione dei percorsi di analisi e codifica delle tracce di storie personali. In esso si pone in evidenza come (e se) in un procedimento di analisi induttiva sia possibile uscire dalle logiche di superiorità a priori delle categorie teoriche, o viceversa, dalle logiche di superiorità dei discorsi raccolti, per scoprire i contenuti oggetti di studio.

I contenuti empirici, gli schemi interpretativi e le categorizzazioni vengono, in tal senso, messi in continua relazione tra loro, anche attraverso il programma *software* ATLAS.ti, per giungere ad una teoria euristica sul fenomeno.

Nelle Conclusioni si cerca di stabilire una possibile coerenza tra le ipotesi teoriche di riferimento, come la visione postmoderna dei modelli di conoscenza in età adulta, l'assunzione di metodi di ricerca qualitativi, le evidenze ottenute dalla ricerca sugli apprendimenti informali e sulle pratiche professionali e il supporto del *software* per interrogare ricorsivamente dati e concettualizzazioni.

Il fenomeno studiato non è semplice da affrontare, già la distinzione tra conoscenze e credenze è artificiosa, così come la distinzione tra formalità e informalità dei processi di apprendimento rischia di essere arbitraria, in quanto gli uni potrebbero essere parte integrante degli altri.

In accezione più strettamente metodologica, di ricerca pedagogica, si tratta di capire quale significato potrebbe avere il metodo di indagi-

ne narrativo assunto, capire quali interpretazioni e contraddizioni sono possibili nella lettura delle esperienze, vedere gli elementi nascosti (impliciti), che andrebbero a definire il come e il che cosa si conosce.

Ed infine, rimane da comprendere se l'apporto del *software* per la gestione, l'analisi dei contenuti e delle relazioni per lo sviluppo di una teoria emergente, sia effettivamente utile al ricercatore o sia una falsa immaginazione che rischierebbe di alterare l'esperienza di ricerca.

Molti sono i debiti nei confronti di studiosi italiani e non, dai quali ho potuto prendere spunto e sviluppare i temi della ricerca.

Voglio ringraziare quanti a diverso titolo mi hanno consentito di elaborare il progetto di ricerca, molti dei quali forse dimenticherò di citare in queste poche righe, ma rimangono nei miei pensieri.

Un ringraziamento va alla prof.ssa Bianca Grassilli per l'*incipit* all'indagine e la scelta dell'argomento, al prof. Francesco Lazzari per la ricerca della rigosità e coerenza, ai ricercatori di area pedagogica del Dipartimento di Educazione e Formazione di Trieste per i numerosi e costanti stimoli, alla prof.ssa Rita Bichi e alla prof.ssa Luigina Mortari per l'attenzione scrupolosa al metodo, al dott. Eugenio De Gregorio per l'impianto metodologico e il confronto continuo sugli strumenti informatici.

Un ringraziamento, infine, va alla prof.ssa Victoria Marsick a cui si deve molto delle riflessioni di seguito proposte sul fenomeno di studio: l'apprendimento informale nella professione.