



Ensaio

Apprendimento permanente, saperi e competenze strategiche: approcci concettuali nel contesto di collaborazione scientifica tra Brasile e Italia

Lifelong learning, knowledge and Strategic Competence: conceptual approaches in the context of scientific collaboration between Brazil and Italy

Paolo Di Rienzo^{*1}, Aline Sommerhalder^{**2}, Massimo Margottini^{*3}, Concetta La Rocca^{*4}

*Università Degli Studi Roma Tre, Roma, Italia

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Sommario

Questo saggio ha l'obiettivo di presentare gli approcci sulla definizione dei concetti di apprendimento permanente, saperi e competenze, partendo da una revisione della letteratura, con i contributi, tra gli altri, di Dewey, Bruner, Freire, Schon e Tardif. A partire dall'analisi teorica condotta da ricercatori italiani e una ricercatrice brasiliana, mediante i loro centri di ricerca/laboratório, e l'accordo di collaborazione internazionale tra l'università brasiliana e italiana, questo testo affronta, in base alla letteratura scientifica, i termini chiave che supportano gli studi realizzati. Dalle argomentazioni espresse, emerge la posizione comune sul concetto di apprendimento permanente o per tutta la vita, che considera l'approccio umanistico e la valorizzazione delle esperienze provenienti da diversi contesti come la famiglia e la scuola (in particolare di base e superiore). In questa prospettiva, si mette in evidenza anche l'approssimazione semantica tra i concetti di competenza e saperi, riconosciuti e valorizzati come elementi fondamentali per il processo di apprendimento e per lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, e di conseguenza trasformatore rispetto ai problemi e alle sfide quotidiane della vita. Il presente contributo rafforza la rete di ricerca congiunta, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze teoriche per supportare lo sviluppo di ricerche in campo educativo, al di là delle mura accademiche brasiliane o italiane.

Abstract

This essay aims to show some approaches in the understanding of the lifelong learning concepts, knowledge, competence, from a literature review with the contributions of Dewey, Bruner, Freire, Schon and Tardif among others. Coming from theoretical

¹ Professore Associato di Dipartimento di Scienze della Formazione - Università Degli Studi Roma Tre (Roma- Italia). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8979-3980>

E-mail: paolo.dirienzo@uniroma3.it

² Professoressa Associata di Dipartimento di Teorie e Pratiche Pedagogiche - Università Federale di São Carlos (São Carlos/SP – Brasile). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6024-0853>

E-mail: sommeraline1@gmail.com

³ Professore Associato di Dipartimento di Scienze della Formazione - Università Degli Studi Roma Tre (Roma- Itália). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0292-2717>

E-mail: massimo.margottini@uniroma3.it

⁴ Professoressa Associata di Dipartimento di Scienze della Formazione - Università Degli Studi Roma Tre (Roma- Itália). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0334-4127>

E-mail: concetta.larocca@uniroma3.it

studies carried out by Italian researchers and a Brazilian researcher, through their Research Centers/Laboratories and international collaborative partnership between Brazilian and Italian Universities, this text addresses from the undertake scientific literature, key terms which support the held studies. From the considerations, it is highlighted the regular understanding around lifelong learning concept, which considers the human condition for the permanent learning and valuing experiences from different contexts, such as family and school (basic and higher education). In view of this, the approximation between the concepts of competence and knowledge was also highlighted, recognized and valued as fundamental elements for the learning process and for the development of critical and reflexive thinking, and consequently transforming daily problems and challenges. The task reinforces the research network, pursuing the improving theoretical knowledge to subsidize the scientific research production in the educational field, besides Brazilian or Italian academic walls.

Keywords: Lifelong learning, Knowledge, Strategic competence, Reflexive competence.

Parole chiave: Apprendimento permanente, Saperi, Competenze strategiche, Competenze di riflessione.

Introduzione

Questo saggio si presenta come revisione teorica svolta da un gruppo di studio, costituitosi sulla base di un accordo di collaborazione internazionale tra ricercatori brasiliani e italiani legati al Centro di Ricerca sull' Infanzia e di Formazione degli Educatori degli Infanzia (Cfei), Università Federale di São Carlos (Brasile); Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza (C.R.I.S.F@D); al Laboratorio di ricerca Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa), gli ultimi due appartenenti all'Università degli Studi Roma Tre (Italia). Il partenariato scientifico e intellettuale, tra questi ricercatori italiani e brasiliani, collegato anche a programmi post-laurea, mira a creare una rete di ricerca comune, per stabilire un programma di ricerca internazionale.

In questa prospettiva, una sfida scientifica è la realizzazione di produzioni scientifiche, lo scambio di conoscenze e di risultati di progetti di ricerca collaborativa, originati e sviluppati nei contesti sociali e culturali di questi due paesi (Brasile e Italia).

Una delle questioni comuni di questo gruppo di ricercatori si basa sul riconoscimento che l'apprendimento è un'azione umana che si svolge lungo il corso della vita. Inevitabilmente, questo problema riguarda i processi di formazione degli educatori e dei progetti di ricerca empirica, vertici sia con metodologie qualitative che quantitative nel campo educativo, nella misura in cui sia necessario valutare l'apprendimento derivante dalle varie esperienze personali e professionali.

Da questo punto di vista, una delle preoccupazioni è l'analisi e la descrizione degli approcci teorici ed eminentemente concettuali che consentono lo sviluppo di progetti di ricerca nella cooperazione internazionale, da parte di questi gruppi e centri di ricerca. In questo senso, lo scopo del presente contributo è quello di presentare alcuni concetti che riguardano la tematica dell'apprendimento permanente nel campo dell'educazione e di evidenziare possibili approssimazioni nella comprensione di queste idee, basate sulla lettura teorica assunta da questo gruppo di ricercatori italiani e brasiliani. In

primo piano, gli interessi si basano sulla comprensione dei seguenti concetti che consideriamo centrali: apprendimento permanente, saperi e competenze trasversali. L'ipotesi è che la lettura di questi concetti, nonostante sia condotta con fonti di letteratura scientifica diverse e considerando altrisi percorsi storici e politici dei paesi in questione, può mostrare tratti teorici comuni che riguardano i modi di comprendere questi temi.

1. Apprendimento permanente e competenze strategiche

La riflessione generale di questo contributo parte dall'assunto relativo al ruolo centrale che assume l'apprendimento permanente, se è concepito all'interno di quella che Amartya Sen (2001) definisce la "prospettiva formativista" dello sviluppo apprenditivo umano .

Tale riflessione diviene rilevante poiché il concetto di apprendimento permanente non è esente, del resto, da ambiguità e da letture riduttive, che lo collocano dentro una dimensione puramente funzionalista: ciò condurrebbe verso una deriva esclusivamente professionalizzate della funzione scolastica e del sistema formativo in generale, che, peraltro, non sarebbe neppure in grado di concorrere allo sviluppo economico e alla crescita di quei professionisti riflessivi che la società contemporanea richiede (SCHÖN, 1987).

Ciò considerato e onde evitare i rischi di fraintendimenti, la concezione che si vuole presentare fa riferimento in maniera molto netta alla lettura umanista dell'apprendimento permanente, caratterizzata dal concetto di sviluppo della società-mondo, così come inteso da Amartya Sen, nel senso di espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani (SEN, 2001). Si tratta di una prospettiva che - andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sull'utilità del capitale umano - mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione. Quindi concetti come competenze, saperi, capability, divengono fini e non mezzi, assegnando alla grande sfida della formazione e della crescita culturale degli esseri umani una funzione strategica che assume valore in quanto tale, oltre le pur importanti ragioni del ruolo attivo degli individui nello sviluppo economico e produttivo (ALBERICI; DI RIENZO, 2014).

In questa prospettiva si evidenzia un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza strategica. La competenza strategica fa riferimento a una meta-competenza, concepita anche come potere di apprendimento o energia di apprendimento, che è intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (ALBERICI; DI RIENZO, 2014). Tale interpretazione formativa intende porre l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali (BRUNER, 1990), in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (BECK; GIDDENS; LASH, 1999).

Nell'arco degli ultimi due decenni, o poco più, l'apprendimento permanente diviene principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo. Le linee guida di sviluppo della comunità politica europea vengono definite dalla Conferenza di Lisbona (2000) e dal quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, programma "Istruzione e formazione 2020". Viene così in generale

richiamata la necessità di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione, in particolare in un'ottica di sinergia con le comunità territoriali in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze; di definire processi per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi di formazione e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli (EQF), anche sulla base di una riorganizzazione complessiva del sistema di istruzione superiore, operata attraverso il sistema dei Crediti Formativi (ECTS), dei descrittori (Dublin Descriptors) e dei risultati di apprendimento, per permettere di realizzare pienamente le potenzialità degli individui, nonché di garantire uno sviluppo economico sostenibile.

In questo scenario, l'apprendimento e la valorizzazione delle conoscenze, dei saperi e delle competenze diventano centrali. Il concetto di apprendimento si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e di formazione, intesi come fasi definite della vita degli individui, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni e di tempi (DI RIENZO 2012).

Mettere al centro l'apprendimento e il suo valore per gli individui e le collettività comporta un'attenzione inedita al tema dei saperi e delle competenze, per superare il duplice rischio di una curvatura economicistica e funzionale di respiro inadeguato agli stessi problemi del lavoro e dello sviluppo nel XXI secolo.

Il paradigma dell'apprendimento permanente, in realtà, non si esaurisce nella indicazione di un'idea limite o di un modello temporale della formazione. A partire dalla riflessione di Knowles (1989), è necessario problematizzare i concetti di conoscenza e di sapere, secondo l'ottica interpretativa centrata sul costrutto di competenza: essa è caratterizzata dalla messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella società conoscitiva (DI RIENZO 2012). Collocarsi sul tale terreno significa rinviare a concetti fondativi, quali riflessività, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei contesti socio-culturali (BRUNER, 1990).

In tale ottica assume rilievo l'apprendimento, inteso come processo di cambiamento, attraverso cui assegnare significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti. Questo è ancora più importante all'interno di contesti che si caratterizzano in grande parte per la natura sociale delle pratiche messe in atto. La categoria concettuale di competenza rimanda inoltre ad un campo interdisciplinare di ricerca che ha permesso di dimostrare la rilevanza dei contesti sociali (PONTECORVO, 1995) delle pratiche culturali (BRUNER, 1990), professionali (ZUCCHERMAGLIO, 1995), dei processi di partecipazione (LAVE; WENGER, 2006), del ruolo trasformativo della riflessione (MEZIRROW, 2000).

L'esperienza, come carattere costitutivo dell'apprendimento e della formazione, ha una giustificazione scientifica, pedagogicamente fondata, che si richiama in modo evidente alle tesi deweyane, poste a fondamento dell'educazione e della più ampia possibilità di vita ispirata ai principi democratici (DEWEY, 1949).

Ciò porta ad interrogarsi sul valore e sulla funzione strategica svolta da competenze di natura complessa - e dai conseguenti processi formativi di sviluppo delle stesse - che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico, piuttosto che

concentrarsi su abilità strumentali e tecniche, che, seppur importanti, sono spesso intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società (ALBERICI; DI RIENZO, 2014).

Dette competenze, elementi chiave per l'apprendimento permanente, sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e rappresentano un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e l'occupabilità (DI RIENZO, 2015).

Le competenze strategiche sono risorse chiave per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza. Esse costituiscono un valore aggiunto per lo sviluppo, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione e dovrebbero essere acquisite da tutti, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali e l'inclusione sociale (DI RIENZO, 2015).

Lo sviluppo delle competenze - processo complesso che si sostanzia a partire dall'emersione e messa in valore, in particolare, delle competenze che sono definite strategiche, perché preziose e trasferibili, e che tuttavia spesso rimangono invisibili - costituisce un fattore cruciale per mettere nelle condizione gli individui di rispondere in modo significativo alle continue sfide personali, sociali e professionali, cui sono sottoposti, con il rischio di essere coinvolti entro dinamiche di marginalizzazione e di esclusione (DI RIENZO, 2014).

In questo senso è fondamentale riconoscere il ruolo chiave che l'approccio per competenze riveste per realizzare una società non solo basata sulla conoscenza, ma orientata ad accrescere la coesione sociale, la partecipazione e la cittadinanza attiva.

2. Autovalutazione e sviluppo di competenze strategiche.

Negli ultimi decenni al costrutto di "competenza" è stato riconosciuto un crescente rilievo nella scuola, nella formazione professionale e nel mondo del lavoro. Si deve a David McClelland (1973), nella nota ricerca sui rapporti tra quoziente intellettivo e successo professionale, una prima moderna definizione cui sono seguiti innumerevoli contributi a partire da quelli del suo allievo Richard Boyatzis (1982), di Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer (1993) o di Daniel Goleman (1996) per l'intelligenza emotiva. Quindi, con i più recenti sviluppi di alcune correnti della psicologia improntate allo sviluppo del potenziale e degli aspetti positivi della persona, ulteriori importanti contributi tra i quali gli studi di Albert Bandura (2000) sul concetto di *self-efficacy*.

Da qui una continua rielaborazione del costrutto che, di volta in volta, ha visto focalizzare l'attenzione sull'individuo, sulle organizzazioni, sulle reti sociali e sulle relazioni (CONSOLI, 2002).

In anni più recenti è enormemente aumentato il numero dei contributi che, da prospettive diverse, sembrano convergere sulla necessità di prendere in maggiore considerazione un insieme di competenze generali personali, dette anche trasversali o strategiche che, in particolare nel mondo del lavoro, hanno assunto la denominazione di *soft skills*.

Del rapporto tra queste competenze generali e personali e gli sviluppi professionali e di carriera si è occupato, in anni relativamente recenti, anche il

premio Nobel per l'economia J. Heckman (2014) all'interno di una serie di studi sul capitale umano che finiscono per mettere in discussione una certa tendenza del sistema d'istruzione americano a valutare la qualità del proprio prodotto scolastico attraverso prove valutative unicamente centrate sulle *cognitive skills*. Heckman evidenzia il rilievo che i “*non cognitive skills*”, o “*character skills*”, assumono nella teoria del capitale umano, evidenziandone l'impatto sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta. Ma quello che sembra ancor più interessante osservare è che Heckman, sempre attraverso studi empirici di stampo econometrico e statistico, mostra che il *character* è educabile e modificabile, soprattutto in età scolastica e a partire dai primi anni di vita ma anche lungo tutto il ciclo vitale.

Le problematiche connesse alla valutazione e allo sviluppo di competenze strategiche, sono da tempo oggetto di studio da parte di vari autori e da punti di osservazione diversi: psicologico, filosofico, pedagogico e, come si accennava poco sopra, anche di studi d'impronta economica sul capitale umano.

In una prospettiva di *empowerment* delle persone, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, processi riflessivi e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta un passaggio indispensabile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Anche nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per sollecitare nei contesti d'istruzione e formazione una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere, processi che risultano essere alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (PELLEREY, 2006; ZANNIELLO, 1998; LA MARCA, 2004; CORNOLDI et al., 2005).

Tali strumenti rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista “strategico” dell'*autodeterminazione*, sia da quello “tattico” della *autoregolazione* e che Michele Pellerey (2006) ha così sintetizzato:

Il quadro può essere così sintetizzato:

- Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare;
- Competenze strategiche relative alla disponibilità a relazionarsi con gli altri e collaborare nel lavoro e nell'apprendimento;
- Percezione soggettiva di competenza e convinzioni di autoefficacia;
- Competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali dei propri successi o fallimenti (*locus of control*);
- Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà;
- Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione;
- Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping;
- Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

La dimensione prospettica del dare senso alle proprie esperienze personali e professionali si connette in tal senso al proprio orizzonte temporale sia in senso personale-esistenziale sia in senso professionale.

Il termine *time perspective*, in italiano prospettiva temporale, è definito come “lo schema di riferimento dinamico nel quale un individuo o un gruppo pongono se stessi e la loro attività in un dato momento in rapporto con eventi significativi che sono più o meno remoti nel tempo” (PAOLICCHI, 1976, p. 46).

Si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980) un rilevante contributo sull'influenza che l'interazione tra fattori cognitivi e motivazionali esercita sulla determinazione della prospettiva temporale umana. Secondo Nuttin, il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Un contributo notevole, in tempi più recenti, è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (ZIMBARDO; BOYD, 1999, 2008), i quali hanno dato vita ad una “Teoria sulla Prospettiva Temporale” che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano. Dal 2007, su questo ambito di ricerca, è stato creato l'*International time perspective network*. Le ricerche del *Network* hanno individuato un'ampia gamma di relazioni esistenti tra la prospettiva temporale e le diversità culturali, geografiche, climatiche, religiose, politiche, economiche, di classe sociale, del livello di educazione, dei modelli sociali di riferimento, di genere ed età. Inoltre, è stata osservata una relazione molto significativa tra il tipo di educazione ricevuto e la motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza, per cui la presenza o la carenza di orientamento verso la prospettiva futura risultano rispettivamente collegate anche alla riuscita scolastica o ad atteggiamenti devianti (GONZALEZ; ZIMBARDO, 1985; ZIMBARDO; BOYD, 2008).

Di grande rilievo, inoltre, indagare come nella propria prospettiva temporale si innestino i processi di costruzione di sé e di una identità professionale. Tra gli apporti più significativi allo studio di queste dimensioni spiccano in particolare quelli dell'americano Mark Savickas (*vocational identity*).

Mark Savickas sottolinea l'importanza di imparare a gestire il processo costruttivo della propria identità professionale e affrontare, a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, attraverso un processo narrativo, le varie sfide e i possibili momenti di crisi nelle transizioni occupazionali. Per favorire tale costruzione Savickas, insieme a vari collaboratori, ha messo a punto una batteria di strumenti di autovalutazione, tra i quali il *Career Adapt Abilities Scale* (SAVICKAS; PORFELI, 2012).

Savickas e Porfeli, tramite il *Career Adapt Abilities Scale*, hanno rilevato quattro caratteristiche fondamentali della competenza adattiva. Queste riguardano il modo in cui gli individui capaci di adattabilità si preparano meglio alla ricerca di lavoro (*concern*), sanno intraprendere efficaci azioni di ricerca (*control*), sviluppano una maggiore comprensione delle proprie caratteristiche e delle condizioni del mercato del lavoro (*curiosity*) e sono generalmente più fiduciosi nelle proprie capacità e possibilità (*confidence*).

Dalle nostre ricerche, condotte all'interno dei diversi contesti formativi e volte rilevare e promuovere competenze strategiche all'interno del quadro teorico sopra delineato, emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra

competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro e una buona adattabilità professionale (LA ROCCA; MARGOTTINI; CAPOBIANCO, 2014; MARGOTTINI, 2017; MARGOTTINI; LA ROCCA; ROSSI, 2017; MARGOTTINI; ROSSI, 2017, 2018; MARGOTTINI, 2018a, 2018b). Emerge inoltre che i ragazzi, gli studenti, prendono in grande considerazione e mostrano unanime consenso per quelle attività che promuovono la possibilità di riflettere sul loro modo di essere e di rappresentarsi e che li aiutano a comprendere meglio se stessi, i propri punti di forza e come affrontare eventuali criticità (MARGOTTINI; ROSSI, 2017, 2018; MARGOTTINI, 2019). Altrettanto chiaro è che la scuola, ma più in generale tutte le istituzioni formative, fanno fatica a superare pratiche routinarie e integrare nei propri curricula la pur formalmente riconosciuta attenzione allo sviluppo di competenze di natura metacognitiva, trasversale e strategica. Eppure è evidente che

[...] la riflessione critica, relativa alla comunicazione come alle diverse esperienze esistenziali, non emerge e non si sviluppa spontaneamente. Occorre imparare a pensare, a riflettere, ad agire consapevolmente. Basti richiamare alcune debolezze riscontrate nei giovani e non più giovani circa il controllo dell'impulsività, dell'attenzione, delle emozioni. Gli studi recenti sullo sviluppo delle funzioni esecutive hanno messo ben in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su tali competenze fondamentali, considerate come funzioni di governo di sé. Esse iniziano a svilupparsi ben presto nell'infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell'esistenza, ma probabilmente lungo tutto l'arco della vita (PELLEREY, 2019, p.192).

Le funzioni esecutive sono descritte come un insieme di processi mentali finalizzati all'elaborazione di schemi cognitivo-comportamentali adattivi in risposta a condizioni ambientali nuove e impegnative (OWEN, 1997). Negli ultimi anni hanno concentrato l'attenzione di molti ricercatori impegnati in ambiti diversi (psicologico, neurofisiologico, educativo), soprattutto per le notevoli ripercussioni che sembrano avere sui molti ambiti di esperienza quotidiana di bambini e adolescenti: dalla scuola alle relazioni familiari e sociali.

Seppure la letteratura scientifica proponga diversi modelli quello che sembra condiviso al di là delle diverse concettualizzazioni è che le funzioni esecutive sono alla base della capacità di pianificazione, della creazione di strategie e più in generale di quei processi cognitivi alla base del *problem solving*.

Il modello di Miyake e collaboratori (2000) le rappresenta essenzialmente composte da tre sottosistemi: *l' inibizione*, descritta come capacità di inibire deliberatamente le risposte automatiche e preponderanti, quando non utili per il compito da svolgere; *la memoria di lavoro* che si riferisce alla codifica, aggiornamento e monitoraggio delle informazioni rilevanti, attraverso una

elaborazione attiva e volontaria dei dati in memoria e *la flessibilità cognitiva* intesa come abilità di adottare comportamenti diversi in base al cambiamento di regole o del tipo di compito.

Il rilievo delle funzioni esecutive è documentato da diverse ricerche che ne evidenziano le relazioni, in età scolastica, con le capacità matematiche e più in generale con i risultati di apprendimento (HOLMES et al., 2008; GATHERCOLE; ALLOWAY, 2008; BLAIR; RAZZA, 2007; ST CLAIR-THOMPSON et al., 2006).

E' a questo punto abbastanza chiaro che dallo sviluppo delle funzioni esecutive a quello delle competenze strategiche si tratta di acquisire, fare propri, interiorizzare per poi mobilitare e orchestrare una serie di comportamenti, di schemi che si integrino progressivamente in un *habitus*, che dall'*hexis* aristotelica in poi, indica un modo di essere, una disposizione durevole.

In tal senso, Dariusz Grzadziel, argomentando sui più recenti sviluppi dell'educazione del carattere, riprende un'interessante rilettura che Michele Pellerey (2013, 2019) ha proposto del concetto di abito, visto come una struttura psicologica per spiegare lo sviluppo delle competenze. Partendo dalla distinzione di Aristotele tra le virtù intellettuali (dianoetiche) e le virtù etiche ne propone un raffronto in termini di 'competenze nel pensare' e 'competenze nell'agire'.

Lo sviluppo degli abiti/competenze viene presentato nella prospettiva batesoniana, valorizzata anche da Massimo Baldacci (2012). Al cuore dell'educazione, sia secondo Pellerey sia secondo Baldacci, sta lo sviluppo dei abiti mentali e di abiti d'azione che avviene come risultato del deutero-apprendimento (GRADZIEL, 2014, p. 178).

Lo sviluppo di abiti mentali e d'azione, inizia nella primissima infanzia e certamente non è sufficiente la sola induzione di pratiche autovalutative e riflessive, è indispensabile che scuola e famiglia condividano un patto di corresponsabilità giacché si tratta di riconoscere che la dimensione dell'educare non può essere ricondotta ai soli aspetti cognitivi ma implica l'acquisizione di abiti/competenze che diano senso, valore e prospettiva alle proprie azioni.

3. Lifelong learning e competenze di riflessione

A differenza dell'apprendimento che avviene nell'età infantile, quello in età adulta è caratterizzato non solo da modificazioni di tipo cognitivo e comportamentale, ma soprattutto dalla capacità, che ha l'adulto, di selezionare informazioni, di imparare quello che ritiene significativo, di assumersi la responsabilità di quello che decide di apprendere, di attingere alle risorse che fanno già parte del proprio vissuto (ILLERIS, 2009). Coloro che si formano, lavorano e vivono nella nostra 'società post-industriale' (TOURAINÉ, 1969; BELL, 1999) e devono fare i conti con le trasformazioni che costantemente investono sia le forme di rapporto tra le classi sociali sia la dimensione economica e produttiva che sempre di più si basa sullo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica, in particolare delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Infatti la maggiore caratteristica di questa nostra società sta nel fatto che ciò che in essa conta di più è il possesso della conoscenza (DRUCKER, 1996). Naturalmente ogni società umana ha avuto le sue forme di

conoscenza, ma oggi, soprattutto grazie alla diffusione capillare, a livello globale, delle nuove sofisticate tecnologie digitali e della rete internet, la conoscenza non è solo il motore principale dell'economia, ma anche della vita sociale e lavorativa. Ciascuno di noi trascorre moltissimo tempo nella continua e autonoma formazione conoscitiva personale utilizzando gli strumenti che lo sviluppo tecnologico mette a nostra disposizione e costruendo così prospettive interpretative e competenze che si affiancano a quelle conseguite nella frequenza di corsi formali e non formali. Tutto ciò si riflette anche nel mondo del lavoro nel quale al soggetto oltre a conoscenze, competenze specifiche, valori, si richiedono comportamenti flessibili e creativi, competenze di natura trasversale che diano risposta alle particolari situazioni problematiche che eventualmente possano emergere (DI NUBILA et al., 1999).

Per arginare quello che Guichard (2003) definisce caos vocazionale, i soggetti dovrebbero essere posti nella condizione di affrontare situazioni problematiche (MEZIROW, 2003) avendo la capacità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di aggiornare il proprio potenziale senso della vita. Come si è già sottolineato in altre occasioni (LA ROCCA, 2018), le competenze richieste agli adulti per affrontare le situazioni di trasformazione, le provocazioni che la vita può generare, non possono essere certamente improvvisate, ma dovrebbero essere sviluppate nell'ambito del processo di crescita, fin dai primi gradi scolastici.

Le cosiddette *soft skills* (PELLEREY, 2017), delle quali si parla diffusamente anche nei documenti europei, altro non sono che le competenze necessarie per potersi orientare in contesti sociali e professionali problematici, e non sempre favorevoli, ponendo in atto una serie di strategie quali la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Insomma bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-orientarsi, affinché raggiungano l'autonomia decisionale che consenta loro di porre se stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato (DOMENICI, 2009). E vale comunque la pena precisare che i contesti di vita sono sempre problematici e mai lineari e dunque sembra davvero indispensabile che nelle prassi didattiche, in periodo scolastico, si tenga conto della necessità di sviluppare quelle competenze strategiche (MARGOTTINI, 2017) che potranno il futuro adulto nella condizione di sapere, saper fare, saper essere, saper agire, saper divenire. Un ragazzo allenato ad essere al centro del proprio percorso di apprendimento più facilmente diventerà un adulto capace di osservare, analizzare, decidere, scegliere ed autodirigersi. Ma, come afferma Mezirow (2003), evidentemente non c'è una tecnica codificata che possa generare le competenze auspiccate, vi sono però strategie educative che possono facilitarne lo sviluppo, soprattutto potenziando processi metacognitivi, quali l'abitudine alla riflessione critica e alla consapevolezza dei propri punti di forza e di criticità per essere in grado di reinterpretare, in modo continuo e costruttivo il proprio rapporto con il mondo (ROMEO, 2014), nell'ottica dell'apprendimento permanente, anzi dell'autodirezione nell'apprendimento permanente.

Per questi motivi è sempre più necessario valorizzare e rendere visibili le conoscenze e le competenze acquisite e maturate nel corso della vita in contesti formali, non formali ed informali, in modo da permettere allo stesso

soggetto, e a coloro che ne siano interessati, per eventuali offerte occupazionali, di individuare le aree di saperi trasferibili o migliorabili attraverso opportuni percorsi di formazione. Si può affermare che oggi la prospettiva del lifelong learning si configura davvero come un orizzonte di senso da costruire in primo luogo all'interno di una visione politica e teorica (ALBERICI, 2008), e che può avvalersi di metodologie auto-osservative che consentano ai soggetti di effettuare una adeguata e complessa rappresentazione di sé.

Affinchè la riflessione sull'esperienza sia presente al soggetto in modo sistematico e dinamico, è necessario fare in modo che egli possa intraprendere con se stesso un processo di narrazione (BATINI, 2005; BATINI; DEL SARTO, 2005) che gli consenta di organizzare in modo significativo il proprio vissuto esperienziale e formativo dando conto, in primis a se stesso, di ciò che ritiene essere nodale nel proprio passato e presente e dunque produrre una disposizione verso la progettazione del futuro. Lo sviluppo di abilità riflessive ha evidentemente uno scopo altamente educativo ed allora sembra auspicabile che queste vengano incrementate soprattutto nei percorsi di studio rivolti a coloro che hanno scelto di dedicarsi all'esercizio di professioni educative e formative, affinché possano sia utilizzarle in prima persona, sia diffonderle nei futuri contesti in cui andranno ad operare (LA ROCCA, 2015, 2018; LA ROCCA; CAPOBIANCO, 2019).

4. Sui saperi e sull'apprendimento permanente: uno sguardo teorico del Brasile

Dall'analisi della letteratura del pensatore brasiliano Paulo Freire, emerge che la categoria concettuale di sapere o saperi assume una posizione diversa dalla prospettiva dell'educazione bancaria (tradizionale) e dell'educazione trasformativa (concezione dialogica dell'educazione). Nelle opere *Pedagogia da autonomia* (*Pedagogia dell'autonomia*) (1996), *Pedagogia da esperança* (*Pedagogia della speranza*) (1997), *Educação e mudança* (*Educazione e cambiamento*) (2002), *Política e Educação* (*Politica e educazione*) (2001), *Pedagogia do Oprimido* (*La pedagogia degli oppressi*) (1987) e *Professora sim, tia não* (*Insegnate sì, zia no*) (1997), Freire sviluppa questo concetto con densità intellettuale. Egli insegna che, nella logica dell'educazione bancaria, i saperi vengono intesi alla stregua di conoscenze scientifiche e sistematiche, che possono essere considerati come una forma di categorizzazione gerarchica, rispetto ai quali i saperi delle persone sono insufficienti, non validi, irrilevanti, non apprezzati, ignorati o invisibili. Il possesso e la trasmissione dei saperi sono considerati attributi di persone sagge che, possedendo questa conoscenza erudita, la trasferiscono alle classi popolari o agli studenti.

L'atteggiamento autoritario, al contrario, è settario. La sua è l'unica verità che deve necessariamente essere imposta agli altri. È nella sua verità che si trova la salvezza degli altri. La sua conoscenza è "illuminante" "dell'oscurità" o dell'ignoranza degli altri, che, pertanto, devono essere sottomessi ai saperi e all'arroganza di chi è autoritario o autoritaria (FREIRE, 1997, p 37).

La constatazione di questa tesi, sostenuta dall'educazione bancaria, rivela il significato di trasmissione dei saperi, considerata valida, per quei soggetti che non sono portatori di saperi e quindi sono ignoranti. La coscienza

bancaria "pensa che più ci si dona di più si sa". Ma l'esperienza dimostra che con questo stesso sistema si formano solo individui mediocri, perché non esiste uno stimolo per la creazione (FREIRE, 2002, p.38).

Si nutre così una visione dicotomica, gerarchica, selettiva e di esclusione tra 'quei soggetti che sanno' e 'quelli che non sanno' e tra la conoscenza considerata valida, con un'estrema valorizzazione della scienza o della conoscenza accademica, e l'altra concepita come non valida (di senso comune). In tal modo di pensare, c'è anche la valorizzazione delle conoscenze scientifiche e la sottostima di tutto il repertorio e l'identità culturale e sociale degli individui. "Quindi non possiamo collocarci nella posizione di un essere superiore che insegna a un gruppo di ignoranti, ma nell'umile posizione di chi comunica una conoscenza parziale ad altri che possiedono altre conoscenze parziali" (FREIRE, 2002, p. 29).

D'altra parte, i saperi sono intesi come non gerarchici nell'educazione trasformativa o nella concezione dialogica dell'educazione. Essi non sono classificati tra qualificati o non qualificati (non validi). L'argomentazione della concezione di Freire è che i saperi degli studenti sono elaborati in esperienze pratiche della vita quotidiana, sono spontanei e hanno come loro genesi le esperienze esistenziali umane in diversi spazi sociali, in contesti scolastici o altre fonti educative di scambio e interazione umana, con altre persone o con il mondo. Sono acquisiti come dialoghi intersoggettivi o dialoghi tra soggetto e mondo, nominati come "saperi frutto di esperienza", che se rispettati si rivelano come punto di partenza in un'azione di educazione emancipatrice.

Non ci sono ignoranti assoluti. Se parliamo di raccolte in un gruppo di contadini, dobbiamo stare attenti alla possibilità che essi sappiano molto più di noi. Se essi sanno come sellare un cavallo e sanno quando pioverà, se sanno come seminare, ecc ... non possono essere ignoranti ... ciò che manca loro sono i saperi sistematizzati (FREIRE, 2002, p.28).

Tuttavia, la conoscenza e la considerazione di questi saperi preliminari degli studenti non significa l'inversione dello status di qualificante, e che questa composizione di saperi frutto di esperienza è sufficiente per lo sviluppo umano. In questa proposizione, si rigetta di nuovo l'idealizzazione dei saperi popolari o del "senso comune", poiché non vi è adesione all'idea di uno status assoluto di dominio di tutti i saperi o che ci sono persone prive di saperi.

Il sapere si costruisce attraverso un costante superamento. Il sapere superato è già un'ignoranza. Tutto il sapere umano ha in sé la testimonianza del nuovo sapere che già si annuncia. Tutto il sapere porta con sé il suo proprio superamento. Quindi, non c'è né sapere né ignoranza assoluta: c'è solo una relativizzazione del sapere o dell'ignoranza (FREIRE, 2002, p. 29).

Se consideriamo come esempio l'arrivo di un bambino nel mondo e quindi le relazioni iniziali con gli altri umani e con la realtà, è indifendibile pensare al soggetto incapace di apprendere o alla negazione delle implicazioni delle esperienze con altre persone e con il mondo nel processo di costituzione di questo individuo.

Si parte dal bisogno fondamentale di problematizzare questi saperi di "senso comune" o provenienti da esperienze di vita, in un atto di rispetto e di convalida per il dovuto dialogo con loro e per la valorizzazione di ciò che è

‘buon senso’ in loro. Tuttavia, non v'è alcun argomento di difesa sul limitare la pratica educativa a questi saperi, dal momento che devono essere presi come conoscenza preliminare per essere, superata, per esempio, attraverso l'espansione, la trasformazione, la risignificazione.

Inoltre, ciò che è necessario nell'insegnamento dei contenuti non può prescindere dalla conoscenza critica delle condizioni sociali, culturali ed economiche del contesto degli studenti. Ed è questa conoscenza critica del contesto degli studenti che spiega di più ciò che è il dramma, la tragedia in cui vive una quantità innumerevole di loro. [...] "Sogni di solito?" Un giornalista televisivo chiese una volta a un bambino di 10 anni, lavoratore agricolo in area interna dello Stato di San Paolo. "No", disse il bambino, stupito dalla domanda. "Ho solo incubi." Il mondo affettivo di questi innumerevoli bambini è rotto, quasi sbriciolato, frantumato. Ecco perché questi bambini hanno bisogno di insegnanti professionalmente competenti e amorevoli [...] (FREIRE, 1997, p.47)

La gran parte del rispetto dovuto a questi saperi si colloca nella visibilità dei contesti culturali e sociali, nelle letture di mondo dei soggetti e nell'annuncio delle identità culturali. Fatto che, se negato, messo a tacere, oscurato o nascosto genera una cecità nella realtà dei processi educativi, come se fosse possibile sviluppare queste azioni, tra cui quelle del contesto scolastico, senza essere nelle relazioni intersoggettive.

Il ragionamento su questo sincero rispetto ai “saperi dell’esperienza” introduce a un'altra considerazione nel processo educativo: la necessità di saper ascoltare questi saperi in una postura orizzontale di rapporto tra docente e studenti, collocando l'insegnante in una posizione di intellettuale impegnato nella trasformazione sociale. E così, domanda Freire (1997, p. 34): "Perché non stabilire 'un'intimità' necessaria tra i saperi curriculari fondamentali per gli studenti e l'esperienza sociale che essi hanno come individui?"

Nella riflessione sulle conoscenze nel campo della formazione e della professione di docente, si mostrano interessanti anche i contributi di Tardif, ricercatore canadese che riconosce e valorizza lo studio di Paulo Freire. Nell'opera “Saperi docenti e formazione professionale” (2002), Tardif parla della diversità dei saperi di base nel lavoro dei docenti con l'esercizio scientifico di portare alla luce la comprensione della natura sociale dei saperi, che sono mobilitati e utilizzati dagli insegnanti nel loro quotidiano di insegnamento.

Per Tardif (2002, p. 60) la nozione di "saperi" comprende, in senso lato, "le conoscenze, le competenze, le abilità e gli atteggiamenti degli insegnanti, cioè, ciò che è stato spesso chiamato sapere, saper-fare e saper-essere". Tale nozione riflette le conoscenze, competenze, abilità, attitudini, legate a vari fenomeni che si riferiscono al lavoro quotidiano dell'insegnante, come la conoscenza delle materie, la pianificazione delle lezioni e la loro organizzazione, la conoscenza delle teorie educative; abilità e attitudini, come il piacere di lavorare con i bambini e / o giovani e / o adulti, la considerazione di precedenti esperienze degli studenti, la capacità di riflettere su se stesso (le sue posture, attitudini, comportamenti) e sulla sua pratica.

Per l'autore, questi saperi non hanno la loro genesi nell'insegnante stesso o soltanto nel suo lavoro di insegnamento quotidiano, ma provengono dal sociale, "[...] con la sua esperienza di vita e la sua storia professionale, con i

suoi rapporti con gli studenti in classe e con gli altri attori scolastici nella scuola, ecc. "(TARDIF, 2002, p.11).

I saperi sono plurali, temporanei e diversi, progettati da diversi fonti, nelle varie pratiche social, generati nei contesti delle storie di vita e dell'esperienza professionale, in un processo in cui queste esperienze professionali e personali formano l'atto sociale dell'insegnamento. In questa prospettiva e in un modo più sistematizzato, Tardif (2002) organizza i saperi degli insegnanti in modello tipologico che include i diversi saperi, le sue fonti sociali e il modo di integrazione con il lavoro di insegnamento. Questi sono: 1) saperi personali, 2) quelli dalla scuola di base, 3) saperi provenienti dalla formazione iniziale e continua, 4) quelli provenienti dai materiali didattici e 5) saperi provenienti dalla propria esperienza nella professione, nell'aula e nella scuola.

L'autore rafforza, quindi, l'idea che i saperi degli insegnanti non sono interamente prodotti da loro stessi, poiché molti di questi saperi hanno la loro origine, in un certo senso, "al di fuori" del mestiere dell'insegnamento, poiché provengono da luoghi sociali precedenti alla carriera propriamente detta o situati al di fuori dal lavoro quotidiano, ad esempio la famiglia, l'ambiente di vita di tutti i giorni, l'educazione di base (dalla scuola d'infanzia alle superiori), l'università (formazione iniziale), contesti di formazione continua, della scuola stessa (regole, principi pedagogici e politici, ecc.), convivenza con colleghi, ecc.

In questo senso, "il sapere professionale è, in un certo senso, alla confluenza tra varie fonti di saperi provenienti dalla storia individuale, dalla società, dalla scuola, da altri attori educativi, dai luoghi di formazione, ecc." (TARDIF, 2002, p. 64). Gli insegnanti prima di essere insegnanti sono stati studenti e attraverso questa esperienza hanno acquisito una serie di conoscenze sull'universo scolastico (TARDIF, 2002). Questa esperienza come studente è formativa, consente la creazione di credenze e rappresentazioni sulla pratica docente, cosicché i saperi esperienziali degli insegnanti non sono limitati solo alle esperienze della loro esperienza professionale, ma comprendano anche le concezioni e gli apprendimenti derivanti dalla loro storia scolastica, quando erano studenti, così "Insomma, prima di iniziare a insegnare ufficialmente, gli insegnanti già sanno, in molti modi, cos'è l'insegnamento a causa dalla loro intera storia scolastica." (TARDIF, 2002, p. 20).

Anche con la diversità dei saperi, sottolineiamo che questi sono personalizzati e situati, perché sono all'interno di una certa storia e cultura, essendo anche gli insegnanti inseriti in questa storia e cultura, così come i loro studenti. (TARDIF, 2000). Questi saperi sono localizzati, contestualizzati, utilizzati e costruiti in base alle condizioni che strutturano il lavoro, visto che sono direttamente correlati alle condizioni storiche e sociali in cui gli insegnanti esercitano la loro professione, e possono essere compresi solo se riferiti alle loro condizioni di produzione e pratica. (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 2006).

Considerando i saperi dell'esperienza, Tardif e Lessard (2007) evidenziano due modi di comprendere l'esperienza. Nel primo, l'esperienza può essere analizzata come un processo di acquisizione di conoscenze in maniera spontanea che avviene attraverso la ripetizione dei fatti. Nel secondo, l'esperienza non è un processo basato sulla ripetizione, ma un processo basato sul significato e l'intensità delle situazioni vissute. In entrambe i modi, attraverso le esperienze i soggetti apprendono e acquisiscono certezze, siano queste esperienze significative o esperienze ripetitive. Freire (1997) e Oliveira et. al.

(2014) confermano questa idea affermando che l'essere umano viene educato attraverso le esperienze a cui partecipa, in vari spazi sociali e nelle relazioni, per tutta la sua vita.

Viene assunta l'idea che i saperi sono costruiti e ricostruiti per tutta la vita e in questa viene compresa anche la traiettoria professionale, poiché gli esseri umani sono in costante processo di formazione, cambiamento e ricerca per la loro vocazione ontologica "nell'Essere Più", poiché le persone sono esseri che 'stanno essendo', esseri non finiti, incompiuti (FREIRE, 1987). Pertanto, "[...] il sapere degli insegnanti non è un insieme di contenuti cognitivi definiti una volta per tutte, ma un processo di costruzione durante una carriera professionale in cui l'insegnante impara progressivamente a padroneggiare il suo ambiente di lavoro [...] "(TARDIF, 2002, p.14). Con questo, l'insegnante non definisce da solo i suoi saperi professionali, ma questi vengono prodotti socialmente, in modo che ciò che l'insegnante deve insegnare si costituisce come un questione sociale.

Il concetto di "Essere Più", difeso da Freire (2002, 1997), supporta ancora la comprensione dell'apprendimento permanente o per tutta la vita. La lettura valida è quella che si allontana da un approccio riduzionista, nell'apprendimento utilitaristico o strumentale che risponde alla logica del mercato e dell'espansione economica, nella forma di una sovra ordinazione dell'economia sull'educazione. Va notato che questa lettura di natura utilitaristica inizia con la considerazione dell'incapacità del soggetto o di un necessario superamento dei suoi limiti, del suo ristagno di conoscenza o di una mancanza dei saperi. Lima (2016, p. 16) mette sull'avviso rispetto alla lettura da effettuare:

Negli ultimi anni, il concetto di "apprendimento permanente" è stato affrontato da discorsi politici nel contesto di grandi organizzazioni internazionali, dell'Unione europea e dei governi dei rispettivi Stati membri come categoria dominante. In un contesto caratterizzato dalla difesa della riforma neoliberale del welfare,, dando origine alla responsabilità di ogni individuo di costruire il proprio portfolio competitivo di competenze, puntando sull'adeguamento di ciascuna delle esigenze di un'economia e di un mercato di lavoro sempre di più non regolati, il concetto di educazione è stato spesso espulso dai discorsi politici e pedagogici, per dar luogo a nuove categorie emergenti come qualifiche, abilità e competenze economicamente valide.

La prospettiva che proponiamo per la comprensione dell'apprendimento permanente si basa sul punto di vista umanista, sulla considerazione della libertà dell'essere umano, sulle sue potenzialità di modificare il mondo e se stesso e sul processo continuo di conquista dell'umanità, che non sarà mai chiuso o completo. Chiariamo che i contributi di Freire sono basilari per questo riconoscimento del "incompletezza" dell'uomo e per la condizione che, dalla sua nascita, questo soggetto è programmato per imparare (per amare di più, per sapere di più, per fare).

Con ciò, l'essenzialità della comprensione dell'apprendimento permanente o per tutta la vita si basa sui pilastri dell'incompletezza come condizione umana e sulla vocazione per l'umanizzazione. Tuttavia, Freire avverte (2001, p.12) "Un essere che, avendo come vocazione l'umanizzazione,

si confronta, nel frattempo, con l'incessante sfida della disumanizzazione, come una distorsione di quella vocazione. [...] D'altra parte, [...] siamo esseri "programmati ma per imparare".

Soprattutto nelle opere "Educazione e Cambiamento" e "Pedagogia dell'autonomia", Freire (2002, 1997) insegna, attraverso sguardi antropologici, che l'essere umano è un soggetto in un processo continuo di apprendimento, di sviluppo intellettuale, affettivo e morale, della conquista della sua libertà, in una ricerca per "Essere Più". Questa ricerca di "Essere Più" ha come caratteristica la vocazione per l'umanizzazione, in cui la natura umana è programmata per "essere più", per agire nel mondo come soggetto e non per essere in esso come un oggetto. Tuttavia, non è determinata da strutture o principi di ordine innata.

Se la vocazione ontologica dell'uomo (umano) è quella di essere soggetto e non oggetto, potrà svilupparla nella misura in cui, riflettendo sulle sue condizioni spazio-temporali, si introduce in esse, in modo critico. Quanto più è indotto a riflettere sulla sua condizione, sul suo radicamento spazio-temporale, tanto più "emergerà" da essa consapevolmente "caricato" con l'impegno verso la sua realtà, di cui, poiché è soggetto, non deve essere un semplice spettatore, ma deve intervenire sempre di più (FREIRE 2002, p. 61).

Da questa energia di vita, l'uomo si muove continuamente verso nuove conquiste, vivere è fare, rifarsi, ricominciare, espandersi nella conoscenza e approfondirsi nell'umanità di essere persona. Non c'è alcun umano finito o pronto, l'incompletezza è il marchio della nostra umanità, siamo consapevoli di questa incompletezza, ma siamo potenti e abbiamo l'esistenza per conquistare ciò che non è stato realizzato, non raggiunto, sia questo inserito in obiettivi di conoscenza da acquisire o in progetti e sogni da realizzare.

L'educazione come azione umana opera su questa condizione di incompletezza, di inconcludenza di questo umano e si realizza nella pratica del rapporto con l'altro, mediata dalla realtà in cui siamo inseriti. Come esseri umani, siamo esseri educabili, quindi, capaci di presa di coscienza del mondo e di noi stessi e con ciò, per umanizzarci.

L'educazione è possibile per l'uomo (umano) perché questo non è finito. Questo lo porta alla sua perfezione. L'educazione, quindi, implica una ricerca condotta da un soggetto che è l'uomo. L'uomo deve essere il soggetto della propria educazione. Non può essere il suo oggetto. (FREIRE 2002, p. 28).

Quindi, la ricerca per imparare è un'azione umana e un'energia della vita che mobilita gli individui per progredire, per migliorare, per aspirare alla crescita realizzandosi come soggetti storici.

5. Alcune considerazioni conclusive

A partire dall'attuale azione di collaborazione internazionale tra università brasiliane e italiane, questo saggio è delineato in una prospettiva propositiva di individuare e presentare alcuni approcci di comprensione concettuale in grado di interconnettere e favorire progetti di ricerca intercontinentale (Brasile-Italia), nel campo delle ricerche educative.

L'esame della revisione teorica mostra che, tra gli altri aspetti, viene adottata la concezione comune sul concetto di apprendimento permanente o dell'apprendimento per tutta la vita, che assume la centralità nell'asse investigativo di questo gruppo di ricercatori. Su questo argomento, la lettura assunta si basa sulla prospettiva umanistica, della libertà della persona e della sua formazione umana. In relazione a questo, è dirimente il riconoscimento dell'operatività dell'apprendimento nello sviluppo del soggetto nella sua intelligenza, nella sua crescita culturale e trasformazione della persona, della società e del mondo.

È interessante notare che le persone sono in costante apprendimento, indipendentemente dall'età, classe sociale, appartenenza culturale, professione o da altre caratteristiche. L'apprendimento permanente è sostenuto dal diritto di ciascun individuo di espandersi come essere umano, di modificarsi, assumendo la condizione di soggetto della propria storia, in un processo permanente di sviluppo di sé, di miglioramento, di apertura per trasformarsi e, così, trasformare il mondo. Questa considerazione non esclude la consapevolezza circa i condizionamenti o i limiti imposti dalle circostanze della vita, della società, delle condizioni storiche o culturali che ostacolano questo sviluppo del soggetto. Tuttavia, essi non paralizzano la volontà umana di godere della libertà e della crescita.

Questa riflessione teorica è molto lontana da una comprensione dell'apprendimento permanente come quella che serve la logica del mercato o esclusivamente i requisiti previsti in vista dell'espansione economica, nel senso di apprendimento come mezzo e non come fine. Cioè, di un apprendimento essenzialmente tecnico per soddisfare le esigenze del mercato, in una curvatura economicista, senza la preoccupazione per la formazione personale.

Nella considerazione che il soggetto (dalla sua nascita) non sarà mai pronto, finito, egli è un essere incompleto, ma portatore di un potenziale per imparare continuamente nel corso della sua vita, si presenta la tesi del potenziale che egli possiede per espandersi, derivante degli apprendimenti generati in molteplici esperienze in contesti e tempi diversi, nel corso degli anni. Di conseguenza, il valore dell'apprendimento nella vita umana viene ampliato e con ciò si assume l'importanza di assegnare significati alle esperienze vissute.

In consonanza con il riconoscimento della volontà assunta dall'uomo di imparare permanentemente c'è anche la comprensione comune circa la considerazione dell'azione umana come riflessiva e capace di acquisire la coscienza critica della realtà per trasformarla. In questo contesto, il concetto di competenza si avvicina al concetto di sapere come elemento fondamentale per il processo di apprendimento che deve tradursi in un'azione partecipativa, pensiero riflessivo e critico, di trasformazione dinanzi ai problemi e sfide quotidiane della vita, in tutte le sfere. Competenze o saperi che vengono appresi sin dall'infanzia e sviluppati proceduralmente nel ciclo di vita, in varie esperienze di vita e non solo in un determinato percorso temporale o progetto di formazione. Infine, essi provengono da molteplici fonti, come la scuola, la famiglia, la professione e le relazioni sociali. La tesi proposta porta ad escludere una forma di assoluta e deterministica gerarchizzazione di saperi, di abilità o di conoscenze acquisite in una temporalità specifica o in una fase definita della vita o del corso.

L'educazione e soprattutto la scuola devono generare l'apprendimento di conoscenze e di abilità, permettendo anche che al soggetto di imparare a dare

significato alle sue esperienze, valore e prospettiva alle sue azioni. Un'educazione per imparare l'abitudine di pensare in modo critico, di essere autonomi nelle proprie decisioni, che sia liberatrice, umanizzante, consolidando la cittadinanza attiva, consentendo che la persona sia creativa, acquisendo coscienza per agire dinanzi alla diversità e alle sfide della realtà, con l'obiettivo di trasformazione. Infine, per essere altresì responsabile come persona, per la propria traiettoria di apprendimento e di sviluppo umano, quindi, della propria storia.

Questo saggio rafforza la rete di ricerca internazionale congiunta, puntando al miglioramento delle conoscenze teoriche per promuovere la produzione di ricerche in campo educativo, al di là delle mura accademiche brasiliane o italiane.

Riferimenti

ALBERICI, A. **La possibilità di cambiare**. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita. Milano: Franco Angeli, 2008.

ALBERICI, A.; DI RIENZO, P. Learning to learn for individual and society. In: R. Deakin CRICK, C. S.; K. REN (Eds), **Learning to Learn**. International perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 2014, p. 87-104.

BALDACCI M. **Trattato di pedagogia generale**, Roma: Carocci Editore, 2002.

BANDURA A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. **Handbook of principles of organization behavior**. Wiley on line, 2000, p. 179-200.

BATINI, F. (a cura di) **Manuale per orientatori**. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale. Trento: Erickson, 2005.

BATINI, F.; DEL SARTO G. **Narrazioni di narrazioni**: orientamento narrativo e progetto di vita. Trento: Erickson, 2005.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernizzazione riflessiva**. Trieste: Asterios, 1999.

BELL, D. **The Coming of Post-Industrial Society**. New York: Harper Colophon Books, 1999.

BLAIR C.; RAZZA R.P. Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten, **Child Development**, v. 78, n. 2, p. 647-663, 2007.

BOYATZIS R. **The Competent Manager**: a Model for Effective Performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**. London: Harvard University Press, 1990.

CONSOLI, F. Evoluzione e sviluppo di modelli per competenze e loro diverse matrici. In: A.M. AJELLO (a cura di), **La competenza**. Bologna: Il Mulino, 2002.

CORNOLDI, C.; DE BENI, R.; ZAMPERLIN, C.; MENEGHETTI, C. **AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio**: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli. Trento: Erickson, 2005.

- DEWEY, J. **Esperienza e educazione**. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
- DI NUBILA R. D.; FABBRI MONTESANO D.; MARGIOTTA U. **La formazione oltre l'aula: lo stage**. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti. Padova: CEDAM, 1999.
- DI RIENZO, P. **Educazione informale in età adulta**. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università. Roma: Anicia, 2012.
- DI RIENZO, P. Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. **Journal of Adult and Continuing Education**, 20, 1, p. 39-52, 2014.
- DI RIENZO P. Prassi educative e competenze tacite. Il ruolo dell'approccio biografico, in G. Alessandrini, M. L. De Natale (a cura di), **Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?** Lecce: Pensa Multimedia, 2015.
- DOMENICI, G. **Manuale dell'orientamento e della didattica modulare**. Bari: Laterza, 2009.
- DRUCKER, P. **Il grande cambiamento**. Milano: Sperling & Kupfer Editori, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GATHERCOLE S.E.; ALLOWAY T.P. **Working memory and learning: A teacher's guide**. London: Sage Publications, 2008.
- GAUTHIER, C. et al **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- GOLEMAN, D. **Intelligenza emotiva**. Milano: Rizzoli, 1996.
- GONZALEZ, A.; ZIMBARDO, P. G. Time in perspective: The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures. **Psychology Today**, V. 19, n. 3, p. 21-26, 1985.

GRADZIEL D. **Educare il carattere**. Per una pratica educativa teoricamente fondata, Roma: Las, 2014.

GUICHARD, J.; HUTEAU M. **Psicologia dell'orientamento professionale**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.

HECKMAN, J. J.; HUMPHRIES, J. E.; KAUTZ, T. (Eds.). (2014). **The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life**. University of Chicago Press, 2014.

HOLMES, J.; ADAMS, J. W.; HAMILTON, C. J. The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills. **European Journal of Cognitive Psychology**, v. 20, n. 2, p. 272-289, 2008.

ILLERIS, K. **Contemporary Theories of Learning**. London: Routledge, 2009.

KNOWLES, M. S. **The making of an adult educator: An autobiographical journey**. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

LA MARCA, A. **Io studio per ... imparare a pensare**. Troina: Città Aperta, 2004.

LA ROCCA, C.; MARGOTTINI, M.; & CAPOBIANCO, R. Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. **Journal of Educational Cultural and Psychological Studies, Special Issues: Digital Didactis**, n. 10, 245-283, 2014.

LA ROCCA C. ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. **Giornale Italiano Della Ricerca Educativa**, Anno VIII, Vol. 14, p. 157-174, 2015.

LA ROCCA, C. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. **Ricerche Pedagogiche**, Anno LII, n. 208-209, p. 107-127, 2018.

LA ROCCA C.; CAPOBIANCO R. ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. **Formazione Lavoro Persona**. Anno IX, n. 26, p 138-152, 2019.

LAVE, J.; WENGER, E. **L'apprendimento situato**. Trento: Erickson, 2006.

LIMA, L. C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016, p.15-25.

MARGOTTINI, M. **Competenze strategiche a scuola e all'università**. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi. Milano: LED, 2017.

MARGOTTINI M. La validazione del QSA ridotto. In PELLERREY M. (a cura di) **Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente**. Roma: Cnos-Fap., 2018a, p.257-304.

MARGOTTINI M. La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In PELLERREY M. (a cura di) **Strumenti e metodologie di orientamento**

formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente. Roma: Cnos-Fap., 2018b, p.207-250.

MARGOTTINI, M. Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. **Formazione & Insegnamento**, v. 1, n. 1, p. 309-322, 2019.

MARGOTTINI, M.; LA ROCCA, C.; ROSSI, F. Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. **Italian Journal of Educational Research**, anno X, p. 43-61, 2017.

MARGOTTINI, M.; ROSSI, F. Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. **Formazione & Insegnamento**, v. 15, n. 2, p. 499-511, 2017.

MARGOTTINI M.; ROSSI F. Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università. Contributo presentato al **Convegno Internazionale SIRD "Education and evaluation processes"**, Università di Salerno, 25-26 Ottobre, 2018.

MCCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather than Intelligence. **American Psychologist**, n. 1, p. 1-14, 1973.

MEZIRROW, J. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MEZIRROW, J. **Apprendimento e trasformazione**. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.

MIYAKE A.; FRIEDMAN N. P.; EMERSON M. J.; WITZKI A. H.; HOWERTER A.; WAGER T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis, in **Cognitive Psychology**, n. 41, p. 49-100, 2000.

NUTTIN, J. The future time perspective in human motivation and learning. In: **Proceedings of the 17th International Congress of Psychology**. Amsterdam: North-Holland, 1964, p. 60-82.

NUTTIN, J. **Motivation et perspectives d'avenir**, v. 14. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1980.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R.. (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 29-46.

OWEN, A. M. The Functional Organization of Working Memory Processes Within Human Lateral Frontal Cortex: The Contribution of Functional Neuroimaging. **European Journal of Neuroscience**, v. 9, p. 1329-1339, 1997.

PAOLICCHI, P. **Esperienza del tempo e realtà sociale**. Pisa: Tecnico Scientifica, 1976.

PELLEREY, M. **Dirigere il proprio apprendimento**. Brescia: La Scuola, 2006.

- PELLEREY, M. Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. **Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione**, v. 60, n. 351, p. 147-168, 2013
- PELLEREY, M. **Soft skill e orientamento professionale**. Roma: CNOS – FAP, 2017.
- PELLEREY, M. Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. **Scuola Democratica**, n.1, p.183-194, 2019.
- PONTECORVO, C. L'apprendimento tra culture e contesti. In C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. Z. (a cura di), **I contesti sociali dell'apprendimento**. Milano: LED, 1995.
- ROMEO, F.P. **La memoria come categoria pedagogica**. Tricase (LE): Libellula, 2014.
- SAVICKAS M. L.; PORFELI E. J. Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. **Journal of Vocational Behavior**, n. 80, p. 661-673, 2012.
- SCHÖN, D. A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SEN, A. **Lo sviluppo è libertà**. Perché non c'è sviluppo senza democrazia. Milano: Mondadori, 2001.
- SPENCER, L.M.; SPENCER, S.M. **Competence at Work Models for Superior Performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.
- ST CLAIR-THOMPSON H.L., GATHERCOLE S.E. Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 59, n. 4, p. 745-759, 2006.
- TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, Jan- Abr/2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2007.
- TOURAINE, A. **La société post-industrielle**. Paris: Denoël, 1969.
- ZANNIELLO, G. **Orientare insegnando**. Esperienze didattiche e ricerca-intervento. Napoli: Tecnodid, 1998.
- ZIMBARDO, P. G.; BOYD, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 77, n. 6, p. 1271-1288, 1999.
- ZIMBARDO, P. G.; BOYD, J. N. **The time paradox**: The new psychology of time that will change your life. New York: Simon and Schuster, 2008.

ZUCCHERMAGLIO, C. Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. In C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. Z. (a cura di), **I contesti sociali dell'apprendimento**. Milano: LED, 1995.

Contributo di ciascuno degli autori

Autor 1: Paolo Di Rienzo è autore del paragrafo 1

Autor 2: Aline Sommerhalder è autrice del introduzione, paragrafo 4 e 5

Autor 3: Massimo Margottini è autore del paragrafo 2

Autor 4: Concetta La Rocca è autrice del paragrafo 3

Enviado em: 23/julho/2019 | Aprovado em: 30/agosto/2019 | *Ahead of print* em: 07/outubro/2019