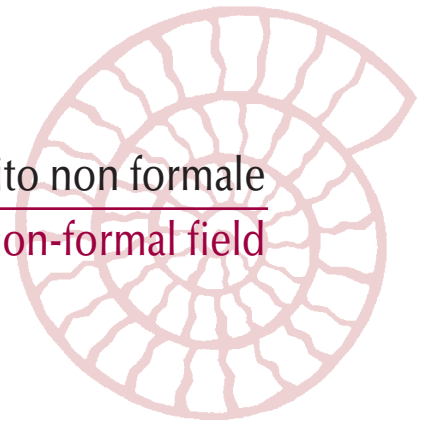


Ricerca educativa in ambito non formale

Educational research in non-formal field





La ricerca educativa in ambito *non formale* tra nuovi profili professioni e skills del futuro

Educational research in *non formal area* between new jobs profiles and skills for the future

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma Tre - claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper aims to lead the reader to explore a dimension of learning to learn little-known: *non-formal learning*. In recent years, pedagogical research has sought to interpret the characteristics of non-formal learning, through researches and publications, to understand in particular the possible effects on education, training and work. Therefore the paper intends to analyze non-formal dimension focusing on jobs and skills required in the near future, then presenting some findings emerged from a focus group that involved PhD students and PhDs from different Universities.

Il contributo intende condurre il lettore ad esplorare una dimensione dell'apprendere ad apprendere poco conosciuta: il *non formal learning*. La ricerca pedagogica, negli ultimi anni, ha cercato di declinare le caratteristiche dell'apprendimento non formale, attraverso ricerche e pubblicazioni, per comprendere in particolar modo le possibili ricadute nell'istruzione, nella formazione e nel lavoro. Il contributo intende quindi analizzare la dimensione del non formale soffermandosi sulle professioni e le competenze richieste nel prossimo futuro, presentando poi alcuni risultati emersi da un focus group che ha coinvolto dottorandi e dottori di ricerca appartenenti a diversi atenei.

KEYWORDS

Non formal learning, Adult education, Social practices, Sustainability, Skills. Apprendimento non formale, Educazione degli adulti, Pratiche sociali, Sostenibilità, Competenze.

1. Non formal learning: a che punto siamo!

Innovazione e velocizzazione dei processi di apprendimento sono le due caratterizzazioni socio-culturali che occupano un “posto in prima fila” nell’epoca postfordista sempre più contraddistinta da profonde trasformazioni e dal predominio tecnologico. La rete è difatti il motore principale di questa innovazione che sta trasformando drasticamente il modo di vivere la “quotidianità” (nel tempo libero, così come negli impegni scolastici, universitari e/o lavorativi) in cui si afferma in maniera concreta da un lato il riconoscimento per l’individuo del diritto all’apprendere ad apprendere e, dall’altro lato, l’applicabilità di strumenti metodologici innovativi orientati a definire nuovi stili di vita, forme di inclusione e di sostenibilità. Secondo Klaus Schwab, fondatore e presidente esecutivo del World Economic Forum che si svolge ogni anno in Svizzera e autore del libro “*La quarta rivoluzione industriale*” del 2016, sono quattro gli ambiti di intervento che aiutano a comprendere la portata di questa rivoluzione, più nota come *Industry 4.0*, centrata sulla flessibilità e ottimizzazione della performance. Il soggetto si trova dunque in uno spazio connettivo dotato di risorse ed artefatti necessari per la progettazione e la coltivazione di specifiche pratiche sociali e creative per generare nuove capacitazioni (Alessandrini 2017; Costa 2016). Al contempo, le strutture interattive flessibili e gli scambi informativi creano le condizioni per generare nuove conoscenze attraverso la combinazione di più domini conoscitivi, la riformulazione di quelle già possedute e la scoperta di soluzioni creative. Il lavoro, l’istruzione e la formazione diventano lo scenario basato su “traiettorie di apprendimento complesse” ed intersezione tra più domini di conoscenze (interdisciplinarietà e multidisciplinarietà) innescando al contempo processi di invenzione e sperimentazione continua che fanno leva sulla dimensione razionale, emozionale e creativa del lavoratore (Rossi 2014).

Come cambia la forma ed il significato del pensiero e dell’apprendere ad apprendere nel contesto del non formal learning? Quali profili professionali vengono richiesti e di conseguenza debbono essere formati? Quali invece le skills per capacitare il soggetto alla generatività di valore nel lavoro così come nella vita quotidiana? E quindi, come creare ambienti di apprendimento abilitanti?

Il tema del non formale sta sempre più richiamando l’interesse ed un’attenzione specifica da parte della comunità pedagogica così come nei rapporti e nelle ricerche redatte dalla Commissione europea, in ultimo la *New Skill Agenda* (2016), e di organismi internazionali quali ILO (2019) ed Ocse (2019). Nel documento *Future-Ready Adult Learning Systems* redatto dall’Ocse nel febbraio 2019, si evidenzia come la richiesta di skills stia cambiando costantemente in risposta alla digitalizzazione, alla globalizzazione e all’invecchiamento della popolazione. Nel rapporto si legge che solo il 40% degli adulti partecipa alla formazione; il 20% dei neofiti invece rifiuta di “allenarsi” per trovare un posto di lavoro; in ultimo, la formazione viene percepita poco adeguata rispetto alla richiesta di nuove skill e profili professionali nei diversi contesti di lavoro. Il rapporto sottolinea inoltre che la disponibilità futura dei sistemi deputati all’apprendimento degli adulti sarà valutata sulla base dei seguenti parametri: a) urgenza; b) copertura; c) inclusività; d) flessibilità e orientamento; e) allineamento con i bisogni di abilità; f) impatto percepito sulla formazione.

Il non formale – che si declina in tutte quelle occasioni non riconosciute formalmente, come corsi di formazione/convegni/seminari, le quali, seppur non indirizzano il soggetto al conseguimento di un titolo, forniscono una serie di conoscenze e di saperi necessari per la costruzione del proprio profilo professionale – potrebbe costituire un ambito dall’indubbia importanza per definire sia

nuove di piste di lavoro e di studio per la ricerca educativa e la responsabilità pedagogica, così come delineò già a suo tempo Delors nel libro verde, sia per definire profili professionali e nuove skills sempre più rispondenti alle richieste della società “complessa” e “liquida”.

2. Non formal learning: il punto di vista pedagogico in alcuni studi

La necessità di ripensare il processo di apprendimento non più come dimensione formativa ed esperienziale prettamente legata al contesto di tipo formale (didattica frontale, pratiche educative e lavorative standardizzate) bensì come processo complesso, ha portato a considerare la necessità di pianificare dei “percorsi non formali” in cui il soggetto possa mettere in pratica le conoscenze acquisite. La ricerca pedagogica si interroga da tempo in merito ai principali modelli che possano facilitare dinamiche apprenditive entro cui sviluppare le capabilities e l’agire pratico a partire da esperienze di apprendistato cognitivo. Riferimenti sono rinvenibili ad esempio al modello della comunità di pratica (Alessandrini 2007) e delle comunità di apprendimento (Wenger 1998), alla definizione di ambienti scolastici (Ellerani 2017) e lavorativi (Alessandrini 2017) quali “ecosistemi” in grado di favorire processi di generazione di valore. Altri studi (Alessandrini 2017; Mortari 2003), rifacendosi a J. Dewey¹ e poi a J.M. Barbier², sottolineano che *orientare le scelte* – dell’azione e sull’azione – non è un sapere tecnico disponibile in anticipo e quindi si può apprendere attraverso un processo di insegnamento strutturato; bensì, è un’azione riflessiva sul campo supportata da un sapere che si viene modulando dall’esperienza che consente la coltivazione delle capabilities e, pertanto, la strutturazione e la valorizzazione del proprio talento (Margiotta 2018).

Il non formal learning, ed il valore della pratica agentiva, si traducono in un processo dell’*apprendere ad apprendere* che deve essere analizzato e modellizzato; un modello per osservare e comprendere il sapere teorico e pratico sia nella prospettiva derivante dal contesto sociale quanto da schemi specifici di attività; un modello, inoltre, per formulare e coltivare nuove strategie di apprendimento al fine di favorire la definizione e conseguente “fioritura” dell’identità in ottica inclusiva e sostenibile (Pignatelli 2015). Per analizzare la dimensione del non formale nei diversi contesti/ambienti e nelle pratiche disponibili, dunque, occorre far riferimento – in campo pedagogico – agli studi sull’espansionismo di Engeström ed all’incidenza del deuterapprendimento di Bateson.

Engeström (1987; 2007) sostiene che la concettualizzazione delle prassi sia individuali che collettive vengono considerate come processi di sviluppo del contesto dove l’attività umana normalmente ha luogo e che al contempo può generare quattro tipi di *contraddizioni*. Egli intese coniare il termine «incapsulamento dell’apprendimento scolastico»³ per spiegare la criticità di una forma di

- 1 Per il pragmatista americano J. Dewey (1925), l’interazione costante ed effettiva tra la conoscenza e la pratica è qualcosa di differente da un’esaltazione della pratica per se stessa. La subordinazione dell’azione e dei saperi pratici a quelli prettamente teorici è per lo studioso rinvenibile nella relazione tra *pensiero, azione ed esperienza* senza la quale anche i concetti riferibili all’apprendimento non formale rischiano di essere parziali.
- 2 J.M. Barbier (1996) propone il superamento tra saperi teorici e saperi d’azione nella logica di una teoria della pratica che interessa sia l’ambito professionale quanto quello sociale.
- 3 La rottura dell’*incapsulamento scolastico* – in quanto non funzionale e guidato da elementi contraddittori – può essere incentivata attraverso una logica di ricerca riflessiva in

conoscenza che non riesce a rendersi utile e fruibile per i soggetti, e usabile unicamente per la promozione e continuità all'interno del sistema. L'espansione propone il superamento di un sapere nozionistico a favore dell'affermarsi dei processi apprenditivi non formali fondati sul significato dei saperi acquisiti dalla pratica. Si verifica, quindi, in numerosi contesti di pratica sociale (la mobilità, il viaggio, la partecipazione in ambienti internazionali di apprendimento) che racchiudono transizioni legate ad uno sviluppo personale/umano/comunitario dove si procede per espansione verso nuove pratiche di agency. Il secondo riferimento si collega al deuteroapprendimento (o *apprendimento 2*), definito da Bateson (1984) come «un cambiamento correttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta, o un cambiamento nella segmentazione della sequenza di esperienze» (p. 319). Il deuteroapprendimento⁴ consiste nell'elaborazione di procedure risolutorie applicabili a intere classi di problemi in cui il soggetto acquisisce *pattern* e strutture cognitive attraverso l'esperienza e l'errore. In questo caso l'apprendimento è generalizzato in un'abitudine risolutoria che viene applicata dopo aver individuato il tipo di problema, cioè dopo averlo classificato in una determinata classe. A questo livello non solo si risolvono problemi specifici, ma ci si forma delle abitudini pratiche che si applicano alla soluzione di classi di problemi generando, come direbbe Baldacci (2014), degli *abiti mentali*. È, in sostanza, un processo sintetizzabile nella formula dell'"apprendere ad apprendere".

Le teorizzazioni dell'apprendimento espansivo ed ecologico hanno contribuito con grande attenzione a trovare una soluzione al problema della complessità crescente della società dell'apprendimento attraverso il ricorso a sistemi di attività visti come entità cambianti ed interrelazionali (teoria dei nodi o *knotworking* di Tuomi-Gröhn) – e non come aspetti isolati o perfetti in sé –, e quindi come molteplici sistemi di attività focalizzati sul valore dell'agency e della pratica sociale, delle competenze metacognitive e critiche nella dimensione non formale dell'apprendere. In questa visione, il *non formal learning* si caratterizza per l'*intenzionalità* dell'atto/dell'azione pratica; per la capacità del soggetto di apprendere in maniera *autodiretta*, *incidentale* o *per il tramite della socializzazione*; come conoscenza innovativa rispetto ad una situazione presente e futura; per la *dimensione sociale praticata* in cui centrale è il valore dell'agency. L'attenzione viene posta, quindi, non tanto alle capacità di auto-organizzare il proprio apprendimento, quanto alle capacità del soggetto di esercitare una auto-direzionalità (*self-directing learning*) intesa come concreta possibilità di coltivare un set di competenze

cui i soggetti – i protagonisti del sistema delle attività di insegnamento e di apprendimento – partecipano alla scoperta delle contraddizioni, elaborano delle loro argomentazioni critiche e sono invitati ad usare nuovi strumenti concettuali per analizzare e ridisegnare le proprie prassi sulla base delle linee di ricerca proposte dalla terza contraddizione della teoria dell'attività. La *terza contraddizione* fa riferimento ai rappresentanti di una cultura (come gli insegnanti o *soggetti esperti*) che introducono un oggetto e/o motivazione proveniente da una forma culturale cosiddetta "superiore" puntando a dominare l'intero sistema di attività.

- 4 È una rottura – o un *salto logico* – dal momento che permette di mutare le abitudini elementari (il sapere teorico) e di sperimentare un contesto di conoscenze, esperienze e relazioni più ampio (il sapere pratico). Si tratta di un processo inconsapevole, raramente portato alla luce da chi vi partecipa e, allo stesso tempo, solo indirettamente e limitatamente controllabile dagli educatori professionali, dagli insegnanti, da chi progetta percorsi e programmi di formazione professionale. È proprio durante il deuteroapprendimento che i destinatari dell'intervento formativo acquisiscono competenze fondamentali per la loro vita ben più importanti di quell'insieme di conoscenze che sono state ritenute utili e necessarie da chi ha progettato i programmi di formazione sia formali che non formali.

soft per generare nuovi “abiti professionali” e come “cornice” di esperienze e culture caratterizzanti i diversi contesti di vita quotidiana.

3. Abiti professionali e nuove skills a partire dalla formazione

Il *mismatch* tra domanda e offerta di nuovi bisogni formativi è stato studiato fin dall'inizio degli anni '80 relativamente alla scarsa mobilità spaziale dei soggetti ed alla mancata corrispondenza tra qualifiche professionali possedute e quelle richieste da parte delle organizzazioni. Le analisi sui fabbisogni formativi mirano proprio a ridurre questo secondo tipo di mismatch, ovvero di analizzare le esigenze formative per la riqualificazione e la riconversione delle risorse umane impiegate.

È in questa cornice di problematiche che la formazione professionale ha assunto un'importanza strategica quale fattore di crescita. Gli elementi oggetto di indagine possono essere figure professionali, conoscenze e capacità tecniche o professionali, abilità comportamentali o tutti questi aspetti insieme. Rilevare la domanda di lavoro in termini di figure professionali significa mirare a conoscere l'insieme di tipologie formative che identificano alcune caratteristiche generali come il livello di autonomia e responsabilità, l'area di specializzazione, la funzione svolta, ecc.

C'è inoltre da rilevare che il diffondersi di concetti e pratiche sociali-lavorative, come quelli ispirati alla *learning organization*, ha prodotto importanti trasformazioni nei criteri di valutazione dell'efficacia e dell'efficienza dei learning outcomes conseguiti dai soggetti rispetto al compito di apprendimento. L'oggetto di indagine per rilevare i fabbisogni di formazione non può che essere quello dei contenuti delle professioni, siano essi mansioni/conoscenze di base, quanto la definizione e la coltivazione di soft skills da rendere spendibili nei diversi contesti della vita quotidiana. Questo aspetto richiama indubbiamente la necessità per il soggetto di *apprendere per formarsi*, di sviluppare un set di competenze necessario alla definizione del proprio abito professionale e per essere rispondente alle richieste provenienti dall'esterno.

Definire un proprio *abito professionale*, da un lato, e sviluppare le *soft skill* nei contesti non formali a partire dal contributo della formazione, dall'altro lato.

Per quanto riguarda il primo aspetto, definire un proprio abito professionale, occorre tener conto del quadro di esperienze, conoscenze e competenze acquisite nei diversi contesti sia a livello individuale sia a livello di learning community:

- Definire l'*abito professionale nei contesti non formali di lavoro*. È indubbio che con l'affermarsi di nuove pratiche (smart working, coworking, ecc.), di modelli (gig economy) e di ambienti di lavoro (reti, autostrade digitali) si richiedono profili professionali multitask. Ciò induce a riflettere su tre questioni apicali: 1) la trasformazione dei lavori esistenti in quanto molte mansioni diventeranno più complesse e richiederanno competenze più elevate e sofisticate; 2) la creazione di nuovi posti di lavoro (ad esempio la cybersecurity, i social media). Nel 2017, il World Economic Forum ha stimato che il 65% dei bambini che frequentano attualmente la scuola primaria svolgeranno da grandi un lavoro che attualmente non esiste ancora; 3) la potenziale distruzione di posti di lavoro. L'Ocse (2019), riprendendo gli studi condotti negli Stati Uniti da Frey e Osborne, ha analizzato l'importanza e la frequenza delle attività (*task*) all'interno dell'occupazione (cfr. anche l'indagine PIAAC). Le stime a cui giunge questo studio indicano che meno del 14% dei lavori sono caratterizzati da un

rischio elevato di automazione. Risultano professioni ad alto rischio quelle *medium skill* confermando la tendenza alla polarizzazione del mercato del lavoro in conseguenza del progresso tecnico.

- Definire *l'abito professionale dei soggetti di apprendimento*. Una delle categorie di soggetti di cui si parla molto è la generazione dei millenials, ossia coloro che sono cresciuti con la tecnologia e con delle caratteristiche del tutto peculiari: apertura al cambiamento; ricerca di una posizione in cui sentirsi gratificati; apertura all'“esterno” con il supporto dei device mobili e dei social network. Prendendo in considerazione i dati Istat, in Italia i millenials ammontano a 8.658.000, ovvero circa il 15% della popolazione totale. Secondo il rapporto MAF (2019), i millenials – e la generazione Z – rappresenteranno più del 50% della forza lavoro nel 2025; il 93% considera lo sviluppo continuo delle abilità una parte importante per la carriera futura; non hanno paura di cambiare il lavoro ed intendono il proprio talento, le proprie competenze e i loro punti di forza per ciò che sanno fare meglio. I millenials, dunque, sono più propensi a costruire un abito professionale corredato dalle esperienze, conoscenze e saperi acquisiti nei contesti non formali attraverso la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.
- Definire *l'abito professionale in rete*. L'Ocse – nell'indagine citata poc'anzi – sottolinea che i giovani sembrano ottimisti riguardo all'utilizzo della tecnologia ed ai possibili benefici che ne possono derivare nei diversi contesti, a partire dal settore educativo (19,3%). Il rapporto Crescita Digitale evidenzia che un aumento del 10% dell'uso attivo della rete potrebbe portare ad un incremento di 1,47 punti dell'occupazione giovanile. Altre ricerche, invece, indicano che i “futuri lavori” saranno quelli legati ai nuovi media ed ai social network in cui si richiederanno figure altamente professionalizzate con competenze di tipo digitale.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, delineare un significato preciso del termine “competenze” è complesso in quanto nelle ricerche empiriche viene “caricato di troppi contenuti e usato come sinonimo di molti altri termini”: le prestazioni lavorative (compiti); la capacità a svolgere un determinato lavoro; atteggiamenti, motivazioni e comportamenti. In letteratura, la competenza viene definita, nella visione di Spencer e Spencer (1995), come caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito; secondo Boyatzis (1982), è la caratteristica personale intrinseca, una motivazione, un tratto, una skill, un aspetto dell'immagine di sé o di un ruolo sociale, o di un corpo di conoscenze usato da una persona; infine, per Pellerrey (2014) è la manifestazione della mobilitazione di risorse interne (conoscenze, abilità e disposizioni stabili) e di risorse esterne (persone, strumenti, materiali) non osservabile direttamente. Nella dimensione non formale, dunque, le skill rivestono un ruolo di primaria importanza e possono tradursi in tre categorie:

- Coltivare la *competenza pratica*. In questa categoria emerge la necessità di investire nella validazione delle esperienze informali e non formali, nell'azione pratica dei saperi formali e nella riconoscibilità di un *sapere in azione* come: a) competenza pratica; b) sapere sommerso (o tacito); c) sapere acquisito e coltivato per il tramite dell'esperienza; d) sapere informale; e) abilità acquisita nell'azione e con l'azione che a sua volta può dar luogo a conoscenze, comportamenti e abilità operative necessarie per il raggiungimento di un traguardo di successo (nel lavoro così come nella vita). Sennett, ad esempio, nell'opera

del 2008 raffigura l'immagine ed il ruolo dell'*uomo-artigiano* come espressione superiore dell'intelligenza pratica. Egli sostiene, infatti, che l'intelligenza pratica è il risultato di uno stile di pensiero e di cognizione che si apprende direttamente dal contesto tanto che «coloro che hanno un'alta intelligenza pratica tendono a sviluppare conoscenze utili facendo e imparando, piuttosto che guardando o leggendo» (p. 33)⁵.

- Coltivare l'*agire capacitante per la generazione di valore*. Le capacitazioni sono le abilità insite negli individui ed anche le opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente educativo, economico e sociale. La Nussbaum (2010; 2012) amplia questo concetto a partire dalla considerazione che i diversi ambiti di azione devono fornire quelle occasioni che consentano al soggetto (giovane, adulto) di fare ed essere ciò che realmente desiderano, e quindi la capacità di funzionare (*capabilities to function*). Le capacitazioni si identificano nei tratti personali, nelle conoscenze acquisite, nelle abitudini cognitive (denominate *interne*) e, dall'altro lato, sono il risultato delle azioni messe in campo in risposta a specifici funzionamenti provenienti dall'esterno (*combinare*). Tendono inoltre a configurare il processo intenzionale tra capacità ed opportunità tanto da permettere alle prime di essere messe in azione⁶.
- Coltivare le *soft skills e le skills intelligence*. Le competenze richieste per "futuri lavori" sono quelle che consentono di promuovere il potenziale del soggetto: dalla capacità di risolvere problemi, l'autonomia, la capacità di lavorare in gruppo e di cooperare per il raggiungimento degli obiettivi, fino a quelle orientate alla realizzazione di sé. Al contempo, le competenze considerate essenziali sono quelle denominate "intelligence": la capacità di comprendere e interagire efficacemente con gli altri, la capacità di comunicare in maniera efficiente, la capacità di comprensione, la capacità metacognitiva e di pensiero critico, la competenza digitale, ovvero un set di skills indirizzate al rafforzamento dell'abito professionale a fronte di un compito di apprendimento.

Il non formal learning, dunque, può costituire la principale traiettoria di apprendimento in cui è possibile coniugare il sapere formale con il sapere pratico, in cui fornire quell'insieme di occasioni formative che investano nel significato interno e combinatorio delle capacità dei soggetti attraverso strategie basate sulla riflessione e, al contempo, genera nuove categorie pedagogiche nelle diverse dimensioni pratiche del lavoro, degli ambienti educativi e formativi, fino ad includere i diversi contesti della vita quotidiana generatrici di opportunità innovative di apprendimento.

- 5 «Il falegname, l'operatrice tecnica e il direttore di orchestra sono tutti artigiani, nel senso che a loro sta a cuore il lavoro ben fatto per se stesso. Svolgono un'attività pratica, ma il loro lavoro non è semplicemente un mezzo per raggiungere un fine di altro ordine» (p. 31).
- 6 Esempi sono rinvenibili nella lista delle capacitazioni come il gioco o l'*immaginazione narrativa*, che consentono al soggetto di riprodurre agentivamente quanto appreso con la propria creatività, oppure la *ragion pratica*, in cui l'agire è il risultato combinatorio tra capacitazione ed esercizio di libertà, fino alla *capacità-libertà di agire per il bene comune*, e quindi l'agency intesa come il risultato della maturazione del "tempo della persona" nella prospettiva del rispetto, della dignità umana e della giustizia sociale.

4. La dimensione non formale per nuovi ambienti di apprendimento: un focus group

Il contesto entro il quale è stato organizzato il focus group è la Summer School della Siref tenutasi nel settembre scorso e che ha visto il coinvolgimento – per il laboratorio dell'apprendimento non formale – di dodici dottorandi/dottori di ricerca di diverse realtà universitarie che hanno presentato i progetti di ricerca operando una riflessione in funzione di tre categorie di ricerca educativa e responsabilità pedagogica: *l'intelligenza collaborativa*, *la formazione dei talenti* e *le tecnologie dell'artificiale*. L'ambito del non formale si declina in quelle dinamiche e processi apprenditivi che mirano all'innovazione educativa e formativa ponendo, pertanto, l'attenzione ai nuovi modelli del lifelong learning. Attraverso il focus group è stato possibile estrapolare una consistente quantità di dati che, nonostante il carattere molto aperto e libero degli scambi comunicativi tra le persone, riesce a trovare un suo rigore metodologico in funzione degli stimoli e delle domande poste in modo costante dal ricercatore. In altre parole, favorire *processi di facilitazione di apprendimento*.

Si è pensato ad un percorso di tipo “pratico-riflessivo”, cioè la possibilità di progettare degli incontri in cui sia possibile anche apprendere in situazioni che non sono guidate da un curriculum formale. Si è proposta pertanto una situazione poco strutturata (*ill-structured situation*) in cui la riflessione è indirizzata a produrre conoscenza (intesa come prodotto). La proposta operativa si rifà al modello di J.A. Moon il quale in un volume del 2004 ha fornito un elenco di attività su come sia possibile usare la riflessione per facilitare l'apprendimento nei diversi contesti, ed in particolare per acquisire nuove skills al fine di generare abiti professionali.

Dal focus group emerge, in prima istanza, la necessità di definire ambienti di apprendimento basati sul valore informale delle esperienze dei soggetti, e quindi ambienti capacitanti basati sull'investimento nella pratica sociale, nella partecipazione, nella produzione e negoziazione di significato. Ambienti educativi e formativi che risultano molto più vicini alla generazione dei millenials, in quanto “abituati” ad apprendere ed agire in situazione, piuttosto che ad altre categorie di soggetti (gli adulti e gli adulti-maturi) i quali prediligono ancora una formazione erogata in modo tradizionale. In questa analisi emerge la rilevanza di un ambiente che facilita: a) la capacità di apprendere, b) di imparare, c) di impegnarsi in nuove sfide ai fini dello sviluppo della propria dimensione professionale. La *capacità di apprendere* perché nell'ottica del cambiamento del modo di lavorare con il soprassedere dell'innovazione tecnologica è evidente il desiderio e la capacità di sviluppare e adattare velocemente le proprie abilità in modo da restare occupabili per tutta la vita lavorativa. La *capacità di imparare* perché consentirà ai soggetti di fare continui progressi nel lavoro come nella vita quotidiana con l'obiettivo di migliorare le proprie abilità, a prescindere dal livello di supporto offerto dai datori di lavoro oppure dalle situazioni apprenditive più variegate. In ultimo, la *possibilità di essere coinvolti in diverse sfide* a ragione del fatto che creare opportunità che consentano loro di lavorare a progetti diversi e con team diversi potrà favorire in primis una crescita personale e al contempo un valore distintivo per l'organizzazione.

La *tab. 1* sintetizza, dunque, le caratteristiche specifiche del non formale rispetto alle tre categorie pedagogiche di riferimento.

Intelligenza collaborativa	Formazione dei talenti	Tecnologia
Interscambio continuo delle abilità in relazione alla contingenza lavorativa Counselling ed empowerment di tipo sociale Capacità di pensare fuori dagli schemi e formarsi ad uno sguardo multiprospettico Formare nuovi apprendimenti e pensieri nell'indirizzo specifico della <i>creatività scientifica</i>	Percorsi esperienziali per una rieducazione in chiave formativa ed educativa Identificazione dei potenziali personali nell'ottica delle capacità agentive Il plusvalore del <i>talento "estremo"</i> La chiave antropologica tra talento/merito	Spazi e momenti in cui promuovere in gruppo le <i>competenze di autoregolazione</i> sul piano qualitativo (motivazione, atteggiamenti, relazioni sociali) e quantitativo (frequenza e flessibilità nella conduzione del percorso di crescita per la definizione dell'identità personale e professionale)

Tab. 1 – Le caratteristiche del non formal learning

Fonte: Rielaborazione dell'autore

Pensando, quindi, alle situazioni pratiche in cui è possibile facilitare l'apprendimento emerge che l'intensità del dinamismo processuale dipende dalla presenza del *setting* – caratteristico nel contesto formale – di pratiche formative proprie del contesto non formale o di esperienze educative derivanti da quello informale. In tale ordine di riflessioni, il non formale si delinea come nuova prospettiva di significazione del sapere pratico attraverso:

- categoria *Intelligenza collaborativa* – a) la partecipazione e appartenenza sociale (58,3%), b) la dimensione autobiografica ed una visione legata alla prospettiva del deuteroapprendimento per la definizione del sé (25,8%);
- categoria *Formazione dei talenti* – a) la correlazione tra significato dell'appartenenza e dell'appartenere e il senso di identità nella dimensione sociale e socializzante (24,3%), b) il raggiungimento del migliore standard personale attraverso situazioni in cui far emergere la pratica sociale (63,6%);
- categoria *Intelligenza tecnologica* – a) agire in maniera trasformativa e promuovere la motivazione all'apprendimento (71,4%), b) promuovere scenari artificiali come forma di distacco dalla "realtà" (21,3%).

È indubbio che il non formal learning costituisca il principale fattore che può generare ambienti educativi integrati fondati sul riconoscimento e valorizzazione dell'agency, nel suo significato di capacità di azione della persona, attraverso un progetto di formazione ed educazione fondato sul principio delle capacitazioni. Ma i quesiti sollevati aprono in qualche modo un ulteriore spazio di riflessione in merito al rapporto tra le categorie pedagogiche/pratiche apprenditive sviluppate nei processi e nei contesti non formali e skills/abiti professionali per il futuro.

Come mostra la *tab. 2*, a partire da un disegno di analisi della distribuzione dei dati rispetto alle categorie di ricerca educativa (*intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e intelligenza artificiale*), gli abiti professionali (*nei contesti non formali di lavoro, dei soggetti di apprendimento e in rete*) e delle skills richieste (*la competenza pratica, l'agire capacitante per la generazione di valore, le soft skills*

e le *skills intelligence*), analizzando poi le possibili criticità⁷, emerge chiaramente quanto il non formal learning (nei contesti del vivere quotidiano) costituisca un ambiente di apprendimento per investire nelle azioni pratiche del soggetto.

	Intelligenza collaborativa	Formazione dei talenti	Intelligenza artificiale
<i>Abiti professionali</i>	Contesti formali di lavoro (A1)	Soggetti in apprendimento (A2)	Soggetti in apprendimento (A2) In rete (A3)
<i>Skills per il futuro</i>	Competenza pratica dei soggetti (B1) Soft skills e skills intelligence (B3)	Agire capacitante per la generazione di valore (B2) Soft skills e skills intelligence (B3)	Soft skills e skills intelligence (B3)
Non formal learning	A1+B1+B3=,003	A2+B2+B3=,000	A2+A3+B3=,007
Sig.	,0032	,000	,0088

Tab. 2 – La significatività nella dimensione del non formal learning

Fonte: Rielaborazione dell'autore

Le pratiche informali devono, dunque, “capacitare” i soggetti ad essere “agentivi” in quanto “*capacità di azione orientata all’assunzione di un maggiore controllo sulla propria attività*”, basate sulla co-costruzione (definire le soft ed intelligence skills), interazione (sostenere l’apprendimento) ed esternalizzazione (investire nel proprio abito professionale). Costruire ambienti abilitanti per generare capacitazioni significa, in sintesi, riconoscere nel soggetto l’opportunità di *apprendere ad apprendere lifelong* e di vedere riconosciuta la propria capacità agentiva in qualsiasi situazione in cui si investa nella pratica sociale.

5. Le dimensioni emergenti: verso cosa e dove?

La domanda “verso cosa e dove si dirige l’apprendimento non formale” vuole sottolineare la necessità di definire, nei tavoli di lavoro delle società scientifiche, strumenti metodologici rispondenti ai quesiti educativo-formativi e nuove responsabilità per generare ambienti di apprendimento sempre più adattabili al vivere quotidiano. Emergono altresì direzioni di ricerca sempre più innovative – dalle ricerche pedagogiche orientate alla dimensione trasformativa ed esperienziale, alla prospettiva delle capacitazioni/pratiche agentive ed alla libertà di scelta, fino alla formazione professione VET – che fanno emergere nuove dimensioni nell’ambito della responsabilità pedagogica.

Nella dimensione dell’*intelligenza collaborativa*, è necessario attivare strategie

7 Per quanto riguarda gli ambiti di intervento: *Intelligenza collaborativa* – a) attenzione alla dimensione della “pedagogia clinica” e della “clinica della formazione”, b) promuovere modalità e situazioni che facilitino il *pensiero controfattuale* come pratica sociale di riferimento; *Formazione dei talenti* – a) pianificare interventi formativi e nuovo valore alla formatività nei diversi contesti; *Intelligenza artificiale* – a) l’azione ripensata nella *dimensione dell’azione*, e quindi pianificare un’azione sociale con il supporto della rete in cui emergono reti cognitive, affettive e di tipo relazionale proprio perché “*durante l’azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti*”.

e policy di intervento nei contesti non formali a partire dal riconoscimento delle esperienze e delle competenze proprie della cura, della dimensione autobiografica e la narrazione del sé.

Nella dimensione della *formazione al talento*, è importante acquisire maggiore consapevolezza dell'incontro tra "ricerca del talento" e "decisioni politiche" e, dunque, sviluppare un approccio metodologico a partire da una riflessione critica del reale, passare poi al meta-commento sociale fino alla necessità di investire nel valore delle capacitazioni come parametro formativo per il "riconoscimento del potenziale".

Nella dimensione dell'*intelligenza artificiale*, la direzione da intraprendere consiste nella proposta di itinerari ed artefatti necessari per la coltivazione di abitudini mentali a partire dal contributo epistemologico delle pratiche in rete.

E, in questo specifico ambito, l'agency nella dimensione propria del non formal learning incoraggia il soggetto verso percorsi autodirezionali sia nella formazione delle capacità interne (organizzate per il percorso di crescita e per l'esperienza professionale) e delle capacità combinate (operare scelte ponderate, critiche e riflessive in funzione delle richieste provenienti dal contesto) sia nella dimensione più specifica dei funzionamenti (promuovere forme di apprendimento sociale orientate all'attivazione di processi partecipativi e democratici). È altrettanto importante sottolineare che la categoria più vicina è quella dei giovani in quanto sono in grado tacitamente di saper tradurre il sapere teorico erogato nei momenti formali – dentro l'aula – in sapere pratico – *oltre l'aula* – riuscendo a convivere, pertanto, in un ambiente formativo integrato in cui confluiscono dimensioni diverse, ma comuni nei processi di apprendimento, e in cui si afferma il significato di multiappartenenza nella prospettiva personal-professionale e si definiscono nuove abilità capacitanti basate sull'agency sociale e culturale, determinando così una nuova prospettiva di significato.

Per rispondere allora al quesito "*verso cosa e dove*", è opportuno definire un modello formativo che prevede la contemporanea partecipazione a più "situazioni" (*situated learning*) al fine di generare una competenza agentiva che consenta di "disegnare" un profilo sempre più rispondente alle offerte provenienti dal settore del lavoro (*modalità con cui si sviluppa apprendimento*). In seconda istanza, proporre situazioni che facilitino pratiche apprenditive non formali centrate sulle competenze metacognitive, le soft ed intelligence skills, ed il pensiero critico (*sviluppare e monitorare nuove competenze*). Alla base è importante ridefinire però il "metodo" che consente di problematizzare la situazione (l'analisi del problema, le domande di ricerca) per individuare poi quello più adatto alla validazione non formale degli apprendimenti (*la scelta del metodo*), e quindi per disegnare i profili professionali e le skills che saranno richieste nel prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs theoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf.
- Bateson, G. (1984). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. New York: Wiley Interscience.

- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1925). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P.G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational Learning. *Management Learning*, 38, pp. 271-275.
- European Commission (2016). *A new skills Agenda for Europe*. Brussels, SWD(2016), 195 final.
- ILO (2019). *World Employment Social Outlook*. Geneva.
- MAF (2019). *Outlook Millennials 2019. Alla ricerca della felicità*.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Moon, J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris.
- Pellerey, M. (2014). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pignalberi, C. (2015). Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach. *Metis*, V, 1/6.
- Rossi, B. (2014). *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*. Brescia: La Scuola.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1995). *Competenze nel lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- WEF (2018). *Global Shapers Survey. Annual Survey 2017*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.