



# Apprendimento permanente e professionale: le potenzialità della formazione a distanza

## Lifelong and professional learning: the potential of online education

Massimiliano Smeriglio

Regione Lazio - Msmeriglio@regione.lazio.it

Nazarena Patrizi

Università Roma Tre - nazareana.patrizi@uniroma3.it

### ABSTRACT

What can help people “adapt” to changes and new developments in society in a normal and functional way?

We believe that one of the fundamental tools to achieve this goal is lifelong learning which, from a diachronic-formative perspective, becomes the key to a consolidated learning system that has the characteristics of constancy and duration and that is especially suited to every type of educational context (formal, non-formal and informal), thanks in particular to the potential of on-line education.

In this article we try to account for these changes by highlighting some premises that outline a (new) educational orientation that develops throughout life and in every context, starting from the scholastic up to the purely professional one.

Cosa può aiutare le persone ad “adattarsi” in modo coerente e funzionale ai cambiamenti e ai nuovi sviluppi della società? Crediamo che uno degli strumenti fondamentali per raggiungere tale obiettivo sia l’apprendimento permanente che, in una prospettiva diacronico-formativa, diviene la chiave di volta per un sistema di apprendimento consolidato che abbia le caratteristiche della costanza e della durata e che soprattutto si confaccia ad ogni tipo di contesto formativo (formale, non-formale ed informale) grazie in particolare alle potenzialità della formazione a distanza.

In questo articolo cerchiamo di dar conto di questi cambiamenti evidenziando alcune premesse che delineano un (nuovo) orientamento formativo che si sviluppa lungo tutto l’arco della vita e in ogni contesto a partire da quello scolastico fino a giungere a quello prettamente professionale.

### KEYWORDS

Lifelong Learning, Professional Learning, Network Work, Flexibility, Time. Apprendimento Permanente, Apprendimento Professionale, Lavoro di Rete, Flessibilità, Tempo.

\* Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto di due autori, in particolare Massimiliano Smeriglio, ha scritto i paragrafi 2, 3 e la conclusione, Nazarena Patrizi l’introduzione e il paragrafo 1.

## Introduzione

«La formazione è il più efficace dei mezzi di comunicazione, anche se ha il limite di non poter informare in tempo reale. È un modo ideale di comunicare, il sogno di ciascun comunicatore, perché genera una comunicazione persuasiva, non informativa, e quindi tende non solo a comunicare cose ma anche a farle vivere. È caratterizzata da un dislivello straordinario tra emittente e ricettore: il messaggio. Nella formazione si possono perseguire diverse finalità: arricchire il bagaglio tecnico o le norme che una persona possiede, e in questi casi parliamo di addestramento, oppure arricchire la capacità di relazionarsi con l'altro, e allora siamo in presenza della formazione vera e propria.

La formazione, dunque, può essere definita una comunicazione organizzata a fini pedagogici, per influenzare l'altro in modo che alla fine dell'esperienza formativa questo abbia cambiato le sue abitudini comportamentali» (D. De Masi, 1996, p. 28).

In questo preciso momento storico caratterizzato da significativi cambiamenti dal punto di vista tecnologico, socio-organizzativo ed economico (ipercompetizione, globalizzazione, ecc.), un utile strumento di supporto trasversale che guida e indirizza l'individuo, nel percorso di studi e oltre, può essere rintracciato nell'apprendimento permanente, anche attraverso le potenzialità della formazione a distanza e, soprattutto nel processo di orientamento e ri-orientamento dell'individuo (Domenici, 2009; 2016).

Così, oggi, appare indispensabile che il "sistema scuola", ad ogni livello, divenga capace di rispondere alle emergenti richieste formative di una società in continua evoluzione tecnologica, dando la possibilità al singolo di sviluppare saperi e competenze che gli permettano di orientarsi e, progressivamente, di auto-orientarsi, di trovarsi nelle condizioni cognitive migliori per affrontare i problemi, i cambiamenti e l'incertezza che ne deriva.

Come ben chiarito da Domenici (2009), la scuola è chiamata, dunque, a promuovere in tutti i suoi utenti conoscenze, abilità e competenze che vadano a dare forma e sostanza ai cosiddetti *saperi forti* definibili come:

- a) Significativi: come sappiamo non c'è apprendimento senza emozione; ogni nostro successo o insuccesso ci fa sperimentare delle emozioni, che diventeranno la bussola dei comportamenti futuri. È l'interesse che ci guiderà e ci motiverà.
- b) Sistemati: ossia che comprendano competenze di base, organiche su cui costruire gli apprendimenti futuri.
- c) Stabili: nel tempo ovvero che stimolino la memoria semantica e non tanto quella episodica/meccanica.
- d) Capitalizzabili: aperti e quindi spendibili in ogni circostanza.

Partendo dal presupposto che la nostra società è da sempre dominata dal principio del dare e avere e concentrando la nostra attenzione su tale meccanismo motivazionale, vigente nel sistema cooperativo, possiamo capire la complessità di nuovi modelli organizzativi e motivazionali che cercano di interpretare al meglio il cambiamento in atto e che ragionano in termini di sviluppo delle risorse umane nel campo della formazione e dei processi orientativi.

L'individuo, dunque, non è più solo il destinatario di un intervento, ma diviene il protagonista fattivo del processo: si fa strada e si afferma una prospettiva diachronica formativa dell'orientamento (Domenici, 2009), in cui gli interessi e le atti-

tudini del singolo vengono valorizzate. Un modello di orientamento così delineato dovrebbe, dunque, racchiudere gli elementi essenziali a garantire l'acquisizione, da parte del singolo, della strumentazione cognitiva atta ad individuare ed interpretare le complesse dinamiche di cambiamento delle società, per essere parte del cambiamento stesso e non subirlo passivamente.

L'obiettivo principale di un processo di apprendimento permanente diviene quello di aiutare le persone a svilupparsi in un modo che consenta loro di tracciare percorsi evolutivi in grado di rispondere ai cambiamenti e ai nuovi sviluppi. In una prospettiva diacronico-formativa, dunque, il concetto di sviluppo permanente è la chiave per un sistema di apprendimento consolidato che abbia le caratteristiche della costanza e della durata (Domenici, 2009).

## 1. Il *Lifelong Learning*

«Credo che l'educazione permanente, in sintesi, appartenga alla storia dell'educazione di qualsiasi paese e pertanto non è un'idea nuova. La troviamo nella tradizione cinese, nel Buddismo indiano, nella filosofia greca e nello spirito del Rinascimento europeo. La vera rivoluzione oggi sta nella richiesta popolare di istruzione permanente, non nell'idea in sé» (Gelpi, 1985, p. 18).

Le parole di Gelpi, non fanno altro che confermare e descrivere un'evidenza: è vero che il concetto di *Lifelong Learning* è qualcosa che *in nuce* è sempre esistito, ma è altrettanto vero che solo a partire dalla fine della seconda guerra mondiale l'interesse per la formazione continua è andato via via crescendo, concretizzandosi in una serie di interventi che hanno mirato e mirano alla piena realizzazione del soggetto, agendo soprattutto a livello di responsabilizzazione e consapevolezza delle scelte di vita del singolo, a partire da quelle di carattere formativo e professionale (Margottini, 2006).

Tutto ciò ha portato ad una qualificazione degli interventi di istruzione e formazione, anche mediante una organizzazione altamente flessibile della didattica, basata sul promuovere e valorizzare interessi ed attitudini, trasformando le differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa in potenzialità da "coltivare" sul piano individuale e sociale (Margottini, 2005).

Particolarmente significativo ai fini della diffusione di una cultura dell'apprendimento permanente è stato il Memorandum sull'istruzione (Commissione europea, 2000), nel quale ogni attività di apprendimento finalizzata, e continuativa volta a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze può essere definita come formazione permanente, dando avvio, su scala europea, ad un dibattito sulla strategia attuativa da adottare.

L'anno successivo il Comitato Economico e Sociale (CES, 2001, p. 39 ss.), in risposta al Memorandum, afferma, in sintesi, che la formazione permanente è lo sforzo sistematico compiuto dai cittadini europei durante tutto l'arco della vita per far fronte alle esigenze di realizzazione individuale e collettiva, inoltre si edifica e si caratterizza per l'adesione a tre principi fondamentali: il principio di adattabilità; il principio di mobilità; il principio di globalità.

Il bisogno di adottare a livello nazionale delle strategie per il *Lifelong Learning* che prevedano anche la partecipazione del mondo del lavoro e imprenditoriale, delle parti sociali, e tutte le istituzioni educative si fa sempre più contingente.

Il tema che si pone con forza, infatti, è quindi quello di formare all'apprendimento permanente, inteso come il pieno sviluppo delle potenzialità di scelta, di

valorizzazione dei talenti, di sostegno della forza creativa, anche e soprattutto a livello della qualificazione professionale, attraverso adeguati investimenti in formazione iniziale, formazione continua (in presenza e/o online) ed educazione degli adulti (Domenici, 2016).

Il fatto che oggi l'apprendimento si sviluppi anche esternamente alla scuola e ai contesti cosiddetti formali richiede di sviluppare la capacità di apprendere in differenti luoghi e di affermare come priorità l'importanza che essa ha lungo tutto il corso della vita.

Ogni luogo, ogni contesto, ogni situazione (formali, non-formali e informali) possono divenire occasioni per estendere il proprio apprendimento configurandosi come reti interdipendenti di opportunità per lo sviluppo di apprendimenti individuali e sociali (Ellarani, 2013).

## 2. Un bisogno "generalizzato" di formazione continua

I processi di trasformazione che nell'ultimo ventennio hanno investito le società a capitalismo avanzato, generando mutamenti sociali, economici e culturali di portata straordinaria, riguardano anche e soprattutto il mondo della formazione, con particolare attenzione a quel tipo di formazione in grado di accompagnare ed interpretare le trasformazioni organizzative che attraversano il nostro tempo.

La formazione, oggi più di ieri, viene investita infatti di una duplice valenza: essa educa ed istruisce al tempo stesso, in quanto deve rendere leggibili le transizioni che il soggetto si trova ad affrontare, fin dai primi anni e per l'intero corso della vita (Loiodice, 2016).

Grazie alle nuove tecnologie, si sta riaffermando la cultura dei processi in contrapposizione a quella delle strutture e degli organigrammi rigidi e verticali. Il modello fordista classico entra in crisi a partire dall'azione di quelli che vengono definiti motori del cambiamento.

Il declino, quindi, del modello industriale, al quale abbiamo per molto tempo ancorato i nostri schemi d'azione, ha coinvolto con una certa intensità i valori, gli orientamenti, le culture professionali ed anche le più consolidate sicurezze degli attori della formazione. Attori chiamati oggi a fronteggiare la crisi nei termini espliciti di una ricerca finalizzata, da un lato, ad interpretare i fenomeni della transizione, dall'altro, a descrivere e prefigurare il futuro possibile attraverso con tributi d'innovazione, ponendosi in sintonia e contraddizione con i processi di cambiamento dentro cui il mondo contemporaneo è immerso.

Sono ormai due secoli - dalla rivoluzione industriale in poi - che la conoscenza è divenuta la base della produzione di valore. Il capitalismo del secolo scorso, con la diffusione delle macchine, identifica la potenziale crescita con gli incrementi di produttività generati dalla meccanizzazione, ossia dall'impiego del sapere tecnico e scientifico nella produzione. La piattaforma della meccanizzazione è poi, nel nostro secolo, completata e potenziata dal fordismo, che applica metodi scientifici alla produzione e fa un uso intensivo del sapere manageriale per governare un sistema organizzativo sempre più esteso e differenziato. In ambedue i casi, ci si trova di fronte a modi di produzione del valore che sono basati esplicitamente sulla conoscenza.

Tuttavia, la natura *knowledge intensive* della produzione industriale non è mai stata riconosciuta, con tanta forza e insistenza, come negli ultimi anni. È solo da quando è cominciato il declino del fordismo che si è scoperto quanto grande e quanto insoddisfatta sia la domanda di conoscenza che viene espressa dalle imprese, dai lavoratori, dalla società civile; e quanto difficile, rischioso, insufficiente

sia, in parallelo, l'investimento di conoscenza che a questa domanda dovrebbe rispondere (Rullani, 1999).

La sensazione di disagio che discende da questo deficit cognitivo è diffusa e pervasiva. Riguarda non solo il mondo della produzione e del lavoro, ma la vita quotidiana e tutte le categorie produttive e sociali. Ormai è necessario fare qualche investimento in conoscenza per conversare, viaggiare, giocare, vestirsi, abitare. Il mondo della produzione e quello del consumo, anche ricreativo, sono divenuti così complessi che richiedono forme impegnative e ripetute di apprendimento per non trovarsi spaesati in presenza di strumenti, dispositivi, pratiche di nuovo genere. Bisogna avere qualche forma di preparazione per guidare un'automobile, per far girare un videogioco, per manovrare una macchina, per comunicare senza impacci nella società multi-linguistica e multi-etnica che l'economia globale ci prepara. Tecniche imparate a scuola o sul lavoro qualche anno fa sono già preistoriche: per mantenere le professionalità acquisite c'è bisogno di un aggiornamento ricorrente, che non riguarda solo i dettagli tecnici delle macchine e delle operazioni, ma la loro stessa concezione, la logica che è presupposta nel lavorare, nel consumare, nel divertirsi. In un contesto del genere, le risposte "classiche", che confinavano l'investimento in conoscenza in luoghi e tempi delimitati (la ricerca, da un lato; l'istruzione, dall'altro), non sono più sufficienti. L'apprendimento deve essere continuo, ma soprattutto deve essere diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano. Di conseguenza, la formazione non può essere assegnata a luoghi e tempi separati rispetto ai luoghi e ai tempi del lavoro o, ancora più semplicemente, non può essere una cosa altra dal vivere quotidiano.

La formazione deve diventare continua, così come continue sono le domande che ci si pone man mano che si affrontano problemi non procedurizzati, non consueti.

Formazione continua è un modo di lavorare, in cui la produzione di valore non avviene attraverso l'applicazione di sapere precedentemente appreso, che ci si limita a replicare o ad usare, ma richiede una rielaborazione attiva di quanto già si sa, dunque implica l'uso di creatività e assunzione di rischio. Formazione continua è, insomma, un modo di lavorare in cui il valore viene prodotto più dall'esplorazione che dalla routine, più dall'apprendimento di nuove metodologie che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate.

In tal senso ci riferiamo al sapere come a qualcosa che si rinnova continuamente, seguendo il passo dei cambiamenti, sviluppando prassi, ricerca e cooperazione sociale aperta.

Un sapere che non può essere preconstituito nelle forme classiche delle specializzazioni professionali e in formule rigide, precodificato, ma che deve essere fluido, aperto, e soprattutto capace di acquisire informazioni, risultati, aiuti dall'esterno, facendo un intelligente *outsourcing* delle conoscenze.

### 3. Le nuove forme dell'apprendimento professionale

Dunque non si devono più apprendere procedure formali predefinite, ma, al loro posto, metodologie di ricerca-sperimentazione, di comunicazione, di azione, di scambio.

La professionalità diventa relazionale e, il risultato di questo modo di risolvere i problemi si configura come lavoro in rete: un lavoro che utilizza non solo le competenze direttamente possedute dal lavoratore, ma il retroterra di competenze e possibilità di una rete assai più vasta, a cui il singolo cooperatore è in grado di accedere.

Lavorare in rete significa che lavoro e apprendimento non appartengono più a momenti e luoghi differenti, ma si sovrappongono a più momenti e luoghi differenti nella pratica lavorativa: se lavorare significa essenzialmente risolvere problemi attraverso la sperimentazione e la comunicazione, una parte crescente del tempo di lavoro viene dedicata ai processi di apprendimento che devono accompagnare l'azione. Per agire occorre apprendere nel corso dell'azione, dal momento che l'apprendimento implica non tanto una ricerca solitaria, quanto una comunicazione entro la rete per usare il sapere disponibile presso altri operatori o per "ricercare insieme" (Smeriglio, 2000).

D'altra parte, nella produzione di valore, l'apprendimento non è più soltanto un mezzo, ma può divenire esso stesso un fine. Nella rete, ci sono problemi che cercano il sapere necessario per essere risolti, ma ci sono anche saperi che cercano problemi a cui fornire risposte utili. In altre parole, nel lavoro a rete non si agisce più soltanto per trovare una soluzione *ad hoc* al proprio problema, ma si cerca di consolidare e codificare le soluzioni trovate in modo che esse possano essere utili ad altri in contesti differenti: l'azione genera utilità e si configura come una forma di apprendimento che implementa la conoscenza della rete (Smeriglio, 2019).

La formazione va ridefinita a partire da questa simbiosi dell'agire e dell'apprendere, che è tipica del lavoro in rete.

Una risposta *just in time* ai fabbisogni formativi, che maturano nelle imprese sociali in corrispondenza di scelte fatte giorno per giorno, però, non è possibile: per costruire percorsi e competenze formative, fare assimilare conoscenze e abilità, mettere in piedi circuiti di valutazione, supervisione e riscontro, ci vuole tempo. Occorre una capacità di anticipazione dei fabbisogni, e dunque un investimento proattivo, e non solo reattivo, nella formazione. La formazione è il processo attraverso cui una comunità, un territorio, un sistema collettivo di organizzazioni si dotano delle competenze e delle professionalità necessarie a confrontarsi con altre comunità, territori, sistemi collettivi (Lipari, 1995).

Per Heidegger il tempo è condizione dell'esistenza intesa come progetto e insieme come decisione anticipatrice, che riconosce ed accoglie l'invalidabile finitudine esistenziale dell'uomo in quanto "essere-per-la morte".

Nell'epoca della globalizzazione ciò che sembra più interessante è la durata del tempo, o meglio la sua perdurante e continua contrazione determinata dallo sviluppo delle nuove tecnologie telematiche. Ciò che assume valore d'uso e valore di scambio nella innovazione tecnologica è la capacità di ridurre sensibilmente i tempi di attesa fino a farne paventare un loro definitivo superamento, proponendo come centrale la velocità di esecuzione di compiti e procedure; superamento che è già dentro la filosofia del tempo reale, della comunicazione in tempo reale, della velocità di connessione e così via (Smeriglio, 2019).

La formazione continua, anche quella che utilizza al meglio le potenzialità della formazione a distanza (FaD), che si occupa di soggetti e relazioni, ha bisogno del tempo reale così come del tempo irreali, necessita di attese, di riflessioni lente che permettono di masticare e digerire naturalmente concetti e nuovi comportamenti organizzativi. Il rischio opposto è quello di operare per spot formativi.

La formazione continua deve prevedere, tra gli articoli del suo potere costituente, una strutturazione di medio periodo, che sappia alternare aula, *project work*, riflessione individuale e collettiva, supervisione, verifica e *follow up*. L'innovazione organizzativa e i comportamenti che la determinano sono cose troppo serie per essere misurate con il cronometro; mai come in questo caso il bruciare le tappe, l'arrivare per primi sono solo indicatori del tutto fuori luogo. Le tappe non vanno bruciate, ma vissute nei tempi e nei modi adatti alla situazione, al gruppo e a noi stessi.

La formazione continua somiglia metaforicamente ad un viaggio, allo stile con cui lo affrontiamo, alla capacità di saper vivere una deriva di saper cogliere i diversi approdi, perché appunto un viaggio di questo tipo dura tutta una vita (Smeriglio, 2000).

## Conclusione

Un sapere che si rinnova continuamente, seguendo il passo dei cambiamenti, sviluppando prassi, ricerca e cooperazione sociale aperta. Il decentramento del sapere, attraverso la percezione del rischio, promette dunque di diventare un veicolo importante per la diffusione di una domanda di un nuovo potere costituente, di autogoverno, di *empowerment* sia da parte delle organizzazioni, che da parte dei cooperatori, dei consumatori e dei cittadini.

Un maggior grado di varianza e di indeterminazione, inteso, non più come una perdita di efficienza, ma come un progresso nella modernità, cambia la natura del sapere socialmente necessario. Un sapere che non può essere preconstituito nelle forme classiche delle specializzazioni professionali, ma che deve essere fluido, aperto, e soprattutto capace di acquisire informazioni, dall'esterno.

La logica del sapere in rete sta nel privilegiare le competenze acquisibili con l'apprendimento in azione per rispondere alla complessità dei bisogni, e trovare soluzioni personalizzate, in contesti di esperienza che sono necessariamente, tutti diversi e in continuo divenire. La logica delle economie di scala non premia più le organizzazioni chiuse, ma le organizzazioni aperte, a rete, che mettono in comunicazione la varianza incompressibile dei bisogni e delle possibilità con un sapere sociale che deve avere una varianza altrettanto grande.

Per questo il pensiero pedagogico odierno che, si propone di generare alleanze per tessere territori di apprendimento permanente, richiede la formazione continua degli adulti e quindi investimenti in capitale umano, nonché, la capacità di interpretare e organizzare sistemi formativi estesi, di definire nuove modalità di riconoscere curricula espliciti e integrati tra contesti differenti, di valorizzare e formare competenze.

## Riferimenti bibliografici

- Comitato Economico e Sociale (2001), *Parere in merito al Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* in G.U.C.E. serie C 311 del 7 novembre 2001.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, SEC 1823.
- De Masi, D. (1996). La distanza che non c'è: la dimensione virtuale dei nuovi lavori. In G. Vallarini (a cura di), *Incontri sulla comunicazione*. Roma: Calamo.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di) (2016). *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e Lifelong Learning*. Milano: Franco Angeli.
- Gelpi, E. (1985). *Lifelong education and international relations*. London, UK: Croom Helm.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Loiodice, I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle primarie della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. (2005). *Formazione e-learning. Teorie e modelli didattici per la scuola*. Roma: Monolite Editrice.

- Margottini, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II (6), 30, 1-6.
- Smeriglio, M. (2000). La dialettica della formazione. Apprendimento organizzativo e Impresa socila. *Rassegna sociale*, 3, 6-29.
- Smeriglio, M. (2019). *L'impresa sociale l'anima e le forme. Cooperazione, empowerment, territorio*. Roma:Anicia.
- Rullani, E. (1999). Il nuovo bisogno diffuso di formazione continua. In G. Costa & E. Rullani (a cura di). *Il maestro e la rete*. Milano: ETAS.