

Sviluppare identità di persone che apprendono

Maura Striano

Abstract: Nel contesto di una riflessione sull'apprendimento in una prospettiva *lifelong e lifewide* il presente contributo intende mettere a fuoco la necessità pedagogica di focalizzarsi sulla persona e sulle sue risorse come presupposto per l'avvio ed il mantenimento di una fruttuosa 'carriera' di apprendimento. A questo scopo viene ad essere esplorato ed approfondito il costrutto di 'identità di apprendimento' e vengono ad essere identificate strategie e strumenti che, muovendosi nell'orizzonte delle 'tecnologie del sé' possono sostenere la crescita e l'evoluzione di questa forma di identità adulta a supporto di un apprendimento che alimenti le diverse fasi della vita.

Keywords: Apprendimento, identità di persona che apprende, carriera di apprendimento.

1. La relazione tra apprendimento e identità nei contesti della formazione continua

A partire dall'inizio degli anni Ottanta la prospettiva del 'lifelong learning' ha delineato un paradigma di riferimento per tutti i discorsi sulla formazione in età adulta che avevano come elemento centrale il riconoscimento della possibilità/necessità che ciascun individuo ha di apprendere lungo tutto l'arco della vita ed in una pluralità di contesti.

Il focus sulla continuità e pervasività delle opportunità e dei processi di apprendimento e sui compiti di apprendimento a cui le persone sono chiamate, ha indubbiamente consentito di sviluppare una riflessione pedagogica sui contesti e sugli stimoli che attivano e sostengono l'apprendere, ma ha messo in secondo piano le condizioni che sul piano individuale e personale lo rendono possibile e lo alimentano.

A parità di contesti e di stimoli, infatti, differenti individui intraprenderanno (o non intraprenderanno) differenti percorsi di apprendimento sulla base delle loro esperienze e della loro 'storia di apprendimento' pregressa ma anche e soprattutto a partire dalla loro 'identità' personale, che è fortemente marcata dall'atteggiamento e dalla disponibilità che ciascuno mostra in relazione alle occasioni ed alle sfide che incontra.

Il focus sull'individualità e sull'identità personale, con un'attenzione particolare al suo definirsi in relazione agli eventi, alle esperienze, alle relazioni in cui l'individuo è implicato ci consente di comprendere meglio le ragioni e gli esiti delle diverse storie di apprendimento in cui ci imbattiamo in quanto educatori e con le quali dobbiamo necessariamente fare i conti.

Maura Striano, University of Naples Federico II, Italy, maura.striano@unina.it, 0000-0001-7398-3288

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maura Striano, *Sviluppare identità di persone che apprendono*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.19, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 223-230, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

D'altra parte, come notano César Coll e Leili Falsafi (2010) esiste una strettissima relazione tra identità e processi di apprendimento nella misura in cui l'apprendimento forma l'identità ma a sua volta l'identità conferisce forma e struttura agli apprendimenti.

Anna Oliverio Ferraris ci spiega come l'identità sia una dimensione psichica complessa che è sintesi di molti diversi fattori:

- (a) l'immagine che abbiamo di noi stessi e degli altri (come separati e diversi da noi) in rapporto anche ai nostri desideri, aspirazioni, emozioni, sentimenti;
- (b) le nostre diverse appartenenze o ruoli sociali, che acquisiamo nel corso della vita e che possono trasformarsi sotto l'azione di forze interne o esterne di varia natura: appartenenze e ruoli che possono essere in perfetto accordo con il nostro Sé profondo oppure in parziale o totale disaccordo;
- (c) l'immagine che gli altri hanno di noi (in rapporto a loro stessi) e che ci inviano quando interagiscono (oppure ci ignorano o ci evitano): con le loro valutazioni, positive e critiche o, se si preferisce, con la loro azione modellante (soprattutto nell'infanzia), gli altri possono incidere sulla costruzione della nostra identità personale e sociale nelle sue diverse sfaccettature;
- (d) anche noi, a livello cognitivo ed emotivo, analizziamo continuamente le differenti percezioni che abbiamo di noi stessi e dei nostri ruoli (in rapporto agli altri e alle nostre esperienze personali) e cerchiamo di organizzarli in insiemi significativi e più coerenti possibili (Oliverio Ferraris 2022, 17).

Il processo di costruzione dell'identità combina ed integra due dimensioni, una dimensione individuale ed una dimensione sociale nella misura in cui le relazioni con gli altri e con il mondo sociale sono un fattore determinante ed essenziale nel suo definirsi; inoltre è importante sottolineare che l'identità si avvale di apprendimenti, esperienze e memorie individuali ma anche di apprendimenti, esperienze e memorie comuni, condivise con una comunità di appartenenza o con un gruppo sociale più o meno allargato.

L'identità di ciascuno è quindi per gran parte relazionale e sociale nella misura in cui, come spiega Basil Bernstein in una conversazione con Joseph Solomon, è fondata sul riconoscimento ed ha bisogno di un contesto sociale e di una dimensione comunicativa e relazionale per emergere e definirsi, il che lascia spazio per una riflessione in chiave pedagogica sulle caratteristiche dei processi comunicativi e discorsivi in gioco nei contesti della formazione lungo tutto il corso della vita (Bernstein e Solomon 1999).

Dal canto suo Jerome Bruner (1996) spiega come l'identità sia il prodotto di un processo insieme discorsivo, narrativo e retorico nella misura in cui gli individui conoscono ed interpretano le proprie esperienze attraverso la formulazione di discorsi e di storie su di esse che vi conferiscono senso e significato; a loro volta le storie sono confezionate e condivise attraverso formule e stili retorici che contribuiscono a connotarle in modo unico e peculiare e a inscrivere in un tessuto di narrazioni condivise.

Come specificano Leili Falsafi e César Coll (2011) ci muoviamo all'interno di una dimensione naturalmente discorsiva, che sostiene l'emergenza di modi di

parlare, di costruire discorsi e narrazioni funzionali alla costruzione della identità personale ma utilizzati anche per accedere all'identità di altre persone ed è all'interno di questa dimensione discorsiva che si sviluppa anche la relazione con l'esperienza di apprendimento che sostiene l'emergenza di una peculiare declinazione dell'identità individuale: l'"identità di persona che apprende". Questa specifica declinazione della formula identitaria (che si alimenta di esperienze, discorsi, memorie e relazioni) ha come matrice le attività di apprendimento che un individuo compie in un determinato contesto ed in una determinata situazione. In dettaglio essa si nutre di significati nella misura in cui consente di integrare l'insieme dei significati che le persone (ciascuna con determinate caratteristiche e con una minore o maggiore capacità di apprendere in determinate situazioni o attività) costruiscono in relazione a se stesse in quanto soggetti di apprendimento tenendo conto delle traiettorie che conducono ciascun individuo attraverso diverse esperienze di apprendimento formali, non formali o informali, in presenza o virtuali; di conseguenza ogni singola esperienza di apprendimento può avere una influenza maggiore o minore sulla costruzione dei significati che l'individuo elabora e che utilizza come riferimento nel proprio processo di costruzione della conoscenza. Nella interpretazione di Coll e Falsafi l'«identità di persona che apprende» si determina attraverso il riconoscimento di se stessi come individui più o meno capaci di apprendere in differenti situazioni lungo tutto il corso della vita ed è l'esito (mai compiuto) di un processo discorsivo che si declina nel contesto delle attività e delle pratiche sociali in cui gli individui sono impegnati attraverso tre diverse modalità: *nel corso* di una attività di apprendimento; *su* una attività di apprendimento ed *attraverso* una attività di apprendimento. In questo processo un ruolo determinante è giocato dagli altri individui, in particolare da persone che giocano un ruolo significativo nella vita di chi apprende, i quali giocano un ruolo cruciale nel riconoscimento e nella valorizzazione della loro capacità di apprendere.

Il concetto di «identità di persona che apprende» sviluppato da Falsafi e Coll si coniuga efficacemente con quello elaborato da Alice e David Kolb i quali (ispirandosi alle idee di Carl Rogers e di Paulo Freire) parlano di «identità di apprendimento» riferendosi ad una tipologia di individui che «si vedono come persone che apprendono, cercano ed affrontano le esperienze della vita con l'atteggiamento di chi è disponibile ad apprendere, credono nella loro capacità di apprendere» (Kolb e Kolb 2009).

Lo sviluppo di una 'identità di persona che apprende' è coltivata e sostenuta da esperienze e relazioni che producono crescita e che alimentano la capacità e la fiducia di poter apprendere dall'esperienza che rappresenta di per sé un elemento gratificante e stimolante.

L'identità di apprendimento si sviluppa nel tempo attraverso una serie di passaggi che vanno dall'acquisizione e al consolidamento di un atteggiamento ed una specifica postura nei confronti delle esperienze di vita ad un orientamento complessivamente più confidente verso l'apprendimento per arrivare infine ad ampliare la sfera di interesse e di azione passando da una focalizzazione su specifici contesti a una prospettiva che abbraccia tutte le esperienze di vita.

Avere e riconoscersi una ‘identità di persone che apprendono’ (Kolb 1984; Kolb e Kolb, 2009) è la base di ogni processo di apprendimento e di sviluppo di competenze nel corso della vita. Questa identità è dinamica e in evoluzione e trasformazione e non è mai acquisita una volta per tutte; è alimentata da esperienze e da relazioni che creano uno ‘spazio ospitale’ per l’apprendimento; è sviluppata e potenziata da interventi educativi mirati al suo potenziamento ed al suo sviluppo.

Come sottolineano Daniel Molden e Carol Dweck (2006) lo sviluppo di una ‘identità di persona che apprende’ è strettamente connessa con le ‘teorie implicite’ che la persona sviluppa in merito alle proprie caratteristiche e capacità di apprendimento e con la loro flessibilità; per questo motivo persone che ritengono di essere in grado di apprendere accettano volentieri le sfide; non si arrendono di fronte agli ostacoli; apprendono dalle criticità con cui si confrontano e dalle critiche degli altri; si lasciano ispirare dalle azioni e dai successi degli altri. Di contro persone che hanno una ‘identità statica’ tendono a sottrarsi ad ogni forma di sfida; rinunciano e si scoraggiano al primo ostacolo; evitano di sottoporsi a critiche e si sentono mortificate e in qualche modo danneggiate dal successo degli altri.

Queste diverse attitudini sono alla base di ogni processo di apprendimento nel corso della vita, e in particolare nel corso della vita adulta. Implicarsi in nuove traiettorie di apprendimento negli scenari del *lifelong* e *lifewide learning* richiede, infatti, di base e in via preliminare lo sviluppo e la coltivazione di una ‘identità di persona che apprende’ e di conseguenza il lavoro educativo deve essere in prima battuta finalizzato alla costruzione di questa forma di identità.

È importante tener conto del fatto che, per quanto flessibile, questa tipologia di identità è estremamente fragile e vulnerabile ed è costantemente minacciata e messa in discussione da nuovi compiti, esperienze e situazioni rispetto alle quali le persone potrebbero non sentirsi all’altezza. Un atteggiamento aperto e positivo nei confronti delle sollecitazioni ambientali e delle sfide di apprendimento con cui le persone si trovano a confrontarsi è sicuramente una premessa positiva; ma laddove queste sfide sono particolarmente caotiche o intense le energie delle persone si disperdono e si dissolvono.

Laddove invece si creino le condizioni favorevoli a finalizzare e ad orientare le capacità, le energie e gli sforzi delle persone, queste riescono – anche se con fatica – ad intraprendere quella che Beth Crossan, John Field, Jim Gallacher e Barbara Merrill (2010) definiscono una ‘carriera’ di apprendimento. Intraprendere una ‘carriera’ di apprendimento non è un processo continuo e lineare e contiene indubbiamente al suo interno elementi di ostilità, rifiuto di impegni e responsabilità, frustrazioni e conseguenti rinunce.

Indubbiamente si tratta di un progetto faticoso, che richiede continuità e l’impiego intensivo di risorse individuali e contestuali; per questo motivo esso deve essere costantemente alimentato e sostenuto da chi opera in funzione educativa nei contesti del *lifelong learning* attraverso una messa a fuoco pedagogica di strategie e strumenti operativi ma anche e soprattutto attraverso uno sguardo attento e costante all’identità della persona e alle sue fragilità e risorse.

2. Costruire identità di persone che apprendono

Intraprendere un percorso di apprendimento in età adulta non può avere un esito positivo e soddisfacente se non vi sono le precondizioni identitarie e personali che rendono possibile e motivano l'apprendere.

Un individuo che non sia aperto e disponibile all'apprendimento, che non si riconosca la capacità di poter intraprendere un percorso in cui necessariamente deve mettersi in gioco, sperimentando possibili frustrazioni e fallimenti, impegnandosi, facendo fatica, non riuscirà ad intraprendere una 'carriera di apprendimento'. È quindi preliminare un lavoro che aiuti l'individuo a comprendere se stesso, le proprie istanze, le proprie motivazioni, le proprie resistenze ma anche le proprie potenzialità e risorse.

In questa prospettiva un ruolo importante viene giocato dalla possibilità di utilizzo nei contesti formativi di quelle che Foucault definisce «tecnologie del sé» che

permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri al comportamento al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità (Foucault 1992, 144).

Una importante 'tecnologia' in questa prospettiva è la narrazione di sé, che consente agli individui di ricostruire le dimensioni e le traiettorie attraverso cui hanno costruito la propria identità nel tempo mediando tra una visione dell'identità longitudinale, decontestualizzata, non situata ed una visione riflessiva, processuale e situata dell'identità, che consente di mettere a fuoco influenze, motivazioni obiettivi nell'esperienza individuale.

Attraverso la scrittura, la verbalizzazione, il dialogo, la riflessione a livello interpersonale ed intrapersonale diventa possibile definire azioni e metodi che accompagnano e sostengono l'esplorazione di come e perché si sviluppano specifiche identità di apprendimento utilizzando una serie di funzioni di mediazione interpretativa: fisica (setting, spazio, tempo); simbolica (costrutti, concetti); pratica (attività ed azioni) (Coll e Falsafi 2010).

Ogni situazione di apprendimento (passata e presente) si configura come una «opportunità biografica» (Alheit e Dausien 2000) che consente agli individui di confrontarsi con compiti e sfide che da un lato alimentano, sostengono e valorizzano la loro 'carriera' dall'altra consentono di sperimentarne i limiti.

Secondo Basil Bernstein (1996) le identità sono costruite, distribuite, inserite, modificate a seconda della natura dei codici e dei discorsi dominanti che connotano il campo simbolico in cui gli individui prendono forma; nei contesti educativi è il discorso pedagogico, nelle sue implicazioni istruttive e regolative, a dare forma alle identità degli studenti che sono 'identità conoscitive, morali e locali' ed interagiscono con le 'identità pedagogiche' degli educatori e degli insegnanti che sono il risultato della collocazione di una carriera in una base collettiva.

L'interazione tra l'identità pedagogica' degli educatori e degli insegnanti e quella in progress degli studenti è un elemento costitutivo nel processo attraverso cui si definisce l'identità di apprendimento degli individui ed è quindi particolarmente utile poter ricostruire i discorsi ed i codici attraverso cui si è determinata questa interazione e quanto essi abbiano inciso sulla costruzione e sullo sviluppo dell'identità in questione.

L'identità di persone che apprendono si costruiscono quindi attraverso codici, discorsi, ma anche esperienze e situazioni che è necessario riattualizzare e rivisitare per poter comprendere quanto e come i depositi di conoscenza, le emozioni, le memorie, le percezioni in gioco abbiano inciso in questo processo di costruzione.

Alice Y. Kolb e David A. Kolb (2009) evidenziano la centralità dell'esperienza nel processo di apprendimento e sottolineano come all'interno di ogni esperienza di apprendimento giochino un ruolo centrale le credenze che le persone hanno sulla mente, sulle proprie capacità di apprendere, i messaggi che le persone lanciano a se stesse, le loro reazioni emotive, le relazioni in cui sono implicate.

Per questo motivo nella rivisitazione delle esperienze di apprendimento è importante mettere a fuoco – in una prospettiva metacognitiva – successi e fallimenti, pensieri, riflessioni che sono confluiti nel processo di costruzione identitaria.

Allo stesso tempo, per consolidare e rinforzare l'identità di persona che apprende è importante infondere fiducia nel processo di apprendimento focalizzandosi su risultati a lungo termine e non sui singoli compiti di apprendimento e sulle singole prestazioni.

Le persone vanno inoltre aiutate a controllare le loro reazioni emotive nei confronti delle frustrazioni; accompagnate nel ridefinire la loro relazione con eventuali esperienze di fallimento e a bilanciare il peso che si dà a queste esperienze in relazione ad esperienze di gratificazione e di successo; sostenute nel tollerare il rischio del fallimento; guidate nell'esplorare le proprie personali credenze su come si apprende e su ciò in cui riescono meglio; indirizzate nel monitorare i feedback che e le riflessioni che si compiono in relazione alle esperienze di apprendimento; accompagnate nel costruire relazioni di apprendimento positive con altri individui; sostenute nello sviluppo di strumenti concettuali e linguistiche che consentono loro di costruire e monitorare i processi di apprendimento.

L'identità di persona che apprende va infatti costantemente alimentata e rinforzata affinché gli individui possano approfittare di occasioni ed opportunità, proiettarsi verso nuove esperienze, sviluppare e rinforzare competenze.

3. Quali competenze per l'apprendimento?

Tra le competenze chiave che la Commissione Europea ha identificato come fondamentali per sostenere l'apprendimento permanente la competenza di 'apprendere ad apprendere' che è sostanzialmente una competenza metacognitiva.

È tuttavia importante comprendere che quando si fa riferimento al costrutto di 'identità' non ci si riferisce solo ad una dimensione cognitiva, ma anche e soprattutto ad una dimensione individuale e personale.

Al costrutto di 'competenza' (*competence*) che indica una funzione di comportamenti osservabili e misurabili riferiti a particolari compiti, che producono risultati apprezzabili («whorthy performance» (Gilbert 1996) in un determinato contesto va affiancato quindi il costrutto di *competency* che fa riferimento a caratteristiche individuali e risorse combinate tra loro (abilità, conoscenze, modi di pensare...) (Dubois 1998).

In questa prospettiva il focus è sulle risorse della persona che apprende anziché sul compito o sul risultato di apprendimento e l'azione formativa si indirizza il verso la coltivazione delle risorse personali.

L'OCSE ha definito un framework per identificare le *key competencies* essenziali per sostenere una carriera di apprendimento continuo (Rychen e Salganik 2001) in cui le *competencies* sono articolate in tre tipologie di categorie. La prima categoria indica la capacità dell'individuo di usare varie tipologie strumenti (conoscenze, linguaggi, tecnologie) per apprendere in modo autonomo, creativo ed interattivo; la seconda categoria indica invece la capacità dell'individuo di interagire in gruppi eterogenei (relazionarsi con gli altri, cooperare e lavorare in gruppo, gestire e risolvere conflitti di ordine cognitivo e socio-cognitivo) per poter apprendere capitalizzando diverse prospettive interpretative sulla realtà e co-costruendo conoscenze e significati; la terza categoria identifica la capacità di agire in modo autonomo (agire all'interno di configurazioni contestuali di diversa ampiezza e complessità, elaborare e definire piani e progetti di vita, difendere, riconoscere e sostenere diritti, interessi, limiti e bisogni).

È importante puntualizzare che le tre categorie di *competencies* non devono essere prese in considerazione in modo isolato, ma che esse interagiscono tra loro, evolvendosi e trasformandosi nel tempo e modificandosi in risposta a condizioni contestuali e situazionali.

Abbiamo, quindi, a che fare con un costrutto dinamico e interattivo che è basato sulla capacità che l'individuo ha di riflettere e di agire in modo riflessivo facendo uso di competenze metacognitive, di abilità creative e di pensiero critico che aiutano gli individui a costruire e ricostruire le proprie esperienze con autonomia di giudizio, distanziandosi dalle pressioni sociali, assumendo differenti posizionamenti e prospettive.

La capacità di confrontarsi con differenze, contraddizioni, tensioni (ad esempio autonomia e solidarietà, diversità e universalità innovazione e continuità) integrando aspetti ed obiettivi della stessa realtà apparentemente in conflitto consente alle persone di pensare ed agire in modo da poter mettere a fuoco interconnessioni ed interrelazioni e di operare sintesi inedite tra concetti, esperienze, elementi di conoscenza apparentemente irrelati.

All'interno della cornice delineata dall'OCSE particolare rilievo assume la «competency 3 B» afferente alla terza categoria, che rappresenta la abilità di definire e di mettere in pratica piani per la propria vita e progetti personali elaborandone una narrazione organizzata e finalizzata ad obiettivi significativi e sostenibili; questa *competency* richiede di partire da un assetto identitario che è quello di chi si percepisce come capace di mobilitare risorse apprenditive e

di intraprendere progetti di apprendimento nella misura in cui ogni progetto di vita deve essere concepito anche sempre come un progetto di apprendimento.

In questa prospettiva diventa quindi essenziale ancorare il lavoro formativo alla cornice delle «competencies» operando in chiave riflessiva e metacognitiva con il primario obiettivo di costruire e sviluppare una piattaforma di capacità e di risorse personali che possono essere mobilitate a sostegno di un apprendimento continuo che rappresenta un elemento portante e costitutivo della crescita e della trasformazione della persona, lungo tutto l'arco della vita.

Riferimenti bibliografici

- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research and Critique*. New York-Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B., e J. Solomon. 1999. "Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control." *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 265-79.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., e B. Merrill. 2003. "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: learning careers and the construction of learning identities." *British Journal of Sociology of Education* 24 (1): 55-67.
- Dubois, D. 1998. *The Competency Casebook*. Amherst: HRD Press.
- Falsafi, L., e C. Coll. 2011. "La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales." In *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*, a cura di J. I. Pozo, e C. Monereo, 77-98. Barcelona: Narcea.
- Foucault, M. 1992. *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gilbert, T. F. 1996. *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. New York: Wiley.
- Kolb, A. Y., e D. A. Kolb. 2009. "The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning." *Simulation & Gaming* 40: 297-327.
- Lemke, J. L. 1997. "Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective." In *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*, a cura di D. I. Kirshner, e J. A. Whitson, 37-55. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Molden, D. C., e C. S. Dweck. 2006. "Finding "meaning" in Psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception and social development." *American Psychologist* 61 (3):192-203.
- Rychen, D. S., e L. H. Salganik, a cura di. 2001. *The definition and selection of key competencies*. Paris: OCSE.