

## Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano Learning in all context and times of human life

Chiara Bellotti\*

### Riassunto

Conoscenza e apprendimento rappresentano i presupposti indispensabili per vivere nell'architettura della società attuale. Nel tempo d'oggi il processo di apprendimento è costantemente intrecciato con la pluralità dei luoghi del vivere sociale e prende le mosse dalle esperienze del soggetto durante la vita quotidiana. In questo quadro, è soprattutto il riconoscimento della natura sociale dei processi di apprendimento che legittima prospettive di ricerca più aperte, in grado di prendere in considerazione i contesti naturali come ambienti educativi. L'educazione è chiamata a sfidare le molteplici ambiguità e le complesse contraddizioni che si palesano. Tuttavia limitare lo spazio dedicato all'apprendimento e all'educazione alle sole istituzioni formali significa non comprendere le ricche possibilità educative che esistono trasversalmente all'interno della società nel suo complesso. La scuola non può più essere considerata l'unico spazio-tempo dedicato all'educazione. Ben si comprende la necessità di dover estendere la nostra visione a tutti gli spazi e tempi della vita, considerando i contesti non formali e informali come luoghi privilegiati per l'apprendimento partecipativo. Il cambiamento fondamentale consiste nel capire che le società odierne sono dotate di innumerevoli opportunità educative.

**Parole chiave:** Relazione tra uomo e ambiente, opportunità educative, contesti di apprendimento formali ed informali

### Abstract

Knowledge and learning are the indispensable prerequisites for living in the architecture of today's society. Today the learning process is constantly connected with the places of social life and starts from the experiences of the subject during daily life. In this framework, it is above all the recognition of the social nature of learning processes that legitimizes more open research perspectives, capable of taking into consideration natural contexts as educational environments. Education is called to challenge the multiple ambiguities and contradictions of the time. However, limiting the space devoted to learning and education to formal institutions alone misses the rich educational possibilities that exist across society as a whole. To all spaces and times of life,

---

\* Università Telematica Pegaso.

considering non-formal and informal contexts as privileged places for participatory learning. The fundamental change is understand that today's societies have many educational opportunities.

**Key words:** Relationship between people and environment, educational opportunities, formal and informal learning contexts

*Articolo sottomesso: 04/09/2023, accettato: 20/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## **1. Persona e ambiente: la natura sociale e partecipativa dei processi di apprendimento**

Negli ultimi decenni la relazione dinamica tra uomo e ambiente è andata assumendo grande rilievo nel dibattito culturale, sociale e pedagogico, tanto da favorire la consapevolezza circa la forte interdipendenza tra la persona e la realtà che la circonda, valutando i due termini nella reciprocità del loro rapporto (Pati, 2008, p. 24), riconoscendo l'ambiente come ambito di collocazione della vita, «sfera omnicomprensiva» (Birbes, 2022, p. 3) di esperienza umana e apprendimento. Le riflessioni condotte da Dewey (1938) circa l'interdipendenza tra soggetto e contesto, indicano come «l'organismo vivente è esso stesso una parte del vasto mondo naturale ed esiste come organismo soltanto in rapporto attivo con il suo ambiente» (Dewey, 1938, p.49). L'ambiente è la connessione tra il mondo della natura e il mondo dell'uomo, inseparabili l'uno dall'altro, è «qualcosa di più che circonda l'individuo (...), consiste nelle condizioni che promuovono, stimolano o inibiscono le caratteristiche di un essere umano» (Dewey, 1973, pp. 308-310). La vita delle persone è sottoposta all'incidenza del contesto (storico-sociale, culturale, familiare, etc.) che si manifesta quale componente attiva in grado di orientare l'umano, la sua conoscenza, il suo sviluppo. Il pedagogista tedesco Spranger ricorda come «l'uomo ha sempre, in qualsiasi luogo risieda, un mondo circostante, un milieu significativo per lui» (Spranger, Valitutti, 1959, p. 14); l'ambiente rappresenta il momento iniziale su cui si edifica la formazione della persona; è «esperienza quotidiana dell'uomo in una determinata situazione» (Flores d'Arcais, 1962, p. 62), ed è fonte di opportunità relazionale. Nel saggio "*Context and thought*" (Dewey, 1931), Dewey sottolinea come l'ambiente, quale cornice dell'esperienza, sia l'elemento portante di ogni processo di pensiero e ambito di perfezionamento della vita. Con i termini ambiente e contesto è possibile intendere al nostro proposito, lo spazio dell'esperienza di cui il soggetto «è parte attiva e costitutiva,

in cui sono implicati depositi di memoria, relazioni e prospettive di senso, in cui si inquadrano azioni e comportamenti in una direzione trasformativa» (Striano, 2022, p. 55). Sul piano dell'agire educativo, la dimensione contestuale consente di comprendere come le diverse situazioni esperienziali siano processi fondanti l'apprendimento stesso. In riferimento a tali considerazioni, «l'apprendere umano si precisa come un processo che si stabilisce tra il soggetto in crescita e il mondo circostante (...), si arricchisce e segue peculiari vie di sviluppo in conformità ai contributi provenienti dall'uno e dall'altro. (...) L'azione educativa si propone come intervento atto a favorire l'articolazione e l'opportuna mediazione tra le predisposizioni biologiche e le sollecitazioni ambientali» (Pati, 2020, p. 14). Mediante l'esperienza ogni persona entra in relazione con il mondo, crea un rapporto con il contesto e con se stesso. Ogni apprendimento è pertanto il risultato dell'incontro tra lo sviluppo interno, che fa capo al soggetto e l'ambiente esterno, che offre sollecitazioni e rende possibili le esperienze. In altri termini l'apprendimento, per realizzarsi pienamente, necessita tanto di una spinta interna alla crescita quanto della presenza di opportune condizioni esterne (Amadini, 2020, p. 65). Le conoscenze prodotte da questa interazione risultano legate ai contesti e alle esperienze dei soggetti nei diversi ambiti della vita. Il "fare esperienza", non riguarda solo l'applicazione pratica di saperi maturati cognitivamente o acquisiti in maniera induttiva; si può considerare il fenomeno come formativo e fondante la costruzione del pensiero con l'impiego di un processo riflessivo e di elaborazione personale degli eventi nella quotidianità. Non basta agire nel mondo per apprendere: l'apprendimento prende le mosse dai fatti della vita, richiede un atteggiamento critico, problematizzante la realtà. Lungo questa via è possibile riconoscere la necessità di un esercizio della riflessione come processo di consapevole destrutturazione-ristrutturazione delle conoscenze a sostegno delle pratiche in cui l'agire si traduce (Striano, 2012, p. 352). Il contributo di Schön (1993), partendo dalla teoria dell'indagine di Dewey, rintraccia nella riflessività il tratto distintivo di quelle conoscenze che nascono dall'azione pratica in forza dei dispositivi riflessivi. Riflessione e azione si accostano «in un processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale» (Schön, 1993, p. 33), ove è pensabile ritrovare una costante co-determinazione tra azione e contesto allo scopo di mettere a punto la complessità delle situazioni in cui ci si trova ad agire. In questo senso la riflessione offre l'occasione di un "sistematico ritorno euristico" sulle azioni e sulle pratiche realizzate, funzionale alla identificazione e alla produzione di nuovi elementi di conoscenza, a garanzia di un costante miglioramento delle condizioni dell'agire (Striano, 2012, p. 355). Le esperienze pratiche vengono interpretate ponendole in relazione a ciò che si è già vissuto nel passato, poi rielaborate, scomposte e ricomposte per averne una nuova interpretazione. La considerazione che la conoscenza si sviluppi in connessione con la pratica e i

contesti in cui si manifesta, sostiene la rilevanza dell'esperienza, quale fonte e campo di apprendimento che unisce il sapere teorico e il sapere pratico-riflessivo (Pastore, 2012, p. 21). Tale orientamento contribuisce ad avvalorare la persona impegnata nella costruzione del proprio apprendimento all'interno degli ambienti di vita. E' dal contesto e dalla relazione con il mondo sociale che il soggetto dà forma a se stesso (Buber, 1993). Nella prospettiva socio-culturale si collocano i contributi di Vygotskij (1934), il quale riconosce la natura intrinsecamente sociale e interpersonale dell'apprendimento. Lo studioso riconosce nella conoscenza del contesto culturale in cui il linguaggio viene adoperato dalla persona, il motore del suo percorso di sviluppo; pensiero, linguaggio e interazioni sociali all'interno di un paesaggio culturale sono gli strumenti per organizzare e dare avvio alle azioni pratiche. Il richiamo ad una cornice narrativa e costruttivista della conoscenza ci riporta agli studi di Bruner (1988), dove il processo di negoziazione e interazione sociale consente alla persona di interpretare il mondo circostante. Tale rapporto risente di una reciproca influenza: con il pensiero il soggetto entra in rapporto con il contesto di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, società), in esso partecipa attivamente al circuito interpretativo degli eventi; questo a sua volta offre condizioni e significati per la formazione della sua identità (Fabbri, 2009, p. 47). I costrutti teorici richiamati mostrano come l'apprendimento è un'acquisizione socialmente situata in una comunità all'interno di una cornice partecipativa. L'affermazione di orientamenti situazionali e costruttivisti della conoscenza (Goodman 1988; Luckmann 1997) hanno facilitato nel tempo l'emergere di una epistemologia della partecipazione pratica che ha permesso di riconoscere le modalità attraverso cui la pratica può diventare un contesto generatore di saperi situati. L'apprendimento situato (*Situated Learning*), approccio teorico riferito a Lave e Wenger (2006), va ad inserirsi all'interno di quel corpo di studi e ricerche nell'ambito delle scienze umane che esplorano la relazione tra l'apprendimento e le situazioni sociali in cui hanno luogo. Secondo gli autori, l'apprendimento coinvolge pienamente l'intera persona impegnata nell'esercizio di attività, compiti, funzioni che sono parte di sistemi di relazioni delle comunità sociali a cui appartengono. Per imparare è pertanto necessario partecipare alle pratiche significative di una certa comunità (*Comunità di Pratiche*). Il paradigma da cui parte l'impalcatura teorica delle Comunità di Pratica è sostanzialmente quello dell'apprendimento come interazione sociale. All'interno delle organizzazioni si possono delineare delle piccole comunità, che operano, mettono in pratica azioni, relazioni, significati e apprendimenti. Le Comunità di Pratica si sviluppano attraverso le relazioni quotidiane tra le persone che vivono ed interagiscono in un determinato spazio o contesto di appartenenza (Bonometti, 2009). La condivisione di linguaggi rappresenta uno degli elementi distintivi di una Comunità di Pratica che unisce gli individui che la abitano. La "comunità" è vista come un ambiente

fortemente caratterizzante gli individui stessi. Lavorare insieme, mettersi in relazione, risolvere problematiche, seguendo regole, valori, linguaggi, significa apprendere e appartenere ad una comunità. Negli sfondi teorici presentati appare rilevante la forte transizione dai processi cognitivi individuali, astratti, decontestualizzati verso forme di apprendimento che richiedono la partecipazione al mondo culturale e sociale, quale impresa attiva e congiunta di persone in relazione. Conseguentemente i termini attraverso i quali il mondo è concepito e descritto sono artefatti sociali determinati tra le persone e situati entro una comunità.

## 2. Spazi e tempi diversi per l'educazione

I principali trend di sviluppo della società contemporanea indicano la presenza di profonde trasformazioni del vivere sociale, collocando la persona all'interno di un ambiente nel quale viene richiesta una sempre maggiore capacità di far fronte a problemi mai sperimentati in precedenza. I processi di trasformazione in corso si riflettono sui sistemi formativi, come dimostra la continua richiesta di diffusione delle conoscenze necessarie per gestire situazioni complesse. L'educazione e la formazione si connotano oggi come vera e propria sfida all'attuale processo di globalizzazione culturale. La formazione si costituisce come un cantiere irrinunciabile per la realizzazione esistenziale di un soggetto-persona inserito nella multidimensionalità di un ambiente sociale in continuo cambiamento e movimento, dove tutto si modifica con una rapidità straordinaria, in cui aumentano le esigenze dei singoli individui e il mercato del lavoro richiede competenze sempre più specifiche (Frabboni, 2002, p. 18). In un mondo così complesso, il soggetto rischia di perdere l'orientamento e la capacità di interpretare la realtà. La sfida dei sistemi formativi sembra orientarsi nella direzione della necessità di re-immaginare un nuovo futuro per l'educazione in tempi e spazi diversi, al fine di saper interpretare il mondo e affrontare le sfide del presente e quelle che si presenteranno nel prossimo futuro (OECD 2019). Conoscere, apprendere e saper utilizzare quanto appreso rappresenta non solo la cifra dominante della società, ma il modo per la persona di crescere e imparare lungo tutto il corso della vita (Pastore, 2012, p. 23). Occorre tornare a riflettere sull'educazione e sulla formazione della persona nei vari ambienti ed età della vita e recuperare il significato fondamentale della riflessione pedagogica. Si rinnova l'invito a riconsiderare modalità, tempi e spazi, attraverso cui favorire il fiorire della persona, aiutarla a definire il proprio universo esistenziale, sostenerla nel cammino di crescita, in considerazione degli influssi provenienti dai molteplici settori esperienziali (Pati, 2016, p. 35). Ben si com-

prende come il processo di apprendimento non si può vincolare soltanto ai contesti scolastici istituzionali, formalmente predisposti e nemmeno può essere inteso come mera acquisizione di contenuti disciplinari; è piuttosto un processo costruito socialmente che investe la persona nella sua interezza, lungo tutte le fasi della vita (*Lifelong learning*)<sup>1</sup>, in maniera profonda (*Lifedeep learning*)<sup>2</sup> e abbraccia ogni ambito ed ogni tempo della vita del soggetto (*Lifewide learning*)<sup>3</sup>. «L'osservazione fenomenica, accompagnata dai dati di ricerca, giova a sottolineare che l'apprendimento segue soprattutto vie informali, delineandosi come processo intrinsecamente connesso con gli elementi istintivi, naturali, biologicamente determinati della vita umana» (Pati, 2020, pp. 12). Più recentemente, Engeström (1991) definisce «incapsulamento dell'apprendimento scolastico» le pratiche di insegnamento-apprendimento in uso all'interno dei contesti scolastici, nei quali si enfatizza il lavoro cognitivo di tipo individuale. Tale lavoro è in grado di fornire risposte parziali alle nuove esigenze educative degli studenti. Anche Resnick (1995) sostiene che «Finché ci si preoccuperà principalmente di sviluppare forme individuali di competenza, (...) di proporre apprendimenti decontestualizzati, formare le persone ad imparare con successo

---

<sup>1</sup> Il concetto di *Lifelong learning*, formulato nel 1930, è strettamente legato all'idea di istruzione popolare e di educazione della forza lavoro. Nel 1972 l'Unesco pubblica il rapporto Faure intitolato "*Learning to Be*", riconoscendo l'educazione permanente quale forma di istruzione e apprendimento che accompagna la persona lungo tutto l'arco della vita e in diversi luoghi della vita sociale. Nel 1996, anno di pubblicazione del Libro bianco di Cresson, "*Nell'educazione un tesoro*", viene formalmente ufficializzato il concetto di *Lifelong learning*. Introducendo il concetto di "apprendimento". Nel 1997, con la Conferenza di Amburgo, si verifica il superamento delle divisioni tra educazione formale, non formale e informale, a tutto vantaggio della promozione di una formazione in grado di diffondere i valori della democrazia e della cittadinanza. Nel 2000, con la Conferenza di Lisbona, l'Europa si pone l'obiettivo di adattare l'istruzione e la formazione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita, per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale. Al 2001 risale l'ampliamento della definizione di *Lifelong learning*, intendendo con questa espressione tutte le attività promosse in qualsiasi momento della vita, volte a migliorare la conoscenza, la capacità e la competenza in una prospettiva personale, civica, sociale ed occupazionale. Infine, nel 2002 l'istruzione e la formazione sono concepiti come i mezzi indispensabili per favorire la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale. Si veda al riguardo la banca dati European Commission Press Release Database al sito: <http://www.cec.lu/en/comm/dg22/dg22/html>.

<sup>2</sup> Il concetto del *Lifedeep learning* è un richiamo ai valori e alle qualità più profonde dell'uomo. Riguarda, inoltre, l'educazione interiore della persona che contempla esperienze significative.

<sup>3</sup> Il *Lifewide learning* si fonda su una nuova definizione della formazione, per la quale luoghi e tempi dell'apprendimento abbracciano ogni ambito di vita ed ogni tempo del soggetto. L'apprendimento è concepito non solo come necessità e risposta ai cambiamenti, ma anche come auto-apprendimento, e processo di responsabilizzazione della persona quale protagonista del proprio processo di crescita. Cfr. Dozza L. (2016). *Educazione permanente nelle prime età della vita*. In: Dozza L., Ulivieri S. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

unicamente nell'ambiente scolastico può non essere sufficiente per aiutarle a sviluppare significative possibilità di apprendimento fuori dalla scuola» (Resnick, 1995, p. 61). Tuttavia una discussione sul futuro dell'educazione che si limiti alle sole istituzioni formali non comprende le ricche possibilità educative che esistono trasversalmente all'interno della società nel suo complesso.

«Per pensare a come sarà l'educazione all'avvicinarsi del 2050, dobbiamo comprendere l'importanza di tutti gli spazi, di tutti i tempi e le forme dell'educazione. Il cambiamento fondamentale consiste nel capire che le società odierne hanno innumerevoli opportunità educative, attraverso la cultura, il lavoro, i social media, il digitale, tutte da valorizzare. Nei prossimi trent'anni, uno degli aspetti centrali del nuovo contratto sociale per l'educazione sarà comprendere come l'educazione si intreccia con la vita» (Unesco, 2023, p. 108).

La vita quotidiana diventa il luogo dei saperi personali e di elaborazione della propria identità. In questo quadro, è soprattutto il riconoscimento della natura sociale dei processi di apprendimento che legittima prospettive di ricerca più aperte, in grado di prendere in considerazione i contesti naturali come ambienti educativi (Melacarne, 2011). Sullo sfondo della nostra riflessione si pone la questione del rapporto tra il mondo scolastico e il mondo extrascolastico, visti entrambi come luoghi non esclusivi e non oppositivi, nella comune idea che insieme possano rispondere a bisogni educative plurali (Aglieri, 2022, p. 238). Lungo questa via, «in ogni periodo della vita le persone dovrebbe avere opportunità educative significative e di qualità, così come gli ecosistemi educativi collegati ai luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali» (Unesco, 2023, p. 120). Rimane la necessità che si rimetta al centro l'interesse e l'azione educativa «in tutti i luoghi in cui essa è possibile e necessaria» (Pollo, 2004, p. 301), animati da una logica di interdipendenza collaborativa (Triani, 2021).

## References

- Aglieri M. (2022). Sistema formativo integrato. In: Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D., a cura di, *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Amadini M. (2020). Bambini che apprendono. *Pedagogia e Vita*, 78(2).
- Berger P.L., T. Luckmann (1997). *La realtà come costruzione sociale*, tr. it., Bologna: il Mulino.
- Birbes C. (2022). Ambiente. In: Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D., a cura di, *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buber (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

- Bonometti S (2009). *Pratiche di formazione. Esperienze di apprendimento nei contesti operativi*. Macerata: Edizioni Simple.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. tr. it., Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. (tr.it.), Vol. 1. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey J. (1931). Context and thought. In: Boydstone J.A. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Vol. 6*. Southern Illinois: University Press.
- Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In: Dozza L., Ulivieri S., a cura di. *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L. (2009). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Flores d'Arcais G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Fabbroni F. (2002). *Il curriculum*. Bari: Laterza.
- Pastore S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Goodman N. (1988). *Vedere e costruire il mondo*, tr. it., Roma-Bari: Laterza.
- Lave J., É. Wenger (2006). *L'apprendimento situato*, tr. it., Trento: Erickson.
- Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori Editore.
- Wenger É. (2000). *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. Studi Organizzativi*, 1.
- OECD - Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *Trends Shaping Education*. Paris: Publishing.
- Pati L. (2020). *Processi di apprendimento e crescita della persona. Pedagogia e vita*, 78, 1.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pollo M. (2004). *Manuale di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pound L. (2014). *How Children Learn: Educational Theories and Approaches - from Comenius the Father of Modern Education to Giants Such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. California: Sage Publications.
- Vygotskij Lev. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Editore.
- Resnick L.B. (1995). *Imparare dentro e fuori scuola*. In: Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., a cura di. *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Ambrosiana.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. tr.it, Roma: Dedalo.
- Spranger E., Valitutti S. (1959). *Ambiente, patria, nazione*. Roma: Armando.
- Striano M. (2022). *Contesto*. In: Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D., a cura di, *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano M. (2012). *Riflessione e riflessività*. In: Rivoltella P.C., Rossi G., *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Triani P. (2021). *Scuole e territori: per un circolo virtuoso, Quaderni di pedagogia della scuola*, 1.



UNESCO (2023). Rapporto Della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione. *L'educazione attraverso tempi e spazi diversi*. Brescia: Editrice La Scuola.