

L'apprendimento esperienziale dalla scuola al lavoro

Carlo Pantaleo
Formatore e coordinatore di progetti sociali generativi

monografia

Sommario

Nell'articolo si afferma che è dovere di ogni formatore/tutor dare unità al sapere e alle esperienze vissute dalle persone; è importante generare capacità e competenze attraverso la riflessione e l'azione pratica nei diversi contesti. Si sottolinea la necessità di essere consapevoli dei diversi stili di insegnamento/apprendimento rispettando le caratteristiche del soggetto che è in formazione. Quindi è senz'altro necessario adeguare gli stili formativi nelle diverse situazioni e organizzazioni, nei momenti di ricerca, nei tirocini, nei progetti di alternanza scuola-lavoro, in modo che queste esperienze di orientamento siano efficaci, motivanti e riescano a far crescere la fiducia nelle proprie capacità e nei propri funzionamenti.

Parole chiave

Persona, formazione generativa, apprendimento esperienziale, organizzazione innovativa, scuola, lavoro.

Persona e conoscenza nella trasformazione dell'esperienza

L'esperienza è tale perché necessita di un apprendimento esperienziale riflessivo che afferra e trasforma la realtà con cui interagiamo. Non è la somma algebrica di una successione di situazioni vissute e competenze per quanto contigue, né l'esecuzione ripetitiva di operazioni predefinite. Certamente può essere l'organizzazione che le integra, è fondamento e stimolo, le approfondisce e amplia in una prospettiva di sviluppo personale e sociale. Il centro e la premessa sono che colui che apprende costruisca con volontà e attivamente la propria esperienza. Essa offre personale significato alla presa d'atto degli avvenimenti

nella transazione con l'ambiente, li interpreta e li trasforma per comprenderli e declinarli in situazioni nuove: «Si apprende facendo, sperimentando, mettendo le mani in pasta, percependo con la pancia il calore del fuoco, toccando i materiali, capendo i percorsi della vita» (Zavalloni, 2017, p. 46).

Osservare e osservarsi nell'esperienza concreta permette di conoscere e conoscersi, nella loro interdipendenza, per mettersi alla prova verificando quanto concepito. «L'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera personalità del discente — sentimenti e intelletto —, è il più penetrante e il più stabile apprendimento» (Rogers, 1981, p. 194). Non possono essere gli altri o i contesti a farlo, per quanto coinvolti e per quanto

influenzino il setting dell'azione formativa. Inoltre il processo di apprendimento, se è efficace, non è «meccanicamente» lineare nella sua ciclicità, ma complesso e dinamico con progressioni che sono sempre salti qualitativi in continuità e confronto con quanto acquisito o di cui si è ricevuto informazione. Emmanuel Mounier afferma che «tutto l'uomo che è in noi si china per dissetarsi a ciascuno dei nostri atti» (Mounier, 1999, p. 124), e si potrebbe aggiungere che la conoscenza come «l'esistenza personale è sempre contesa fra due movimenti: uno d'interiorizzazione, l'altro di esteriorizzazione; entrambi le sono essenziali, entrambi possono sia soffocarla, sia dissiparla» (Mounier, 1999, p. 72). Come l'esperienza coinvolge, attiva e richiede consapevolezza di sé e delle diverse dimensioni e dei diversi fattori della persona, così il sapere appreso sviluppa in modo complesso le diverse intelligenze. «Per esempio, le abilità implicate da un'intelligenza possono essere usate come mezzo per acquisire informazioni. Gli individui possono quindi imparare utilizzando codici linguistici, presentazioni cinestetiche o spaziali o legami interpersonali. Nello stesso modo in cui varie intelligenze possono essere sfruttate come mezzi di trasmissione, così il materiale da padroneggiare può ricadere in pieno nell'ambito di un'intelligenza specifica... Risulta così che le nostre varie competenze intellettuali possono fungere tanto da mezzo quanto da messaggio, tanto da forma quanto da contenuto. Alle intelligenze in gioco sono affini, rimanendone però al contempo separati, anche i modi reali di apprendimento utilizzati nell'uno o nell'altro contesto» (Gardner, 2013, p. 469).

Si tenga conto che la persona sviluppa le proprie capacità di produrre comprensioni, condotte, azioni e riflessioni necessarie in un ambiente dato e nell'interazione reciproca, che non è riduttivamente meccanica. Per gestire adeguatamente le situazioni al fine

di raggiungere risultati prefissati e desiderabili si deve esserne convinti e avere fiducia in quello che si può fare permettendo alle emozioni e cognizioni di comunicare fra loro riconoscendone il senso e il significato. Le emozioni influenzano e sono modificate sia dall'apprendimento che dai comportamenti e rapporti interpersonali.

Con l'intelligenza emotiva vanno coinvolte nel processo di apprendimento ascoltandole consapevolmente e utilizzandole per essere attenti e riconoscere quelle degli altri, vanno governate e guidate appropriatamente in relazione ai contesti, sia verso che con strategie di sviluppo personale. Si «conferma quanto sia fondamentale la capacità di incanalare le emozioni verso il raggiungimento di un fine produttivo; [...] l'emozione può rivelarsi un motore potente, capace di dare loro maggiore efficacia» (Goleman, 1999, p. 123).

Questi elementi sono premessa per la comprensione dell'opera di David A. Kolb e delle attuali metodologie di *Experiential Learning*. Le influenze precorritrici sono di Dewey, Lewin, Piaget e anche Freire per la prassi (Freire, 2011, p. 37) come apprendimento trasformativo e riflessivo, in un confronto con autori quali Jung, Rogers, Vygotskij, Bruner e la stessa metafora generativa in quanto riflessiva di Schön, per citarne solo alcuni più conosciuti. Inoltre le implicazioni vanno correlate con gli apporti sulla pluralità dell'intelligenza di Gardner, l'autoefficacia di Bandura, l'interazione complessa ecosistemica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner. Dunque non assegnare un valore assoluto ma si deve tener conto dei contesti attraverso e dai quali si apprende, del coinvolgimento e della compartecipazione personali, dell'interazione dovuta al giudizio preventivo di efficacia, della rielaborazione anche in gruppo, sia durante che dopo essersi messi alla prova. Ciò permette di comprendere, riflettere e valutare l'impatto dando

significato a quanto accaduto e conosciuto, confermando o meno i concetti, i comportamenti e gli orientamenti. Si è così guidati a un realismo critico capace di fare sintesi anche di diverse prospettive di osservazione attiva e di ricerca azione che superano l'approccio campo-dipendente. «Questa dinamica permette di uscire dall'imprigionamento del processo cognitivo-centrico e dalla relativa debolezza del pensare che sostituisce i concetti ai simboli» (Pantaleo, 2013, p. 158).

«Prendiamo ad esempio la percezione di un quadro o di una persona. Per poterli percepire pienamente, dovremo combattere la nostra tendenza a classificare, a confrontare, a valutare, ad abbisognare, a usare. [...] Nella misura in cui possiamo evitare semplicemente di astrarre, denominare, collocare, confrontare, relazionare, in quella misura saremo capaci di vedere in sempre maggior numero gli aspetti della molteplicità del quadro o della persona» (Maslow, 1971, pp. 96-97).

Conoscere e affrontare l'esperienza apprendendo sapere in essa aumentano e strutturano la conoscenza personale, sviluppano la motivazione intrinseca e il sapere ricercato conseguente, creano capacità di esercitare e di utilizzare effettivamente una funzione che riflette ciò che una persona è e può fare, scegliendo e combinando efficientemente risorse, risultati, opportunità, cambiamenti, mediazioni. Lo scacco dell'esperienza alla ragione nel trascendimento di sé e nei continui naufragi della conoscenza e dell'essere personale ha implicazione nello stesso apprendimento, perché come afferma Vygotskij: «L'animale, anche il più intelligente, non è capace di sviluppare le sue capacità intellettive mediante l'imitazione o l'apprendimento. Esso non può assimilare niente di nuovo in linea di principio rispetto a ciò che già padroneggia. È solo capace di apprendimento per addestramento. [...] Al contrario, nel bambino lo sviluppo attraverso la collaborazione e l'imitazione,

che è la fonte dell'origine di tutte le proprietà specificatamente umane della coscienza, lo sviluppo attraverso l'apprendimento è il fatto fondamentale. In effetti a scuola il bambino apprende non ciò che sa fare indipendentemente, ma ciò che non sa ancora fare, ciò che gli risulta accessibile in collaborazione con l'insegnante e sotto la sua guida. Ciò che è fondamentale nell'apprendimento è proprio il fatto che il bambino apprende cose nuove. Perciò l'area di sviluppo prossimale [...] è proprio l'elemento più significativo in relazione all'apprendimento e allo sviluppo» (Vygotskij, 2016, pp. 272-273).

Formazione esperienziale nelle e dalle organizzazioni

L'Experiential Learning è attuale per una formazione che non si riduce a trasmissione di nozioni e ad addestramento nelle organizzazioni. Nella ricerca attraverso comunità di pratiche, nei tirocini qualificanti e i tanti progetti con cui si sta proseguendo l'alternanza scuola lavoro, ormai obbligatoria ma che vede spesso i due termini quali fasi alternative se non settoriali, l'apprendimento esperienziale è generativo permettendo di apprendere ad apprendere.

Cioè apprendere, nello stesso tempo separando e collegando, analizzando e sintetizzando:

- a considerare gli oggetti non più come cose, chiuse su se stesse, ma come sistemi comunicanti tra loro e con il loro ambiente, in quanto questa stessa comunicazione fa parte della loro stessa organizzazione e della loro stessa natura;
- a superare la causalità lineare «causa-effetto», per apprendere la causalità reciproca, interrelazionale, circolare (retroattiva, ricorsiva), le incertezze della causalità (perché le stesse cause non producono sempre gli stessi effetti quando le reazioni dei sistemi

al loro operare sono differenti, e perché cause differenti possono suscitare gli stessi effetti);
– a cogliere le sfide della complessità che ci giungono da tutti i campi della conoscenza e dell'azione, e il modo di pensare adatto a rispondere a questa sfida.

Un tale modo di pensare richiede l'integrazione dell'osservatore nella sua osservazione, cioè l'esame di sé, l'autoanalisi, l'autocritica (Morin, 2015, p. 86).

Per questo ritengo equivoco, improprio, inappropriato e riduzionista il termine «stage» che rinvia a un piano di azioni da eseguire e a un contesto di lavoro «sul campo» con tutoraggio, relazione rendicontativa, valutazione intermedia o finale dello studente, questionari di soddisfazione dei soggetti coinvolti. Non si tratta infatti di un rapporto di lavoro «soft», occasionale o di apprendistato gratuito, ma di un vero percorso didattico formativo che deve essere parte ed espressione di quello scolastico e delle diverse discipline studiate in coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa. Di fatto si ritiene che l'innovazione dell'alternanza sia come una preparazione immediatamente pratica a un possibile lavoro aprendo e chiudendo una parentesi concentrata in una piccola parte dell'anno scolastico. Certamente deve essere programmata dall'ente coinvolto e comunicata agli studenti con una serie di azioni e contenuti base che si svilupperanno durante le giornate, proprio come avviene nelle lezioni in aula da parte del docente.

Per essere un apprendimento esperienziale si devono concordare con i tutor le modalità di sperimentazione dei contenuti tematici appresi nella preparazione scolastica, almeno in alcuni aspetti. Eventualmente durante le lezioni potranno essere anticipati in parte dove occorre, oppure saranno approfonditi negli aspetti essenziali per offrire strumenti di comprensione di quanto gli studenti osserveranno e realizzeranno. A parte le norme

generali e sulla sicurezza, non tutto deve e può essere spiegato, ma si integra apprendendo nel fare, rielaborandone i contenuti, sviluppando nuovi fronti di ricerca azione.

L'intesa e la prospettiva attuativa almeno triennale degli Istituti di Istruzione Secondaria di II grado devono fondarsi su una co-progettazione che si accordi con uno sviluppo di comunità di reti organizzate di soggetti pubblici, privati e di terzo settore, con investimenti in formazione interdisciplinare ex-ante, in itinere ed ex-post quale verifica degli apprendimenti e loro rielaborazione, sostegno alle opportunità di lavoro e alle capacità di orientamento degli studenti. Non si tratta dunque di sostituzione e accompagnamento alle attività in essere secondo esigenze specifiche, ma è fondamentale concordare e creare sinergie di risorse e competenze con l'ente convenzionato e ospitante coinvolto, realizzare prodotti con misurazione di esiti quantitativi e qualitativi intesi anche come servizi offerti, far rendere quanto più possibile gli stessi vantaggi e risultati conseguiti per non disperderli da un anno all'altro. L'organizzazione della formazione deve prevedere che si condividano con gli enti i criteri e alcuni degli strumenti per il controllo e la valutazione dello studente e del gruppo in alternanza; si deve richiedere il rispetto delle norme e regole, proprio come a scuola, senza un ulteriore Statuto parziale dello studente, seppure distinto dal lavoratore.

Alternare forme diverse di apprendimento senza renderle alternative richiede che il monte ore annuo sia opportunamente suddiviso e distribuito in almeno due periodi, si devono perseguire una o più funzioni obiettive specifiche (invece di sole finalità generali) che allineano esigenze innovative e progettuali della scuola e reti di scuole con quelle degli enti coinvolti, inoltre predisporre iniziative di condivisione della classe e di istituto, eventualmente anche pubbliche. Di questa

strategia che rende esperienziale quanto appreso deve far parte la stessa disseminazione degli esiti nella società (permettere di conoscerli interagendo con gli studenti che subentreranno l'anno successivo con possibili proseguimenti, scambiare e premiare le buone pratiche con gli stessi protagonisti).

Per questo motivo l'ente convenzionato deve poter indicare un ulteriore grado di soddisfazione rispetto a quello di «rispondente» o «superiore» alle attese del singolo studente, inoltre valutare l'operato e il comportamento complessivo del gruppo in alternanza, piuttosto che solo generici eventuali suggerimenti dell'azienda alla scuola. A queste condizioni l'esperienza è generativa prima di tutto per lo studente: potrà eventualmente continuare dei tirocini con l'ente, sviluppare delle tesi e ricerche con un punteggio utile per l'esame di maturità e, con una seria considerazione curricolare non circoscritta alle sole attese rispetto all'attività svolta, potrà riorientarsi nelle scelte formative e lavorative, impegnarsi come volontario, avviare una collaborazione esterna o su progetti con quell'ente o altri.

Con l'applicazione, la verifica e le azioni correttive in relazione ai requisiti di cui molti previsti dalle norme e dalla stessa Guida ministeriale, si giungerebbe a un apprendimento esperienziale significativo che più coerentemente dovrebbe chiamarsi cittadinanza scuola lavoro invece che alternanza. Infatti la scuola, organo costituzionale della Repubblica, sia in aula che fuori ha il compito primario di istruire formando la coscienza della persona-cittadino attraverso il suo pieno sviluppo personale e sociale. Solo nel riconoscere i valori fondanti che si esprimono nei diritti responsabili e nei doveri consapevoli diventano efficaci anche l'addestramento alle norme di sicurezza sul lavoro e le competenze strettamente lavorative. Come apprendono le persone nell'esperienza con approssimazioni successive, così avviene

anche per le organizzazioni, la comunità e i rapporti stessi che si costituiscono: servono impegno e tempo di attuazione, soprattutto guida dei processi con le necessarie retroazioni e predisposizione delle modalità. Può essere utile anche un breve prontuario operativo degli adempimenti per non ripetersi e non dover rincorrere studenti, enti e docenti.

Urie Bronfenbrenner, approfondendo le connessioni e relazioni tra situazioni ambientali, afferma nel capitolo «Mesosistema e sviluppo umano» all'ipotesi 41: «Lo sviluppo progredisce nella misura in cui si forniscono alla persona interessata e agli altri membri delle situazioni considerate quelle informazioni, consigli ed esperienze che sono rilevanti per l'imminente transizione prima che si entri a far parte della nuova situazione ambientale»; e nell'ipotesi 42, che «lo sviluppo di una persona che entra a far parte di una nuova situazione ambientale progredisce nella misura in cui all'interno di una situazione sono disponibili continuamente informazioni valide, consigli ed esperienze relativi all'altra situazione ambientale» (Bronfenbrenner, 2010, p. 328).

Sapere umano come sintesi generativa di vissuto e saperi applicati nell'organizzazione situata

La convinzione deve essere che il sapere appreso non è solo un insieme di nozioni e funzionamenti trasferiti, da utilizzare all'occorrenza, come se la mente fosse un contenitore-valigia aggiuntivo da riempire, ordinare e al quale accedere. Si tratta della sintesi di saperi e organizzazione che permette di acquisire nuovi modelli sia di conoscenze che di comportamento attraverso vissuti, capacità e funzionamenti adattivi che formiamo in noi e che ci accompagnano nella vita, come dei vestiti «flessibili» che si indossano,

si specializzano, si sviluppano ed esprimono attraverso la stessa persona che li utilizza. Il sapere è un sapere umano che, conoscendo il proprio limite, ne permette l'avanzamento compatibile e sostenibile.

Anche nella prevalenza di un tipo di apprendimento non è mai sospensivo degli altri, richiede la compartecipazione attiva della persona, la sperimentazione delle nozioni teoriche apprese in aula, il fare accompagnato da osservazione, la rielaborazione e l'avanzamento delle conoscenze, l'applicazione delle stesse con maggiore consapevolezza e con l'avviamento di possibili innovazioni concordate. Non si tratta tanto di aggiungere nuove conoscenze e strumenti operativi propri dell'ambito del lavoro a integrazione di quelle teoriche ascoltate e ripetute in classe, quanto soprattutto di «apprendere attraverso l'esperienza per elaborarla/rielaborarla all'interno di un contesto operativo», così come afferma la stessa Guida operativa ministeriale per le attività di alternanza scuola lavoro. In essa si definisce che cos'è la competenza rinviando al D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, «Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze»: si deve intendere come «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale». Subito dopo la Guida aggiunge la necessità del presupposto dell'integrazione di conoscenze con abilità personali e relazionali. Proprio in linea con David A. Kolb che ha affermato che «l'apprendimento è un processo fondato sull'esperienza» (Di Nubila e Fedeli, 2010, p. 54), cioè derivato e testato nella situazione concreta, nel confronto/modifica

con quanto già appreso precedentemente e insieme agli altri.

L'esperienza educa ed è efficace perché consapevolmente verifica e modifica quanto già conosciuto o predisposto con feedback di processo. Per far ciò non basta categorizzare gli apprendimenti ma si devono bilanciare con l'osservazione-riflessione e le azioni sperimentali, ascoltando e utilizzando il sentimento e la ragione, i sensi e l'intuito, in funzione anche della connotazione temporale dei ricordi e dell'immaginazione proiettiva. Si definiscono dunque le principali quattro dimensioni/abilità complementari del ciclo di apprendimento:

- l'esperienza concreta, quale coinvolgimento interiore nell'agire attraverso azioni, percezioni e reazioni;
- la riflessione osservativa, che tramite osservazioni e ascolto comprende distinguendo attraverso le diverse prospettive e discipline;
- la concettualizzazione astratta, che analizza e integra dati, osservazioni e riflessioni in ipotesi e concetti per un pensiero sistematico e teorie generali;
- la sperimentazione attiva, che facendo sintesi prende decisioni, risolve problemi, interviene in funzione dell'impatto generato e verifica risultati, concetti, processi anche in nuovi contesti.

Assegnando a ciascuna di esse dei valori con una scala di valutazione (*Learning Style Inventory Test* di Kolb) e ordinandoli in un grafico con gli assi che rappresentano le tensioni con gli opposti (ascisse da attivo a riflessivo, ordinate da astratto a concreto), si trova nell'intersezione l'origine che rappresenta la volontà della persona che muove e disciplina i diversi processi apprenditivi. Si ricavano così quattro quadranti relativi ai profili/orientamenti base del proprio appren-

dimento. In funzione delle intensità assegnate si deducono le quattro aree personali, di cui quella più caratterizzata rappresenta il profilo attualmente prevalente nel soggetto. Per apprendere e applicare efficacemente soluzioni va ritrovato l'equilibrio necessario a saper utilizzare ciascuna delle modalità in funzione della situazione appropriata, oltre a compensare in relazione alle altre dello schema polare.

Come per Schön, si supera la dicotomia di pensiero e azione escludentesi fra loro e circoscritti al solo pensare o al solo fare e si riconosce che «l'agire e il pensare sono complementari. L'agire amplia il pensare nelle prove, nelle mosse e nei sondaggi dell'azione sperimentale, e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati» (Schön, 2006, p. 286). L'azione diviene riflessiva e il pensiero strategico: «Non solo sviluppare negli allievi le capacità di pianificazione, ma anche una continua opera di controllo delle proprie azioni, sia cognitive che affettive e sociali... si tratta di fasi interdipendenti del processo d'apprendimento» (De Beni, 1994, p. 141).

Le caratteristiche dei quattro saperi orientanti l'apprendimento, combinando le abilità, sono:

- il divergente, che con concretezza e riflessività genera valori, idee e significati con visione multiprospettica, sistemica e prediligente le relazioni interpersonali e la dimensione emotiva;
- l'assimilativo, che con riflessività e concettualizzazione utilizza un metodo induttivo integrando in modelli teorici coerenti le diverse osservazioni trasformate tramite l'intenzione;
- il convergente, che concettualizza e sperimenta con ragionamenti deduttivi le soluzioni ad aspetti particolari e applicativi delimitati da quanto compreso;

- infine l'adattivo, che sperimentando attivamente nella concretezza intuisce, trasforma e gestisce le emergenze di processo con capacità di cambiamento, ricerca pratica di opportunità, raggiungimento di obiettivi.

Valgono per le persone, ma anche per le organizzazioni e le stesse funzioni esercitate nelle unità operative. Sono quattro saperi su cui osservarsi nell'apprendere e mettersi alla prova nelle situazioni con l'ausilio di un coordinamento del lavoro di équipe (anche da parte dello stesso studente o del gruppo, con l'indicazione di un referente), del supporto di schede che puntualizzano informazioni e conoscenze, di azioni mirate a elaborare i dati raccolti e sistematizzare le attività, di un diario di bordo per interpretare e ipotizzare i cambiamenti.

Prestare attenzione nei comportamenti e nell'azione osservativa ai soggetti, oggetti, relazioni e contesti significa tener conto del livello di partecipazione e collaborazione, dell'organizzazione del proprio lavoro personale, degli stili di apprendimento e lavoro degli altri, della capacità di elaborazione dei dati ricevuti. Non si tratta dunque di appunti per memorizzare e ripetere come accade in aula, ma di veri e propri strumenti di lavoro, anche con brevi note, che sono parte della stessa esperienza sul campo per colui che davvero vuole apprendere. Non si tratta neppure di una relazione settimanale, in quanto si limita a prendere atto di azioni compiute senza intervenire in itinere o prossimamente.

«Non vi è pertanto un pensiero senza comprensione, e la comprensione, dal punto di vista del pensare correttamente, non viene trasferita ma compartecipata» (Freire, 2014, p. 36). Persone, organizzazioni e contesti che apprendono nell'esperienza e non solo da essa, ne seguono e governano le azioni e i processi, creando le migliori condizioni e anticipando dove possibile le conseguenze

stesse dell'agire. Le pratiche formative, le ricerche azioni, l'alternanza scuola lavoro, i tirocini potranno così sperimentarsi in merito con preziosi ausili per attuare e verificare effettivamente l'apprendimento esperienziale secondo i diversi fattori sopra descritti.

Come riportato nel libro *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e sviluppo* di Di Nubila e Fedeli, questo tipo di apprendimento viene declinato e offre risultati nel teatro e nella conduzione di gruppi, nella formazione aziendale e on line, nello sport e nei percorsi formativi per disoccupati, e anche nella reazione resiliente di una studentessa al terremoto di Aquila rimasta ventitré ore sotto le macerie vedendo morire degli studenti come lei. A maggior ragione per tanti studenti già nostri concittadini l'alternanza potrà essere un'esperienza decisiva per la vita, il loro futuro e quello della nostra Italia, ma come sempre ognuno deve fare la propria parte, comprese le istituzioni, gli enti coinvolti, la comunità. Ne risultano l'equazione e l'analogia che l'apprendimento sta all'esperienza come la cittadinanza sta alla democrazia. È proprio nelle relazioni e nelle organizzazioni che apprende e si forma la persona. Riflettendo su sé e sugli altri in esse le trasforma con consapevolezza e intenzionalità. Ne approfondisce i saperi anche da prospettive diverse, ne acquisisce le competenze e aggiunge qualcosa che sviluppa nuove azioni e comprensioni.

L'esperienza che ci precede, ci accompagna nel vissuto e continua anche dopo, permette di comunicarsi divenendo vicaria anche per sé e gli altri, superando se stessa e l'azione diretta eseguita per generare sviluppo integrale. Come afferma Albert Bandura: «Spesso, in condizioni variabili, il senso di efficacia è un predittore migliore rispetto alla prestazione passata, in quanto comprende informazioni che vanno al di là dell'azione eseguita. L'idea semplicistica che

le convinzioni di efficacia non siano altro che il riflesso del comportamento passato, quindi, non supera il vaglio della verifica empirica» (Bandura, 2000, p. 124).

L'apprendimento ad apprendere nelle esperienze: per la vita e per tutti

L'apprendimento esperienziale nell'alternanza scuola lavoro va dunque riconosciuto anche quale didattica inclusiva e metacognitiva. Offre opportunità e reali vantaggi anche alle persone con DSA e disabilità in quanto si è alla pari in un gruppo che vuole apprendere, personalizza la formazione e le attività in cui sperimentarsi, non utilizza una trasmissione passiva di conoscenze e concettualizzazioni teoriche. Inoltre valorizzando i diversi apprendimenti si realizza un'educazione funzionale ad attività e comportamenti in cui si può avere maggiore consapevolezza e approccio efficace rispetto agli altri compagni, condividendo in gruppo le proprie esperienze e risorse. Si pensi alla sensibilità, empatia e abilità che hanno queste persone rispetto ad altre persone in condizione di fragilità e non autosufficienza, all'esperienza vissuta per una autentica inclusione sociale attiva e promozione delle diversità. Tra gli esiti non è da sottovalutare neanche l'opportunità per futuri inserimenti lavorativi e sociali di cui l'alternanza ne è di fatto preparatrice, se non presso lo stesso ente almeno come esperienza curricolare. Come afferma la guida operativa del Ministero della Pubblica Istruzione: «I periodi di alternanza sono dimensionati, per i soggetti disabili, in modo da promuoverne l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro». Molte cooperative si rendono disponibili a progetti di alternanza quale investimento futuro per dei professionisti e lavoratori motivati e competenti. Oppure la considerano occasione di inclusione attiva per

i destinatari dei servizi, valutando possibili sviluppi in esperienze di volontariato competente, ma anche di studio e ricerca di sinergie e innovazioni per il benessere biopsicosociale e per una ripresa della generatività della professionalità degli operatori e dei servizi.

Il lavoro è umano è della persona e per la persona, è il mezzo per guadagnarsi onestamente da vivere, per riconoscere la propria dignità e realizzare se stessi: è il bene che deve contribuire allo continuo sviluppo sia personale che della società, oltre che dell'economia. Bisogna quindi non negarlo a nessuno e saperlo apprendere attivamente quale processo dinamico con tentativi, errori e risposte riflessive a partire dalle congetture e confutazioni, sia proprie che altrui. In questo modo l'alternanza scuola lavoro deve tener conto della co-programmazione territoriale con enti e tutor coinvolti, della personalizzazione dei percorsi che realizzano il progetto formativo permettendo di sperimentare senza ridursi a mera sostituzione di lavoro e di conoscere inoltre profilo e attività, servizi e progetti dei professionisti e degli enti coinvolti che operano. Nell'ambito educativo, sociale e sanitario si dovranno conoscere anche ruoli, funzioni e interazioni con soggetti quali famiglie, volontari, caregiver, assistenti familiari, associazioni, cooperative, servizi, comunità, ecc. Si valutino progetti di solidarietà e apprendimento intergenerazionale, di ascolto autobiografico oltre che di medicina narrativa, oppure l'elaborazione di progetti per l'accessibilità, l'adattamento e la personalizzazione degli ambienti di vita, delle culture, delle prassi e politiche inclusive, così pure per sostegno e sviluppo di capacità e autonomie utili al benessere della persona. Anche la valutazione e certificazione deve tener conto sia delle competenze e conoscenze apprese e sviluppate in ambito lavorativo, sia del sapere trasmesso e rielaborato in classe. Può essere oggetto di una tesi interdisciplinare

di ricerca per l'esame di maturità oltre che parte del curriculum dello studente. Dare unità al sapere e alle esperienze vissute a partire dalla persona, generare, espandere e riconoscere capacitazioni e competenze sapendo riflettere e agire nella pratica e nel sapere organizzato dei contesti, e così pure personalizzare l'apprendimento nell'esperienza, sono un dovere di ogni formatore e della comunità per il suo sviluppo. Non basta più apprendere a prescindere dall'esperienza concreta e attuale, oppure su di essa quale rielaborazione ex-post. Se non si apprende durante e insieme all'esperienza si rischia di selezionare solo una parte della realtà in funzione dei propri schemi o di colui che forma, trascurando elementi e modalità che possono rivelarsi più efficaci e utili per il futuro professionale. Devono esser parte delle strategie didattiche il briefing, la collaborazione, l'apprendimento reciproco del gruppo al lavoro, l'osservazione partecipante, le équipe organizzative di debriefing e di elaborazione proposte e modalità di intervento tra studenti e con operatori.

Come per ogni progetto, devono esserci risorse per le singole attività predeterminate dall'inizio dell'anno, eventualmente anche per investire in formazione con esperti che permettano di approfondire e sviluppare prassi e proposte utili con gli enti coinvolti. Serve inoltre un coordinamento integrativo dei tanti progetti che le classi e le scuole realizzano, dando priorità e riconducendoli ad aspetti utili all'alternanza scuola lavoro piuttosto che alle sole discipline insegnate. Se l'alternanza è strutturata coerentemente all'indirizzo di studio dell'Istituto promuove le competenze degli studenti e quindi anche gli altri progetti potranno rientrare senza disperdere ore e moltiplicare eventi, inoltre di fatto sono il miglior modo di realizzare orientamento al lavoro e all'università. Riguardo alla programmazione triennale si

deve tener conto del piano di studio effettivo degli studenti, dell'approfondimento di alcuni autori specifici e di contenuti concordati con gli enti coinvolti nell'alternanza, della realizzazione inoltre di un setting generale che sia formativo e metodologico per almeno due tipi di indirizzi delle aree di intervento degli enti. In alcuni istituti c'è la tendenza, sostenuta anche dai familiari, di svolgere tutte le ore possibili di alternanza presso solo un ente che più si avvicini al tipo di lavoro che ci si augura di svolgere nel futuro. Per i licei spesso si tratta dello stesso insegnamento che si traduce in un'esperienza di affiancamento ai tutor aziendali in attività di didattica nelle scuole primarie o secondarie di primo grado. Se anche tutti gli studenti dovessero insegnare, quello che ci si preclude rispetto a questa impostazione è l'arricchimento e lo sviluppo di competenze in modalità di insegnamento non formale e laboratoriale in contesti di difficoltà. Inoltre, non si sperimenterebbero attività in contesti guidati e protetti e problematiche legate all'assunzione del ruolo educativo e alla individualizzazione dell'insegnamento, anche in relazione a bisogni educativi speciali, all'inclusione della disabilità, all'educazione degli adulti, alla mediazione interculturale e intergenerazionale. Un altro aspetto che si tende a non considerare è che, vista la carenza di enti disponibili ad assumersi la responsabilità dell'alternanza e considerato anche il necessario supporto che la scuola deve offrire ai giovani caregiver per l'impegno di cura, che può comportare difficoltà a livello scolastico e di vita sociale, si deve dare la possibilità di valorizzare questo status riconoscendo almeno dei crediti formativi (ad esempio è previsto nelle Linee attuative delle legge della Regione Emilia-Romagna n.2 del 28

marzo 2014 «Norme per il riconoscimento e il sostegno del caregiver familiare»). L'ottimale sarebbe considerarlo anche alternanza scuola lavoro, ovviamente sostenendo e implementando i processi e contenuti formativi, eventualmente con esperienze in enti affini alle problematiche connesse. Come avviene già di fatto con studenti che sono in questa condizione a domicilio, si dovrebbero riconoscere le competenze acquisite ma anche il tempo messo a disposizione, oppure tramite un'associazione/cooperativa attivarne la rilevazione permettendo di far partecipare la persona che riceve l'aiuto. In una struttura residenziale o semiresidenziale dove c'è già un'assistenza strutturata, invece, lo studente dovrebbe svolgere attività anche in altri reparti o unità operative per acquisire competenze professionali nelle relazioni di cura e nel lavoro in équipe.

Un'alternanza scuola-lavoro realmente utile diventa dunque espressione di cittadinanza nella scuola, nel lavoro e nella società determinando così i necessari cambiamenti che coinvolgono tutti nella capacità di pensare, capire e agire rispondendo ai bisogni emergenti. Ciò permetterà di prendersi cura delle persone non solo rispondendo alle necessità occupazionali, ma anche sviluppando approcci di cittadinanza attiva per il benessere e la qualità di vita in relazione alle tendenze dei cambiamenti demografici, dell'informazione, della globalizzazione e degli sviluppi tecnologici e scientifici. Si consentirà e si accelererà il buon esito della transizione verso un'economia e una società basate sulla conoscenza per tutti, che deve essere accompagnata attraverso l'apprendimento esperienziale nei contesti di vita per un'istruzione e una formazione permanenti.

Learning through experience from school to work

Abstract

This article affirms that the duty of every teacher is to give importance to the knowledge and the experiences lived by people; it is important to generate ability and competencies through reflection and practical actions in different contexts. The importance of being aware of different teaching and learning styles respecting the characteristic of the learner is highlighted. Therefore, it is important and necessary to adapt learning styles in different situations and different organisations, in research, on placements and in work-related learning projects, so that these orientation experiences are efficient, motivational and helpful in making the person in question more confident in their own abilities.

Keywords

Person, generative learning, learning through experience, innovative organization, school, work.

Autore per corrispondenza

Carlo Pantaleo
Istituto di Scienze dell'Uomo
Via Costantino Nigra, 26
47923 Rimini
E-mail: nuovegenerazioni1@gmail.com

Bibliografia

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bronfenbrenner U. (2010), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Bruner J. (2015), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- De Beni M. (1994), *Costruire l'apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- Di Nubila R.D. e Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie esperienziali learning*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, Gruppo Abele.
- Gardner H. (2013), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.
- Goleman D. (1999), *Intelligenza emotiva*, Milano, RCS Media Group.
- Maslow A.H. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio-Ubaldini.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1999), *Il personalismo*, Roma, AVE.
- Pantaleo C. (2013), *Con Maritain oltre il Novecento. Vita e pensiero in dialogo nella verità*, «Prospettiva EP. Quadrimestrale di educazione permanente», Anno XXXVI, nn. 1-2, Roma, Armando.
- Rogers C.R. (1981), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Barbèra.
- Schön D.A. (2006), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Vygotskij L.S. (2016), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- Zavalloni G. (2017), *A scuola dalla lumaca*, Verona, EMI.