

## **2 Strategie e metodi per l'innovazione didattica: la prospettiva dell'Apprendimento esperienziale**

a cura di Piergiorgio Reggio\*

\*Pedagogista e formatore, docente di Pedagogia della comunicazione, Facoltà di Scienze della formazione - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Svolge attività di consulenza di formazione per la società Metodi s.r.l. di Milano e di ricerca e valutazione per l'Istituto Italiano di Valutazione. E' vice-presidente dell'Ass.ne IPF Istituto Paulo Freire -Italia



# Premessa

Il presente testo intende illustrare i principali aspetti relativi al percorso di formazione dei formatori e delle formatrici realizzato nell'ambito del progetto Skipper e dedicato alla tematica dell'innovazione didattica. Nello specifico, la proposta di innovazione didattica che è stata oggetto di approfondimento è stata costituita dalla prospettiva teorico-metodologica dell'Experiential Learning (Apprendimento esperienziale).

Il percorso di formazione delle formatrici e dei formatori promosso dal progetto Skipper si è svolto nel periodo Gennaio - Marzo 2007, attraverso la realizzazione di 4 incontri di formazione (per un totale di 20 ore di attività d'aula) e di attività di project work (10 ore). Queste ultime sono state impiegate dai/le partecipanti per ideare, preparare e realizzare azioni sperimentali di innovazione didattica. Infatti, l'impostazione di fondo del percorso formativo ha integrato momenti di acquisizione teorica e di elaborazione di gruppo in aula con momenti di sperimentazione sul campo e successiva analisi in sede formativa. Al percorso hanno partecipato complessivamente 12 formatrici e formatori, appartenenti a diversi enti di formazione<sup>1</sup>.

La complessità e ricchezza di un percorso di formazione formatori/rici risiede essenzialmente nella qualità della relazione che si viene a stabilire all'interno del gruppo; in essa si possono generare le possibilità di apprendimento per gli adulti (partecipanti e docenti) ma occorre riconoscere come questa risulti non solo difficilmente trasferibile all'esterno ma di relativa utilità per chi non ha vissuto in prima persona l'esperienza formativa. Assai più utile, invece, proprio per operatrici ed operatori che non hanno partecipato direttamente all'attività formativa ma nutrono interesse per la tematica affrontata, può essere la lettura critica degli aspetti più significativi - sul piano pedagogico - della sperimentazione realizzata. Agli operatori ed operatrici della formazione professionale, impegnati in particolare in attività rivolte a giovani (diritto/dovere di istruzione e formazione, recupero di opportunità per drop-out), ai responsabili didattici ed organizzativi dei servizi formativi è, quindi, rivolto il presente testo. Si intende, con esso, fornire un contributo allo sviluppo degli aspetti di qualità già presenti nel sistema regionale di formazione professionale e sostenere le intenzioni di innovazione che sono in esso significativamente presenti.

Nella redazione del presente testo ho rielaborato spunti, contenuti, proposte che sono emersi e sono stati condivisi durante il percorso formativo; l'intento non è puramente documentale ma è rivolto, piuttosto alla costruzione di una proposta formativa sperimentale. Lo scopo di fondo consiste nel comunicare a chi legge, da un lato i riferimenti essenziali dell'approccio teorico-metodologico dell'Apprendimento esperienziale, che si è venuto affermando, negli ultimi anni, in diversi contesti nazionali e formativi come una qualificata proposta di innovazione delle pratiche formative e, dall'altro, di presentare criticamente le sperimentazioni realizzate nell'ambito del progetto "Skipper", in modo da presentare utili esemplificazioni per chi intenda proseguire sulla strada tracciata della sperimentazione.

Nel primo paragrafo viene contestualizzato il tema dell'innovazione didattica nel più ampio panorama odierno della formazione, si propone una lettura critica del presente momento storico, che non intende indulgere a catastrofismi ma assumere le criticità realmente presenti per accedere a concreti e pratica-

---

1 Hanno partecipato al percorso: Roberta Erolani (CFP Vigorelli), Paola Cantù (CFP Paullo), Luciana Zanin (CFP Paullo), Paola E. Garavelli (ITC Schiaparelli - Gramsci), Samanta Pazzi (CIOFS Pavia), Yvonne Bonvini (CIOFS Pavia), Carla Santambrogio (CIOFS Milano), Fiore Bottazzi (Polo Orientamento), Angela Falco (Polo Orientamento), Cristina Malachin (Polo Orientamento Vigorelli), Chiara Colombo (La Strada - Milano), Stefano Iacono (La Strada - Milano). L'attività formativa è stata condotta da Piergiorgio Reggio, con la collaborazione di Sonia Marelli, psicologa tirocinante presso la società di consulenza e formazione Metodi di Milano, e di Alessia Freda di Galdus

bili sforzi innovativi.

Successivamente (par. 2) il tema dell'innovazione didattica viene posto in relazione con la questione dei "modelli formativi", personali e organizzativi, quali condizioni (culturali, materiali e organizzative, sociali) che influenzano significativamente le azioni innovative. E' nel par. 3 che si procede ad illustrare i riferimenti di fondo della proposta culturale, teorica e metodologica dell'Apprendimento Esperienziale, i suoi elementi di continuità ma anche le specificità rispetto ad altri approcci affini. I paragrafi successivi (4 e 5) sono dedicati ad aspetti di natura sperimentale ed attuativa della proposta metodologica. Nel par. 4, in particolare, si propongono criteri, modalità e strumenti per ideare e preparare situazioni di Apprendimento esperienziale in ambito formativo; nel par 5 si offrono riflessioni relative all'analisi - sul piano didattico delle situazioni didattiche di carattere esperienziale che sono state realizzate. Se in questi paragrafi l'impostazione è prevalentemente metodologica, cioè volta a esplicitare gli elementi fondanti dell'approccio di didattica esperienziale, nel successivo par. 6 trovano spazio le documentazioni relative alle sperimentazioni effettivamente realizzate nell'ambito del percorso di formazione formatori. Per ragioni di economia di spazio ma anche di impostazione "manualistica" del presente testo, sono stati adattati e selezionati alcuni materiali e documenti utili a far comprendere ulteriormente la proposta formativa e le sue implicazioni di carattere operativo. Infine (par.7), si propongono alcuni elementi trasversali di riflessione metodologica scaturiti dalle sperimentazioni realizzate.

Ho proceduto personalmente alla redazione del presente testo, accettando il limite di elaborare da solo materiali, idee e riflessioni che sono stati di carattere essenzialmente collettivo. Non me ne voglia chi eventualmente si riconoscesse in parte in quanto da me prodotto, che va inteso come un contributo personale ad un percorso fatto insieme e, semmai, da proseguire insieme. Alle operatrici ed agli operatori con i quali ho fatto questo tratto di strada va il mio ringraziamento non formale, così come alle organizzazioni di formazione ed ai loro responsabili che ci hanno dato l'opportunità di vivere insieme questa esperienza formativa.

## 2.1. Declino della formazione e valore dell'innovazione

Nell'ambito delle azioni promosse dal progetto "Skipper" uno spazio ed un ruolo specifici ha assunto il tema dell'innovazione didattica. La scelta del tema trova giustificazione, come si cercherà di argomentare nel corso del testo, nelle consistenti trasformazioni che hanno interessato - negli ultimi anni - i sistemi di istruzione e formazione, ma anche del lavoro e delle professioni. Il tradizionale divario tra formazione e lavoro, tra apprendimenti scolastici e formativi da un lato e competenze e prestazioni richieste dalle organizzazioni e dal mercato del lavoro si è venuto non solo accrescendo ma anche complessificando di aspetti critici di vario ordine: culturale, economico, sociale, organizzativo. In simili situazioni, soggette a continui, repentini e talvolta contraddittori cambiamenti, le condizioni formative e di crescita dei ragazzi e delle ragazze che frequentano il sistema della formazione professionale si sono venute facendo sempre più fragili, sottoposte a rischi espliciti e nascosti di marginalizzazione formativa e sociale, mancata valorizzazione delle risorse personali, impoverimento delle risorse e delle esperienze formative. La fiducia ingenuamente riposta da molti nelle tecnologie dell'informazione come fattore di democratizzazione delle opportunità formative e di giustizia sociale ha dovuto fare realisticamente i conti con la dura realtà dell'insuccesso formativo e della selezione, il riprodursi di logiche di dominio di modalità culturali e sociali di relazione e di formazione che privilegiano i saperi astratti, la produzione concettuale e trascurano - come da sempre avviene nei nostri sistemi di istruzione - il valore del fare e dell'esperire. La tradizione della formazione professionale, in tal senso, ha da sempre tutelato l'importanza di questi aspetti, purtroppo però senza riuscire ad affermarne socialmente la pari dignità con le modalità formative, di insegnamento e di apprendimento dominanti. L'espressione "scuola del fare" ha finito per essere utilizzata - in riferimento alla formazione professionale - quale etichetta romantica ma anche per indicare una proposta rappresentata e percepita come non rispondente alle attuali sfide dell'economia e della società. Sul piano culturale, prima ancora che sociale e politico, la formazione (non solo professionale, ma anche nelle organizzazioni, a mio giudizio) sembra aver perso la propria battaglia volta al riconoscimento di una propria originalità, fondata su specificità differenti da quelle dei sistemi di istruzione e del lavoro. Tra questi due incumbenti presenze, il ruolo e l'identità della formazione si sono venuti dissolvendo. Da un lato, venendo a confluire con le impostazioni tradizionalmente scolastiche, come è accaduto in questi anni a gran parte delle realtà di formazione professionale, dall'altro - nel caso della formazione nelle organizzazioni - finendo per divenire puro strumento delle politiche del personale. La sensazione che molti - formatrici e formatori, ricercatori e attenti osservatori di questo mondo - hanno è di una sconfitta e di un declino irrecuperabili, della graduale ma inesorabile scomparsa di un'esperienza ricca certamente di contraddizioni ma anche di preziose vicende, proposte, visioni. Che la formazione viva una crisi storica - al di là delle ricorrenti retoriche dichiarazioni di interesse a livello politico o istituzionale - rappresenta, a mio giudizio, un elemento di notevole gravità. Quando le idee e le pratiche di formazione perdono il proprio senso e valore nelle vite concrete delle persone e delle società, queste si impoveriscono gravemente e si espongono a rischi concreti di esclusione per ampi strati della popolazione, come di recessione, non solo economica ma anche culturale e sociale. Purtroppo pare amaramente di dover constatare come tale crisi non figuri nell'agenda del dibattito sociale, politico e culturale nel nostro Paese, a dispetto dell'insistenza con la quale - a livello comunitario europeo - si richia-

mano i Paesi a sforzi sistematici e straordinari per far crescere la conoscenza delle persone, i saperi e il loro utilizzo.

A fronte di un simile scenario, che induce invero ad essere letto - come già detto - con realismo piuttosto che con catastrofismo, pare opportuno chiedersi cosa possa oggi significare e che valore possa avere innovare un sistema che vive il proprio declino. Tanto più legittima è la domanda, nel momento in cui - come è il caso del progetto "Skipper" - l'innovazione viene intesa in senso specificamente didattico. La didattica - come ben sanno tutti coloro che hanno pratica di formazione - è questione considerata di poco conto, sostanzialmente ininfluyente ai fini della gestione del sistema formativo; viene sostanzialmente ritenuta alla pari di un software con il quale è possibile annoiarsi o divertirsi ma non incidere realmente sul ruolo e sulla funzione della formazione a livello sociale. Quindi, perché innovare il sistema occupandosi di didattica, cioè etimologicamente del modo con il quale insegnare? La domanda è realmente cruciale, al di là dei meriti che il progetto Skipper ed i suoi promotori hanno avuto nel scegliere di percorrere questa strada, e troppo impegnativa perché io pretenda di poter fornire risposte esaurienti. Vorrei solo esprimere un'opinione relativa al senso profondo che può avere migliorare, innovare (cioè rendere nuovo, consentire di vivere ancora) il modo che gli adulti hanno di insegnare le professioni. La didattica non può essere ridotta a tecnica, anche se di questa si può avvalere, ma costituisce essenzialmente una visione e una logica con la quale noi proponiamo di vivere la relazione formativa. Al centro del pensare e agire didatticamente sta la relazione che mette in contatto chi impara e chi insegna; vincolandoli in un rapporto di reciprocità nel quale non è semplicisticamente definibile chi impara da chi. Certamente diverse e importanti forme di asimmetria connotano i rapporti tra adulto e giovane, tra esperto e neofita ma gli apprendimenti - se sono realmente cambiamenti e modificazioni dei nostri modi di pensare, sentire, agire - non possono essere rigidamente predefinitibili né assegnabili unicamente ad uno dei soggetti in gioco. Nessuno, credo, può dire di formare altri, se non accettando di essere formato dalla relazione con l'altro, di essere profondamente influenzato e contaminato. La didattica che deve essere innovata è la didattica che si preoccupa unicamente del "come fare ad insegnare ciò sappiamo a chi non lo sa"; la didattica innovativa è la scoperta degli apprendimenti che nella relazione formativa possono essere generati per tutti. Per questa ragione, tra i diversi orientamenti didattici che attualmente sono al centro dell'interesse, del dibattito e della sperimentazione, l'attenzione del progetto Skipper si è concentrata sulla proposta dell'Apprendimento esperienziale (Experiential Learning), che assume appunto l'esperienza - nelle sue molteplici e non trascurabili accezioni: concreta e materiale, esteriore ed interiore, professionale ed esistenziale, personale e sociale - come criterio generatore e ordinatore dell'imparare e dell'insegnare (Boud - Cohen - Walker, 2000) L'esperienza è luogo delle relazioni (con il mondo, con gli altri, con se stessi) e perciò può essere didattica. A quali condizioni e come, è oggetto non solo di studi e ricerche ma anche, con umiltà ma anche impegno e senso di orgoglio - di concreti percorsi come quello che ho avuto la fortuna di compiere con le formatrici ed i formatori che hanno partecipato a questa azione del progetto Skipper.

## 2.2. Modelli formativi e innovazione didattica

Il tentativo di elaborare plausibili ipotesi di innovazione didattica nell'ambito della formazione professionale è forzatamente indotto a prendere le mosse da una rivisitazione critica e valorizzazione del patrimonio culturale, metodologico e pedagogico che - nel corso di numerosi decenni - si è venuto sviluppando in questo specifico ambito di azione professionale.

Difficilmente, se non a rischio di semplificazioni eccessive e fraintendimenti, è possibile ricostruire la ricchezza e complessità di tale patrimonio, che è il risultato di sforzi di operatori, organizzazioni, servizi e istituzioni. Riconoscere nella storia e nell'attualità della formazione professionale specifici "modelli formativi" può apparire operazione in fondo riduttiva e puramente formale. Nonostante ciò, può essere utile richiamare alcune caratteristiche peculiari della formazione professionale - dal punto di vista culturale e pedagogico - che rappresentano gli elementi essenziali di sfondo delle proposte di innovazione che verranno in seguito formulate.

Già anni fa, in un contributo di analisi del rapporto tra formazione e lavoro (Reggio 2002) individuavo alcune trasformazioni rilevanti, che si possono così sinteticamente richiamare:

- a) trasformazioni relative al contesto socio-economico nel quale la formazione è inserita. Le dinamiche del mercato del lavoro e, in particolare, i processi di flessibilizzazione e precarizzazione del lavoro, hanno influito in modo significativo anche sui modelli formativi proposti. Competitività, concorrenza, processi di internazionalizzazione dei mercati e di conseguente esclusione di fasce sempre più ampie di popolazione dalle opportunità di lavoro - sono tra i fattori che maggiormente hanno influito sulle trasformazioni della formazione in termini di polivalenza, valorizzazione delle competenze "trasversali", tendenza alla continuità formativa e integrazione tra aree disciplinari e di contenuto (discipline scientifiche, contenuti culturali generali, aspetti professionalizzanti)
- b) trasformazioni delle professioni, in un senso di crescente complessificazione. Si tratta di processi di complessificazione riguardanti i saperi, il ruolo sempre più rilevante delle tecnologie, come anche - però - il versante dei comportamenti richiesti per un esercizio efficace della professione. A tali evoluzioni corrispondono mutamenti nelle modalità di erogazione della formazione, assegnata oggi a soggetti ("agenzie formative") non solo di carattere pubblico ma anche privati, del privato sociale, espressioni di interessi e soggettività del mondo imprenditoriale, sindacale, associativo. Tale tendenza alla differenziazione delle istituzioni formative esprime in modo evidente il tentativo di assumere la complessità delle trasformazioni di ordine sociale, culturale che investono il lavoro oggi. Inoltre, le agenzie formative assumono sempre più connotazioni emancipate da modelli organizzativi di carattere scolastico, per assicurare rapidità e coerenza nei tentativi di risposta alle domande sempre più urgenti del mercato del lavoro in evoluzione.
- c) Lo stesso sistema di formazione alle professioni è interessato da problematiche e questioni che ne evidenziano contraddizioni e incoerenze. Particolarmente rilevante, in tal senso, è la presenza del fenomeno della selezione e dell'insuccesso formativo. Occorre ricordare come la formazione professionale sia stata vista per lungo tempo - ed ancora oggi alimenta tale immagine - come soluzione alternativa per giovani non in grado di ottenere successo nel normale sistema di istruzione. Tale pro-

blematica ha finito però oggi per interessare anche la stessa formazione professionale rendendo più complessi i passaggi tra sistema scolastico e di formazione professionale.

Tra i molteplici e rilevanti effetti che i cambiamenti di ordine strutturale ora sinteticamente richiamati hanno avuto, figurano le modificazioni riguardanti la conoscenza e le competenze che formazione e lavoro assumono come propri riferimenti. Alcuni tratti paiono, a questo proposito, particolarmente rilevanti e possono essere così schematicamente richiamati:

- le competenze (professionali, sociali), sottoposte oggi a processi di rapida evoluzione, richiedono forme di apprendimento assai flessibili, adeguabili alle trasformazioni
- La conoscenza non viene più limitata ai campi, sia pure rilevante, dei saperi formali ed espliciti; accanto ad essi risultano importanti, ai fini del successo professionale e della partecipazione alla vita sociale, anche i saperi taciti e quelli informali
- I criteri di apprezzamento delle competenze propri del mondo del lavoro e della vita sociale sono assai diversi da quelli adottati dai sistemi di istruzione, privilegiano - infatti - la disponibilità e la potenzialità allo sviluppo delle competenze, piuttosto che il loro possesso formale
- I saperi e le competenze vengono sempre più concepiti e richiesti in forme "sitate", contestualizzati in specifici ambiti organizzativi e sociali, assai meno rilevanti risultano competenze e saperi astratti, generali e decontestualizzati.

### **2.2.1. I modelli formativi: cosa insegnare? Come insegnare?**

Le pratiche formative quotidiane si manifestano attraverso azioni, comportamenti, espressioni sia da parte di chi forma sia da parte di chi apprende. Si tratta di atti concreti, individuali o di gruppo, modi di dire, fare, attraverso i quali il processo di apprendimento si esprime e sviluppa. Chiedere e rispondere, assegnare un compito e verificare, ideare e produrre, risolvere un problema sono alcuni degli atti di insegnamento e di apprendimento chiaramente visibili avvicinando una situazione formativa.

Sappiamo come, dietro e attraverso ogni pratica formativa, di insegnamento e di apprendimento, si trovino idee, convinzioni, modi di rappresentare e affrontare la realtà. Si tratta dell'area di idee, enunciati, credenze, valori, visioni che non sono visibili ma si ritrovano, in realtà, nell'agire formativo. Spesso tali "teorie" non sono scientificamente e rigorosamente formulate, costituiscono però - in ogni caso - il panorama di significati che il soggetto assegna la proprio insegnare o imparare. Talvolta si tratta di forme di "senso comune formativo", l'insieme delle nostre convinzioni su come noi formiamo e ci formiamo.

Tra il versante delle teorie, visioni, valori e credenze da una lato, e quello delle pratiche formative dall'altro intercorre un rapporto non gerarchico né lineare. Vale a dire che non si dà la semplicistica situazione nella quale dalle idee e convinzioni discendono atti e comportamenti. Certamente valori e idee ispirano l'agire, così come le situazioni concrete e le azioni di formazione modificano il nostro modo di concepire e rappresentarci la realtà, le nostre teorie e idee. Tra i due versanti si istaura un rapporto di circolare e di reciproco influenzamento; teoria e pratica si contaminano, risultano spesso indistinguibili. Nasce, in tal modo, una prassi formativa, che - secondo l'accezione proposta dal pedagogista brasiliano Paulo Freire - rappresenta l'unione indissolubile di teoria e pratica. Tale prassi costituisce un modo collaudato, messo alla prova e - in misura variabile - riflettuto, di fare formazione, insegnare imparare.

La connessione della prassi assume forme differenti e tende a presentarsi sotto forma di "modello" (Dalle Frette, 1986), cioè di discorso che illustra sia come si agisce, sia il perché lo si fa, con quali ipotesi e conseguenze, con quali criticità e valori... Il modello - in ambito educativo - può essere, quindi, visto come:

- Connessione tra versante delle teorie, ide, valori e convinzioni e area delle concrete pratiche formative
- Discorso argomentato che illustra ciò che si fa e perché, come e in base a quali ipotesi...

Il modello può assumere connotazioni maggiormente tendenti alla descrittività (illustra come la prassi formativa prende corpo), oppure alla prescrittività (definisce come dovrebbe essere la formazione). Componenti descrittive e prescrittive si ritrovano in ogni formulazione di modello formativo.

E' possibile riconoscere e formulare modelli formativi propri di istituzioni, organizzazioni e servizi (un centro di formazione, una comunità per minori, un ente di formazione), come anche di realtà più limitate come un'équipe di lavoro oppure ancora di una singola persona. Inteso, infatti, come sopra espresso, in quanto discorso argomentato, che connette teoria e pratica, ogni formatore/rice, allievo/a possiede, costruisce e continuamente modifica un proprio modello formativo. Certamente tale modello può presentarsi con gradi diversi di formalizzazione, consapevolezza e coerenza interna, può essere esplicito e consapevole, come anche implicito e molto più spontaneo, in ogni caso rappresenta il modo che il soggetto adotta per agire con senso formativo. Rilevante è il ruolo dei nostri modelli formativi nel disporre le forme del nostro agire formativo; essi ci sono utili per ricercare coerenza, continuità, tendono a strutturare anche "abitudini" formative, stili ricorrenti di insegnare (così come per gli allievi/e essi contribuiscono a creare abitudini di apprendimento). I modelli, a qualunque livello di formalizzazione si ritrovino, rappresentano una base dinamica del nostro agire formativo; possono irrigidirsi e chiudersi - l'abitudine diventa, in tal caso, un ostacolo all'apprendimento ed all'innovazione del modello stesso; in altri casi l'innovazione è possibile proprio a partire da una consapevolezza degli elementi costitutivi del modello. Per questo - avviando un percorso di innovazione e sperimentazione formativa - è importante prendere le mosse dall'individuazione e rivisitazione critica dei modelli formativi personali (e organizzativi).

Da questi aspetti ha preso le mosse anche il percorso formativo svolto nell'ambito di Skipper. Lo spunto per una riflessione intorno al tema dei modelli formativi è stato offerto da un passaggio di un noto testo di Howard Gardner, *Educare al comprendere*. In questo volume, dedicato alla discussione critica degli stereotipi - in particolar modo scolastici - sull'apprendimento, si ritrova un passo a partire dal quale è stata elaborata un'esercitazione - individuale e di gruppo - volta a esplicitare due degli aspetti fondamentali che reggono ogni modello formativo. Si tratta delle risposte a due questioni di fondo dell'agire formativo: cosa insegnare? Come insegnare?

## Esercitazione

*"Supponi di vivere in una società ricca di conoscenze, informazioni, tradizioni, competenze e cultura, per esempio nell'Atene dei tempi di Socrate, nella Firenze rinascimentale, o nella Vienna di inizio secolo. E immagina che un cataclisma abbia messo fine improvvisamente a tutti i canali di istruzioni normali; potrebbe trattarsi di una pestilenza che abbia dato la morte a tutte le persone adulte o di un conquistatore vendicativo che abbia chiuso tutte le istituzioni culturali e sia poi stato ucciso. Ebbene, tu sei a conoscenza dello splendore di Atene (o di Firenze o di Vienna), ma una volta che la tua generazione se ne sia andata tutto finirà. Ecco allora il tuo compito: progettare un sistema educativo capace di far sì che tutti quelli che nasceranno da quel momento in poi possano partecipare pienamente alle tradizioni e alle conoscenze accumulate dalla tua cultura e magari, in futuro, anche costruire su di esse".<sup>2</sup>*

(H.Gardner, Educare al comprendere, p.125)

## **Cosa insegnare?**

## **Come insegnare?**

Il lavoro individuale e di gruppo svolto in aula, sotto forma di esercitazione formativa, ha permesso di comprendere le implicazioni rilevanti che assume il rispondere alle due domande poste dal testo di Gardner: cosa insegnare? Come insegnare? Senza alcuna pretesa interpretativa - il lavoro replicato in altre condizioni potrebbe fornire, infatti, esiti anche notevolmente differenti - è interessante però segnalare alcune elementi significativi e alcune tendenze abbastanza evidenti nelle risposte fornite dalle/i partecipanti, che possono essere assunti come spunti di riflessioni intorno ad indizi di modelli formativi (impliciti o espliciti) delle formatrici e dei formatori.

## **Cosa insegnare?**

La domanda può avere - come si può facilmente comprendere - livelli assai diversi di risposta; Gardner, nella discussione interpretativa che propone, coglie l'occasione per esplicitare i lineamenti fondanti di alcuni modelli formativi che ritiene di riscontrare come prevalenti in alcuni importanti sistemi di istruzione a livello mondiale. Il modello che vede l'educazione come un dispositivo orientato a far acquisire alle persone un "articolato complesso di conoscenze e saperi" è di carattere umanistico, assume la persona nella sua totalità e propone un approccio alla conoscenza, appunto, globale. L'educazione nei modelli scolastici europei (si accetti, in tal senso, una sua amplificazione forzata dall'argomentazione dell'autore statunitense) si ispirerebbe a tale concezione. E' evidente come il vantaggio di fornire una preparazione ampia, non riduttiva, conviva però con l'oggettiva difficoltà, sempre più presente oggi, nell'affrontare aree e compiti di conoscenza sempre più ampi e in continua evoluzione.

All'opposto di questo modello si trova, sempre secondo Gardner, un orientamento - che egli associa, in particolare, al sistema di istruzione americano - volto a mettere in condizione i soggetti di "padroneggiare le abilità dell'adulto maturo" in una determinata società. L'educazione è rivolta a sviluppare nelle persone le competenze per affrontare adeguatamente i compiti della vita sociale, garantendo chances di successo grazie alla formazione acquisita. Questa risulta, quindi, maggiormente orientata e selettiva

---

<sup>2</sup> H.Gardner, 1993, p.125

rispetto al modello visto in precedenza, funzionale a preparare le persone a ruoli professionali e sociali e a dotare la società di competenze diffuse coerenti ai suoi valori ed orientamenti. Se è impossibile non riscontrare in tale approccio una significativa attenzione pragmatica alle condizioni di vita anche materiale delle persone e, quindi, all'utilità della formazione, altrettanto evidenti sono i limiti di tale concezione della formazione. La definizione delle abilità socialmente richieste è influenzata in modo determinante da fattori economici, politici e culturali, non è più oggi - rispetto al passato - omogenea e coerente ma presenta visioni e orientamenti diversi, non riducibili se non imponendo visioni e concezioni. Queste ultime, inoltre, sono in continua evoluzione, mutano storicamente e rispetto alle contestualizzazioni nelle diverse realtà sociali e quindi, anche volendolo, non sembrano poter essere assunte come riferimenti stabili e condivisi.

Infine Gardner individua una terza via alla fondazione di un modello educativo in grado di sostenere adeguatamente oggi i sistemi scolastici e ne argomenta la proposta. Egli individua nell' "acquisizione di pochi ma cruciali concetti chiave" delle diverse discipline lo scopo fondante di un modello volto, come recita il titolo del suo volume, a "educare al comprendere". Si tratta di non disperdersi tra saperi sempre più enciclopedici (modello "europeo"), né di selezionare l'insegnamento di abilità personali e sociali arbitrariamente definite (modello "americano") ma, piuttosto, di aprire alle persone le porte dello scibile attraverso il possesso delle chiavi, di quei concetti e riferimenti che reggono gli statuti epistemologici delle discipline e dei saperi. Avendo compreso profondamente tali elementi (teorico-pratici), spetterà al singolo soggetto - nella propria autonomia - costruire la propria conoscenza e le proprie competenze.

Rispetto alla prima domanda fondante ogni modello formativo (cosa insegnare?), sono state consistenti - da parte delle persone partecipanti al gruppo di formazione formatori/rici - le risposte che, adottando la classificazione in orientamenti proposta da Gardner, sarebbero leggibili come orientamenti ad un modello formativo di carattere umanistico, tipico dei sistemi scolastici e formativi europei, che assume la formazione come preparazione ampia, globale della persona ad affrontare il mondo e i diversi aspetti della vita (arte, storia, tradizioni, usi e costumi, scienza...).

Sono presenti però anche elementi (lettura, scrittura, osservazione) riconducibili all'orientamento che Gardner associa, in particolare, alla tradizionale impostazione statunitense dei sistemi educativi, volti a preparare l'individuo ad esercitare un ruolo attivo nella società, sviluppando tutte le competenze che quella società richiede.

Non sembra di cogliere, tra gli elementi emersi nel lavoro svolto in aula, tracce di quei fattori che Gardner individua come costitutivi di un terzo e alternativo approccio formativo all'apprendimento: l'insegnamento dei concetti-chiave delle diverse discipline, in grado di aprire la conoscenza delle diverse discipline. Si tratta dei concetti costitutivi delle singole discipline (ad esempio, i concetti di "tempo, successione, rapporto causa/effetto..." per la storia).

Risposte dei partecipanti	Analisi di H. Gardner
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ arte****, storia***, tradizioni** architettura* monumenti* costumi* usi e costumi* morale tecnologia scienza medicina cucina mestieri* personaggi etica leggi politica origini* valori civiltà olimpiadi filosofia favole concezione uomo esempi religioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Articolato complesso di conoscenze che devono essere trasferite.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ leggere* scrivere* lingua* contare osservare pensare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Abilità dell' adulto maturo.</li> <li>■ Pochi concetti-chiave per ogni area di conoscenza per accedere a tutto lo scibile.</li> </ul>

## Come insegnare?

L'analisi di Gardner individua, a proposito della presente questione, due strategie di fondo. Da un lato, un approccio mimetico all'apprendimento, che si fonda sull'esemplificazione di comportamenti corretti (di apprendimento, di esecuzione dei compiti, di conoscenza) e, dall'altro, un approccio "trasformativo", orientato a manipolare la conoscenza, a farne un utilizzo personale e originale. Entrambi questi approcci vengono considerati da Gardner come significativi e validi, il limite di fondo - sul piano delle strategie formative - consiste, semmai, nell'aver stabilito una correlazione che non viene più messa in discussione, tra questi approcci e specifiche aree di abilità. Si ritiene spesso, infatti, che l'approccio mimetico - nelle sue forme addestrative - sia particolarmente adatto ad insegnare le cosiddette abilità di base, in quanto particolarmente attento ad accompagnare il soggetto in apprendimento nei primi passi verso la conoscenza e la padronanza di abilità. Al contrario, un approccio didattico di carattere trasformativo, manipolativo, viene ritenuto spesso particolarmente adatto a sviluppare capacità creative e avanzate. Secondo Gardner, questa rigida ma consolidata corrispondenza tra strategie didattiche e abilità da sviluppare, costituisce un vero e proprio stereotipo che limita notevolmente le nostre possibilità sia di insegnamento sia di apprendimento.

E' possibile, infatti, insegnare abilità di base con modalità trasformative (si pensi ad esempi quali la realizzazione di giornalini scolastici o la progettazione e realizzazione di prodotti e servizi in ambito formativo con gli studenti); così come una strategia formativa di carattere imitativo può anche condurre a raggiungere esiti di apprendimento di abilità creative (ad esempio, alfabetizzazione all'utilizzo di tecnologie informatiche).

Il gruppo in formazione ha fatto emergere un numero e una varietà assai consistente di fattori riconducibili all'approccio didattico di carattere trasformativo (teatro, simulazioni, metodi attivi, comunità...), nettamente prevalenti rispetto agli aspetti di carattere mimetico. Tale orientamento assai deciso può trovare spiegazioni storiche nell'evoluzione della didattica, da tempo sempre più attenta a valorizzare il

ruolo attivo di chi apprende, ma pare importante però segnalare anche come l'opzione "trasformativa" venga esplicitata da operatori/rici impegnati nella formazione professionale. Se è vero, come evidenziato già in precedenza, che in questo ambito, da sempre, occupa un posto di rilievo il fare come modalità privilegiata di apprendimento, è però altrettanto vero che è - nell'apprendimento professionale - è consolidata la tradizione addestrativa e mimetica. E' interessante, quindi, cogliere - in tal senso - un'evoluzione della cultura formativa ed un suo ampliamento verso la prospettiva più manipolativa e trasformativa.

Risposte dei partecipanti	Analisi di H. Gardner
■ racconti	■ Approccio mimetico
■ teatro, musica, simulazioni, pratica, laboratori, poesie, sport, far vedere esperienze dirette, ruoli, attività, metodi attivi discussione, psicodramma, comunità di giovani formatori, momenti e luoghi di scambio	■ Approccio trasformativo

## 2.2.2. Forme dell'insegnamento e dell'apprendimento

Il tema del "modello formativo" coglie aspetti importanti in relazione alle prospettive di innovazione, che richiedono di essere ulteriormente approfondite. In particolare, risulta importante cogliere elementi di analisi delle pratiche formative (versante concreto e operativo della formazione, connesso (sotto forma di modello, con le teorie, i valori, le convinzioni). Le forme dell'insegnare e dell'apprendere possono essere utilmente colte attraverso un'attenzione specifica alle concrete situazioni formative ed alle personali esperienze delle persone. Per questa ragione, nell'ambito del percorso formativo realizzato, si è scelto di utilizzare uno stimolo di carattere aiuto-biografico, a partire dal quale sviluppare confronto e analisi. Attraverso un lavoro di scrittura individuale sono stati prodotti materiali vivi a partire dalla sollecitazione proposta:

*"La volta che ho imparato una cosa importante per la mia professione..."*

Riprendendo lo spunto dell'analisi dei modelli formativi mutuata da Gardner, si è fatto - inoltre - riferimento alle due questioni fondamentali:

- Cosa ho imparato (competenze, conoscenze...)
- Come ho imparato (in che modo è avvenuto l'apprendimento)

L'analisi dei testi scritti dei racconti è stata effettuata in modo "incrociato", ciascun partecipante ha letto e analizzato il racconto di un/una collega, adottando la griglia di analisi di seguito proposta:

1. Cosa ho appreso? (oggetto)
2. Dove? (contesto di apprendimento)
3. Cosa ho fatto? (verbi, azioni)
4. Cosa mi ha aiutato/permesso? (cose, persone, fatti, competenze, consigli...)
5. Titolo ("Se fosse un film lo intitolerei...")

L'analisi svolta sui testi dei/le colleghi/e ha permesso di cogliere numerosi aspetti che si possono sinteticamente leggere nella tabella seguente.

<b>Oggetto di apprendimento</b> <i>Cosa</i>	<b>Contesto</b> <i>Dove</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Essere uno specchio per i ragazzi</li> <li>■ Permettere al ragazzo una crescita umana/professionale</li> <li>■ Individuare le esigenze didattiche dei ragazzi</li> <li>■ Affinare le tecniche di colloquio</li> <li>■ Capacità di cogliere aspetti importanti del clima di gruppo</li> <li>■ Mettersi in relazione stretta con i ragazzi per stimolarli, invogliarli anche nei momenti più difficili</li> <li>■ "Gestione" dell'aula e del conflitto</li> <li>■ Gestire situazioni "difficili"</li> <li>■ Aiutare ad elaborare metacognizioni circa le rappresentazioni mentali</li> <li>■ Prendere in carico un caso</li> <li>■ Prima esperienza d'aula in cui "si giocava tutto"</li> <li>■ Far parlare le persone (metodo socratico)</li> <li>■ Restare nel ruolo mantenendo empatia</li> <li>■ Modellare la programmazione e la modalità di trasferirli (confine tra il "preparato" e ciò che accade in aula)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aula</li> <li>■ Aula/a scuola/tra colleghi</li> <li>■ Volontariato</li> <li>■ Ufficio, confronto colleghi, condivisione casi, Master</li> <li>■ Aula</li> <li>■ Aula</li> <li>■ Aula, sul lavoro</li> <li>■ In giro per il mondo</li> <li>■ Aula</li> <li>■ Lavoro/Ufficio</li> <li>■ Aula</li> <li>■ Aula, amici, scuola psicoanalisi</li> <li>■ 2 Aule (come docente e come tutor)</li> <li>■ Aula</li> </ul>

<b>Azioni di apprendimento</b> <i>Cosa ho fatto</i>	<b>Fattori di aiuto/successo</b> <i>Cosa mi ha aiutato/permesso</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riproposto i loro comportamenti (urla, pugni su banchi e muri)</li> <li>■ Creare un "progetto su misura" per questo tipo di utenza</li> <li>■ Presentazione e spiegazione di termini tecnici</li> <li>■ Ascoltare-entrare in relazione-aiutare</li> <li>■ Osservato, fatto previsioni</li> <li>■ Mettersi in relazione, seguirli, discutere</li> <li>■ "Risposto" e proseguito</li> <li>■ Vivere, rispettare, imparato a motivare, stabilito un contatto</li> <li>■ Aiutare, dare, trovare, elaborare</li> <li>■ Rendersi conto della persona che ho di fronte</li> <li>■ Tracciare, proporre, avere buon senso, mettere da parte, dialogo, imparare direttamente in aula</li> <li>■ Chiesto di raccontare, fare domande chiave, far scaturire risposte</li> <li>■ Accogliere, contenere, abitare il problema, demolire e riedificare ad hoc</li> <li>■ Osservato, domandato, immedesimazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Esasperazione</li> <li>■ Modello di agenzia formativa</li> <li>■ Esperienza nel corso degli anni</li> <li>■ Tempo, capacità di aiuto, interesse</li> <li>■ Segnali non verbali</li> <li>■ Il dialogo, i ragazzi</li> <li>■ Metodi e strumenti trasferiti dai miei modelli</li> <li>■ Le esperienze vissute e le persone incontrate</li> <li>■ Processo mentale: attenzione, ascolto attivo, linguaggio, empatia per gli altri</li> <li>■ Empatia, immedesimarsi in una ragazza di 15 anni</li> <li>■ Bagaglio culturale adeguato, ansia fortunatamente gestibile, flessibilità</li> <li>■ Emergenza, libri, improvvisazione</li> <li>■ Sentire le emozioni, formazione filosofica, formazione da educatrice, giovinezza, entusiasmo, etica personale</li> <li>■ Feedback ragazzi/ Modelli esperienze passate</li> </ul>

Gli episodi autobiografici che sono stati narrativamente ricostruiti hanno permesso di evidenziare forme differenti della formazione e anche diverse tipologie di apprendimento.

Le specifiche delle narrazioni sono state problematizzate utilizzando una rappresentazione schematica che proponeva una tripartizione tra le forme dell'educazione (formale, non formale e informale) e tra modalità dell'apprendimento (intenzionale, spontaneo).

Per quanto riguarda le forme dell'educazione (della formazione, in questo caso assimilabili) le distinzioni - oggi convenzionalmente accettate - sono così sintetizzabili<sup>3</sup>

- **Educazione formale:** avviene all'interno di istituzioni e servizi dedicati preposti all'educazione e all'istruzione; assume connotazioni di percorso didattico curricolare. Presenta caratteristiche di formalizzazione quali il rilascio di titoli che hanno validità e riconoscibilità sociale.

<sup>3</sup> Tali distinzioni si ritrovano, con alcune sfumature in molti degli orientamenti ufficiali dell'Unione Europea, a cominciare, già nel 1995, dal Libro Bianco "Insegnare ad apprendere".

- **Educazione non formale:** avviene in tempi e luoghi formali (gruppi, associazioni, realtà organizzate) ma al di fuori delle situazioni educative istituzionali e programmate. Può avere forme specifiche di validazione degli apprendimenti, anche se il loro riconoscimento sociale non è sempre facile.
- **Educazione informale:** avviene nelle situazioni di vita quotidiana, sul lavoro e nella vita sociale. Utilizza i media e tutte le forme di conoscenza che i soggetti possono socialmente rinvenire. Sono abbastanza difficoltosi, ad oggi, il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti che avvengono in essa

Per quanto riguarda, invece, le modalità di apprendimento che le persone mettono in atto, nelle diverse situazioni e forme dell'educazione, di possono distinguere

- Apprendimento Intenzionale, quando esiste un'intenzione pianificata e consapevole di apprendere
- Apprendimento Spontaneo, quando esistono disponibilità, interesse ed intenzione, sia pure non programmata e pianificata, ad apprendere. E' presente anche la motivazione a riconoscere i propri apprendimenti attraverso processi di metacognizione.

Apprendimento Educazione	<i>Intenzionale</i>	<i>Spontaneo</i>
<i>Formale</i>	Obiettivi definiti, pianificato, esplicito	Non previsto, asistemico Diffuso, profondo e duraturo
<i>Non Formale</i>	Incrocio interessi personali/opportunità	Non prevedibile, rilevante, capacità di apprendere ad apprendere
<i>Informale</i>	Intraprendenza e attivazione del soggetto, disponibilità risorse	Situazioni potenzialmente educative, capacità di apprendere ad apprendere

*Reggio, 2003*

E' stato possibile riconoscere, nei racconti narrati, situazioni nelle quali le forme di educazione si sono incrociate con le tipologie di apprendimento. Cio' non unicamente per quanto riguarda i rapporti più consueti (apprendimento intenzionale in educazione formale), ma anche negli altri casi. E' stato ricordato, ad esempio, il caso di un ragazzo che ha acquisito capacità relazionali in modo spontaneo in una situazione scolastica formale, venendo a contatto quotidianamente con le modalità di comportamento e di relazione dell'insegnante.

Una considerazione critica di particolare rilevanza emersa dall'analisi dei testi autobiografici e dal confronto con il contributo teorico è stata relativa all'evidenziazione di alcuni aspetti:

- nelle storie di apprendimento professionale degli adulti (ma lo stesso potrebbe dirsi nelle storie dei giovani) si riscontra la presenza di tutte le tipologie di educazione (formale, non formale, informale)
- apprendimenti significativi e duraturi maturano spesso in modo spontaneo e non intenzionale
- rilevante è il contributo all'apprendimento delle situazioni non formali e, spesso, informali
- nonostante l'effettiva presenza degli elementi sin qui segnalati, l'attenzione dei sistemi formativi (e dei formatori) viene concentrata in modo prevalente, se non esclusivo, sull'area dell'apprendimento intenzionale in situazioni formali. Ciò genera una dispersione delle potenzialità di apprendimento, una mancata valorizzazione delle risorse

Il lavoro di analisi ha condotto, infine, a formulare un ulteriore interrogativo, che pare in grado di aprire fertili terreni di indagine e sperimentazione:

Cosa trascuriamo delle persone nel momento in cui nell'attività formativa ci concentriamo prevalentemente sugli aspetti formali e intenzionali?

Le risposte che il gruppo di formazione è riuscito a rintracciare hanno posto al centro il dato essenziale dell'esperienza. Le pratiche formative (ed i relativi modelli impliciti ad esse correlati) propongono modalità di apprendimento che tralasciano aspetti essenziali dell'esperienza non solo di apprendimento e di lavoro ma, più in generale, di vita. Vengono trascurati aspetti quali:

- Temi che stanno a cuore (implicanti)
- Interessi
- Attitudini
- Problematiche di vita quotidiana (famiglia, affetti, ...)
- Potenzialità (creatività, ...)
- Difficoltà latenti
- Motivazioni
- Comportamento autentico

Si tratta di elementi connessi direttamente alle esperienze ed, infatti, gli apprendimenti che si riferiscono a questi aspetti avvengono solitamente attraverso le esperienze di carattere non formale e informale. Certamente si pone - sul piano formativo - l'interrogativo relativo alle potenzialità formative di queste esperienze. In che senso e come le esperienze che è possibile fare in contesti non formali o, addirittura, informali possono diventare realmente formative? Cioè essere in grado di generare apprendimenti significativi e utili per il soggetto, specifici e non coincidenti - in generale - con i numerosi apprendimenti della vita? Quali sono le condizioni che consentono ad un'esperienza di essere formativa?

## 2.3. La prospettiva dell'Apprendimento esperienziale

### 2.3.1. Apprendere dall'esperienza: significati e caratteristiche

Gli interrogativi ora formulati risultano cruciali per la fondazione di un approccio formativo che adotti l'esperienza come criterio fondante e originale. Da tempo l'esperienza è stata fatta oggetto di attenzione specifica da parte delle discipline psico-pedagogiche. Contributi storici come quelli di Dewey, Piaget, Lewin, Freire, Rogers, Kolb (Reggio, 2003) rappresentano ancora oggi i riferimenti fondanti di ogni approccio esperienziale alla formazione. Nell'ambito della formazione professionale, nello specifico, si è venuta affermando nel tempo una tradizione fondata sulla valorizzazione del fare come modalità privilegiata dell'apprendere, in chiara contrapposizione con l'accademismo e l'astrattezza dei modelli tradizionali di insegnamento scolastico. La stessa F.P. è stata per molto tempo etichettata come "scuola del fare"; in realtà la prospettiva - più di recente elaborata - dell' Experiential Learning (Apprendimento Esperienziale), pur valorizzando i precedenti storici e le tradizioni formative affini, propone un approccio formativo centrato esplicitamente ed intenzionalmente sull'esperienza, rintracciata - in particolare - nelle situazioni non formali e informali.

Anche la prospettiva dell'Apprendimento Esperienziale è chiamata a misurarsi con gli interrogativi di fondo intorno alle potenzialità educative dell'esperienza.

Possono essere rintracciate alcune condizioni essenziali da assumere come fondanti la significatività formativa dell'esperienza (Reggio, 2003). L'esperienza può essere educativa se :

- *è connessa a problemi*, che determinano una mobilitazione di energia nel soggetto che apprende
- *viene trattata didatticamente*, sottoposta a criteri di scelta e verifica, in modo da dar vita a dispositivi formativi, certamente di carattere esperienziale ma - in ogni caso - formulati didatticamente
- segue un criterio di *progettualità*, consente al soggetto di riconoscere, costruire una propria continuità esperienziale, non vivendo le singole esperienze come episodiche e sconnesse le une dalle altre (Dewey, 1949).

Inoltre l'esperienza, quando si presenta sotto forma di queste condizioni, assume specifiche valenze educative. Essa, infatti

- *presenta dati di realtà*, non artefatti. Si differenzia, in tal senso, dalle situazioni formative - tradizionalmente considerate attive - fondate sulla simulazione e la riproduzione - in ambito formativo - della realtà
- richiede *l'attivazione di capacità critiche*, perché la concretezza del problema da affrontare implica conseguenze effettive per il soggetto in apprendimento, sia in caso di successo sia di difficoltà; egli è quindi sollecitato ad adottare un approccio critico alla situazione, in modo da affron-

tarla adeguatamente e trarne i potenziali vantaggi. L'osservazione, la generalizzazione dei principi derivanti dall'esperienza e il loro utilizzo intenzionale vennero già individuati da Kolb come elementi fondanti l'approccio di elaborazione critica dell'esperienza vissuta (Kolb, 1984)

- è connotata da *complessità e globalità*, impegnando chi impara in compiti che richiedono l'attivazione di competenze di vario ordine: cognitive, relazionali, emotive, organizzative...
- *produce effetti sulla realtà*, infatti l'azione di apprendimento non modifica unicamente il soggetto che la mette in atto ma anche la realtà nei confronti della quale egli interviene. Esiste un'effettiva produzione derivante dall'apprendimento esperienziale che interviene a modificare, disporre diversamente la realtà dalla quale l'esperienza ha tratto origine e si è sviluppata.

L'Apprendimento Esperienziale si presenta, quindi, in sintesi come una prospettiva formativa che

- ha antecedenti psico-pedagogici (Piaget, Dewey, Freire, Rogers, Kolb...)
- raccoglie e sviluppa ulteriormente la valorizzazione dell'esperienza, già presente in ambito filosofico ed educativo
- innova le pratiche didattiche, proponendo un passaggio di paradigma dall'apprendere attraverso il fare all'esperire come forma di apprendimento.

L'Apprendimento esperienziale riveste alcune specificità rispetto ad approcci simili, con i quali si pone in rapporto di continuità ma anche, per diversi aspetti, di innovazione. In particolare, possiamo avvicinare (ma nel tempo stesso distinguere) l'Apprendimento esperienziale a due proposte assai note e diffuse:

- *Fare a scuola*, proposta didattica maturata grazie alle istanze più significative dell'attivismo pedagogico e che introduce in ambito di istruzione formale la dimensione dell'operatività come canale utile per l'apprendimento anche di saperi astratti. L'utilizzo di laboratori privilegia, in tal senso, approcci di apprendimenti di carattere induttivo, che valorizzano anche l'esperienza diretta degli allievi. Certamente in tale orientamento permane una consistente dimensione di adattamento scolastico dell'esperienza, che viene "trattata" in modo spesso radicale, elaborando situazioni appunto da laboratorio, nelle quali il dato della simulazione o perlomeno della proposizione analogica della realtà tende a sostituire il dato reale dell'esperienza.
- *Learning by doing*, l'imparare facendo tende a ridurre ulteriormente la distanza tra esperienza diretta e apprendimento. La centratura, in tale prospettiva, è prevalentemente rivolta alla dimensione del fare, dalla quale prende le mosse il processo formativo. Le didattiche dell'alternanza (stage, tirocini, affiancamento) propongono modalità di apprendimento che partono dall'operatività e pervengono successivamente all'acquisizione di apprendimenti generalizzabili e trasferibili.

L'Apprendimento esperienziale, come si cercherà di seguito di illustrare, tende a valorizzare le istanze di questi approcci che maggiormente assumevano l'esperienza come dato qualificante dell'apprendi-

mento ma si muove, in termini innovativi, verso una proposta che concepisce il dato concreto dell'esperienza come criterio fondante e ordinatore del più complessivo processo formativo. L'esperienza non viene utilizzata strumentalmente, come canale, mezzo, espediente di formazione, ma costituisce l'oggetto e il senso stessi dell'apprendere. Si tratta di un'esperienza assunta globalmente nelle sue varie dimensioni (materiali, emotive, cognitive, organizzative, relazionali...) che viene proposta per essere vissuta - vivere realmente, direttamente e rielaborata dai soggetti per generare apprendimenti significativi.

Nel corso dei momenti formativi realizzati nell'ambito del progetto "Skipper", particolare attenzione è stata dedicata - coerentemente con i riferimenti fondanti l'approccio esperienziale - ad esplorare le personali esperienze di apprendimento dall'esperienza dei/le partecipanti. Al termine di queste (ri)letture critiche delle esperienze vissute, il gruppo ha formulato alcune sintetiche risposte ad una domanda stimolo:

*"Se vi chiedessero di spiegare che cosa significa apprendere dall'esperienza cosa direste, come vi esprimereste?"*

Ecco le risposte fornite dai/le partecipanti

- Atto concreto, quotidiano, che può avvenire anche in ambito extra-scolastico, elementi di apprendimento trasferibili.
- Esperienza dell'altro - utilizzo per rivedere il mio modo di essere, di fare.
- Più critica verso me stessa, riflessione su problematiche quotidiane.
- Da provocazioni della realtà, soluzione di problemi, dagli altri.
- Situazioni di vita ricche emotivamente - cataloghiamo, riprendiamo, parte integrante del nostro vissuto.
- Ho imparato perché ho vissuto
- Rielaborazione a mente fredda
- Dare spazio alla vita delle persone, alla realtà, alla quotidianità.
- Imparare completamente dal vissuto.
- Consapevolezza, coscientizzazione del vissuto, esperienze, errori.
- E' approccio mimetico ma anche trasformativo, dipende dall'individuo, responsabilità delle persone, basi sensoriali
- Interiorizzare, rielaborare, rivivere e poi riutilizzare.
- Attenta analisi delle esperienze professionali e di vita quotidiana può favorire la costruzione di strumenti adatti alla risoluzione di determinati problemi.
- Partire dalle persone nella loro interezza per arrivare a percorsi di cambiamento e crescita.
- Imparare dal vissuto elementi trasferibili.
- Imparare attraverso il vissuto, l'esperienza nella vita reale.
- Apprendere con la testa, ma anche intuizione ed emozione (pancia).

Negli elementi emersi dal gruppo si rintracciano convinzioni personali derivanti dalle esperienze, come anche tracce dei contributi formativi forniti durante il percorso frequentato. A partire dall'osservazione e dall'analisi dei contenuti esplicitati dai partecipanti dal gruppo sono stati messi in evidenza gli aspetti fondanti la **logica dell'Apprendimento Esperienziale**.

- Emerge la centralità del **vissuto**, dell'**emotività** e della **base sensoriale** dell'esperienza. Il concetto di vissuto qui utilizzato si differenzia da quello di esperienza in quanto si riferisce ad una versione specifica, soggettiva e profonda dell'esperienza, che implica un'interiorizzazione. Da qui consegue che non tutte le esperienze provocano vissuti: spesso alcuni fattori impediscono alle persone di vivere interamente un'esperienza.
- Centrale risulta anche l'aspetto della **riflessione, rielaborazione, coscientizzazione e consapevolezza**, ben sintetizzato dall'espressione "a mente fredda" utilizzata da uno dei partecipanti. Questo non è da contrapporsi all'elemento precedente ma è successivo ad esso e permette di raggiungere un apprendimento: "Io rielaboro ciò che ho vissuto".
- La rielaborazione del vissuto permette di portare un **cambiamento** nel modo di pensare, di agire (trasferire, riutilizzare, costruzione di nuovi strumenti) di affrontare situazioni simili a quelle già vissute.
- Il cambiamento avviene contemporaneamente e in maniera imprescindibile sia sulla **realtà esterna** (risoluzione di determinati problemi) sia sulla **realtà interna** (modi di essere).
- Gli apprendimenti esperienziali presentano inoltre due aspetti tipici, entrambi ben sintetizzati dal termine *completamente* ("*imparare completamente dal vissuto*"). Si tratta dei significati di "**esclusività**" (completamente nel senso di "esclusivamente in questo modo") e di **globalità**, totalità (completamente inteso come "in un modo totale")
- E' da sottolineare, inoltre, la costante presenza degli **altri** nelle esperienze vissute. Spesso sono proprio gli altri con la loro esperienza ad essere fonte privilegiata di apprendimento. Possiamo quindi apprendere sia vivendo con agli altri determinate esperienze sia rivivendo e rielaborando le esperienze vissute dagli altri.

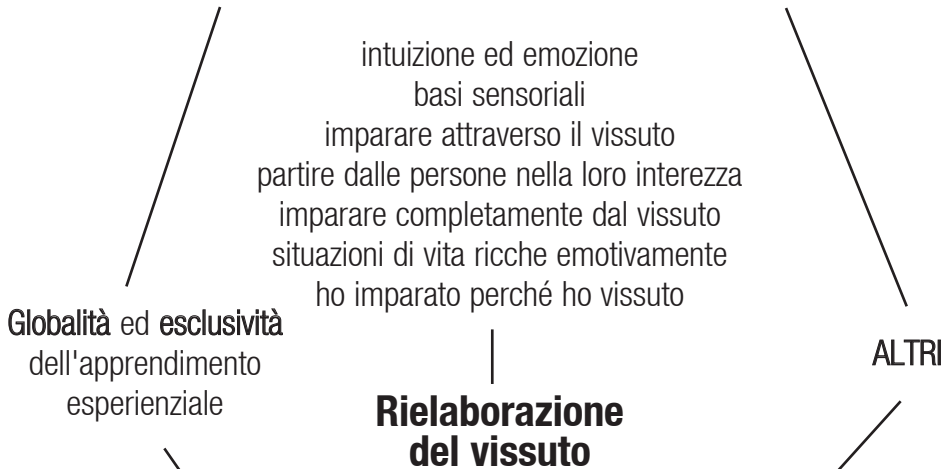
In conclusione, l'Apprendimento Esperienziale può essere definito come una **logica formativa** nella quale si impara e si insegna a partire da (vivendo e rielaborando) esperienze reali, entrando in relazione con:

- **Oggetti, contesti, problemi** (risoluzione di problemi, costruzione di nuovi strumenti, esperienza nella vita reale)
- **Gli altri** (provocazioni, esperienza dell'altro)
- **Se stessi** (critica verso me stessa, rivedere il mio modo di essere, di fare)

La schematizzazione sotto proposta è esito del lavoro svolto in aula ed esprime sinteticamente gli elementi costitutivi dell'approccio esperienziale alla formazione, formulati a partire dalle indicazioni fornite dai/le partecipanti.

# Apprendimento Esperienziale

## Esperienza (realmente e interamente vissuta)



riflessione su problematiche quotidiane  
cataloghiamo, riprendiamo - rielaborazione a mente fredda  
consapevolezza, coscientizzazione del vissuto - interiorizzato, rielaborato  
attenta analisi delle esperienze professionali e di vita quotidiana  
apprendere con la testa

## Cambiamento (di modi di pensare, fare, agire)

elementi di apprendimento trasferibili (trasferire) - esperienza dell'altro  
utilizzo per rivedere il mio modo di essere, di fare - rivivere, riutilizzare  
costruzione di strumenti adatti alla risoluzione di determinati problemi  
arrivare a percorsi di cambiamento e di crescita - elementi trasferibili

## Cambiamento (di modi di pensare, fare, agire)

**Sulla realtà esterna**  
Risoluzione dei problemi

**Sulla realtà interna**  
In relazione a se stessi, al proprio  
modo di essere

### 2.3.2. Le didattiche esperienziali

A partire dai riferimenti fondanti dell' AE, sopra richiamati e originalmente rielaborati dal gruppo in formazione, è ora possibile affrontare alcuni interrogativi riguardanti il livello specificamente didattico.

Apprendere dall'esperienza in situazioni non formali e informali è una strategia realizzabile valorizzando diverse risorse, che presentano differenti opportunità di apprendimento. E' possibile individuare tre prevalenti direzioni di strategia delle didattiche esperienziali.

#### *a) Da oggetti, contesti e problemi*

Si tratta delle esperienze formative che possono derivare dalle situazioni di vita quotidiana, come da quelle di lavoro (apprendistato, carriera). In questa seconda direzione è possibile, in una prospettiva esperienziale, valorizzare il patrimonio culturale e metodologico dell'alternanza (stage, tirocini con differenti scopi: osservazione, applicazione, sviluppo competenze).

#### *b) Dagli altri, con gli altri*

L'apprendimento esperienziale può certamente riguardare la persona in situazioni e momenti vissuti individualmente, anche se uno specifico della proposta dell'EL si riferisce, in particolare, alle interazioni con gli altri e alla dimensione del gruppo. Dal punto di vista didattico molteplici approcci sono utilizzabili in questa prospettiva. Da un lato, il patrimonio metodologico relativo all'apprendimento in gruppo e di gruppo, la costituzione e gestione di gruppi operativi di apprendimento risulta particolarmente coerente con gli assunti dell'Apprendimento esperienziale. Dall'altro, possono essere valorizzate le istanze e le soluzioni tecnico-metodologiche di tutte quelle didattiche che potremmo definire "della mediazione", in quanto orientate a facilitare la relazione di apprendimento tra soggetto, contesto e oggetto (contenuto, sapere, procedura...) di apprendimento. Si possono collocare in tale corrente didattico-metodologica soluzioni didattiche quali il tutoring, il coaching, il mentoring.

#### *c) Da se stessi*

Come è emerso in modo esplicito dall'esplorazione condotta dai/le partecipanti al percorso formativo, di particolare rilevanza - sul piano didattico - sono gli apprendimenti che possono derivare dall'azione derivante del soggetto nei confronti di se stesso. L'esperienza, infatti, rimanda alla persona stimoli, sollecitazioni che possono generare cambiamenti, riformulazioni di posizioni, modi di agire, pensare, percepire. E' possibile non lasciare tale significativa direzione di apprendimento alla spontaneità dell'iniziativa personale ma offrire opportunità e dispositivi specifici di apprendimento da se stessi attraverso l'esperienza. In tal senso, si possono valorizzare i contributi del patrimonio metodologico (auto)biografico, le istanze della meta cognizione e dell'introspezione. La narrazione (su di sé, sull'esperienza) rappresenta un filone tradizionale e consolidato dell'apprendimento esperienziale, orientata a produrre riflessività (racconti d'esperienza, tecnica delle "istruzioni al sosia"...) )

## 2.4. Preparare situazioni di apprendimento esperienziale

### 2.4.1. La preparazione: alcune attenzioni specifiche e uno strumento

L'Apprendimento esperienziale si viene a configurare - come già esplicitato - come una logica per generare apprendimenti a partire da esperienze direttamente vissute dai soggetti, individualmente o in gruppo. Adottando tale prospettiva è necessario assumere un orientamento volto a creare le condizioni di apprendimento; la preparazione delle situazioni di apprendimento esperienziale diventa, quindi, un momento cruciale per il potenziale successo formativo della proposta. Come in generale per ogni azione formativa, la preparazione - definibile in senso lato "didattica" - riveste in realtà connotazioni di vario ordine: culturale, pedagogico e metodologico, organizzativo, relazionale. Il percorso formativo con gli/le operatori/rici realizzato nell'ambito del progetto "Skipper" ha consentito di sperimentare una matrice per la preparazione delle situazioni formative esperienziali. In essa si trovano alcune delle tradizionali voci derivanti dal patrimonio della programmazione didattica (il percorso che si ipotizza di seguire, le condizioni di realizzazione e di ruoli dei diversi soggetti, una prima individuazione degli apprendimenti che l'esperienza intende suscitare. Non si utilizza il consueto termine "obiettivo", in quanto ad esso viene spesso associata una chiara, precisa e preventiva formulazione dei risultati che si intendono raggiungere sul piano formativo. L'Apprendimento esperienziale certamente persegue intenzionalmente scopi formativi e intende produrre risultati, in termini di cambiamenti e modificazioni di carattere conoscitivo, cognitivo, emotivo e relazionale, organizzativo, pratico ma - coerentemente con i propri riferimenti costitutivi - assegna valore ai risultati significativi ma non programmati, in quanto esito di modalità di apprendimento intenzionali ma talvolta anche spontanee in situazioni non formali e informali, nelle quali non è spesso né opportuno predefinire rigidamente sviluppo delle attività e formulazione dei risultati da perseguire. In altri termini, si tratta di adottare un atteggiamento di preparazione didattica intenzionale ma aperto ad accogliere - in termini di apprendimento - le opportunità ed i vantaggi derivanti dall'esperienza. In tal modo si può cercare di controllare i rischi di "scolasticizzazione" di una logica didattica che parte da presupposti, come si è cercato di dimostrare, essenzialmente non accademici e astratti.

Oltre alle voci più direttamente derivanti dal repertorio della programmazione didattica, la preparazione delle situazioni esperienziali richiede di verificare se e come in esse sono presenti o realizzabili i criteri fondanti che possono rendere un'esperienza effettivamente formativa. Realtà, complessità e problematicità, Trattamento didattico e progettualità vengono proposti come riferimenti-guida per decidere l'impostazione didattica delle situazioni, vagliarne le potenzialità e indirizzarne lo sviluppo.

Di seguito si propone la traccia utilizzata per la preparazione delle situazioni di apprendimento esperienziale. Nel prossimo paragrafo, invece, si possono consultare le tracce di preparazione delle situazioni di apprendimento esperienziale elaborate dai/le partecipanti al percorso formativo.

# **Apprendere dall'esperienza**

## **Traccia per la preparazione di situazioni di apprendimento esperienziale**

**L'Esperienza** (titolo; di cosa si tratta)

**Percorso** dell'esperienza (successione di situazioni; indicare tempi, modalità)

**Dove si svolge** l'esperienza(indicare i contesti: vita quotidiana, lavoro , formazione...)  
e **chi è coinvolto** (allievo/a, altri soggetti esterni all'aula, formatori/rici...). Esplicitare cosa fanno i diversi soggetti

**Apprendimenti dall'esperienza.** Non si tratta tanto formulare gli obiettivi, quanto piuttosto di indicare i campi di apprendimenti potenziali che l'esperienza può suscitare (relazionali, tecnico-operativi, conoscitivi...). In relazione alle diverse situazioni si può essere più o meno analitici. Da questo punto deve emergere la logica didattica dell'esperienza. Successivamente verrà affrontata in termini di comprensione e riconoscimento formativi dell'esperienza

**Criteri di formatività** (condizioni, può essere formativa perché...). Questi criteri si utilizzano anche per decidere se e come avviare l'esperienza e, successivamente, come elementi di comprensione e controllo della sua validità formativa

**Realtà**, concretezza (grado di...)

**Complessità** (in termini di apprendimento: quali aspetti consente di toccare: cognitivi, operativi, relazionali, di cura di sé...)

**Problematicità** (a quale problema è connessa l'esperienza, in che senso affrontare questo problema può generare apprendimenti)

**Trattamento didattico** (ci si può riferire alla voce "Percorso dell'esperienza" di cui sopra per evidenziare quale è la logica che il formatore/ricce adotta per valorizzare in termini formativi l'esperienza delle persone)

**Progettualità** (in quale percorso - di vita, formativo, sociale, professionale ...- si può inserire l'esperienza. E' importante che essa non sia scollegata, frammentaria ma collegabile a precedenti esperienze , anche per differenza, fatte dal soggetto o a future situazioni)

## 2.4.2. Esempi di preparazione di situazioni di Apprendimento esperienziale

La traccia proposta per la preparazione di situazione di apprendimento esperienziale è stata utilizzata dalle operatrici e dagli operatori impegnati nell'attività di formazione formatori/rici. In relazione alle differenti realtà organizzative e di settore professionale sono state elaborate diverse situazioni di didattica esperienziale. A titolo di esemplificazione metodologica presentiamo, in questa sede, alcune delle elaborazioni prodotte, rappresentative di accentuazioni didattiche differenti dal punto di vista specificamente esperienziale. Si tratta di strategie didattiche che prendono le mosse dal lavoro per riconoscere in esso apprendimenti non formali da validare in ambito formativo (4.2.1.), della rivisitazione in prospettiva esperienziale della pratica consolidata dell'alternanza formazione-lavoro e, in particolare, della situazione di tirocinio (4.2.2.) e, infine della valorizzazione di un'esperienza educativa di carattere non formale realizzata nel tempo libero e fuori dal contesto scolastico (4.2.3.).

Altre situazioni esperienziali sono state ideate, preparate e sperimentate nel corso dell'attività di formazione formatori/rici. Non è purtroppo possibile - in questa sede - presentare tutte queste azioni che, però, intendiamo ricordare:

- "Una merenda per la vita", situazione esperienziale all'interno di un corso di formazione professionale; le allieve incontrano una suora missionaria in India, esplorano la conoscenza circa la realtà di quel Paese e danno vita ad un'iniziativa di adozione a distanza di bambini. In questa situazione elementi di esperienza di carattere non formale (volontariato, lavoro in misione, solidarietà, azione sociale vengono integrati nel percorso formativo di carattere formale<sup>4</sup>
- Situazione di rivisitazione in prospettiva esperienziale dello strumento del colloquio di pre-selezione lavorativa con giovani drop-out. Ai momenti consueti di colloquio presso un'agenzia interinale e/o un ente di mediazione al lavoro, vengono affiancati momenti di rielaborazione dell'esperienza realizzati con il contributo di orientatrici esperte<sup>5</sup>. Questa situazione esperienziale è stata preparata e deve ancora essere realizzata operativamente
- "Mani in pasta", situazione esperienziale da sperimentare nel settore della "Pasticceria", che impegna gli/le allievi/e in attività di realizzazione di prodotti in vista di un momento pubblico (festa, evento). Con questa esperienza si introduce - dal punto di vista didattico - la dimensione di realtà del compito, il rapporto con la realtà esterna, il riscontro che da essa deriva. La situazione prevede anche la realizzazione e l'impiego di strumenti per il monitoraggio della situazione, la valutazione della soddisfazione dei partecipanti. Ostacoli di natura organizzativa e di più complessiva gestione dell'attività corsuale all'interno della quale doveva avvenire la sperimentazione, hanno impedito di realizzare la situazione, la cui preparazione è stata peraltro adeguatamente completata<sup>6</sup>.
- "Invito all'Open Day - organizzazione, pubblicità, diffusione, sito web", situazione preparata per essere sperimentata all'interno di un corso FSE di grafica per donne diplomate. Si tratta dell'ideazione e realizzazione - sia pure limitata - di una campagna promozionale del Centro. Dal punto di vista

---

4 *L'esperienza è stata ideata e messa in atto presso il CIOFS di Pavia da Yvonne Bonvini e Samanta Pazzi.*

5 *Questa situazione è stata ideata da Cristina Malachin, Angela Falco, Fiore Bottazzi del Polo Orientamento.*

6 *Questa situazione esperienziale è stata ideata e preparata da Chiara Gatti, Alessia Freda di Galdus e da Laura Ferrari del CFP Vigorelli.*

della didattica esperienziale è interessante l'assunzione - all'interno del percorso formale e curricolare - di elementi di realtà derivanti, come si è visto nella precedente situazione (con la quale esistono numerosi aspetti di affinità dal punto di vista didattico), dal rapporto con l'esterno, in situazione informale, con persone non appartenenti all'ambito formativo. Nell'economia generale del percorso di formazione, si è ritenuto di sospendere la preparazione di questa situazione sperimentale, scegliendo - invece - di elaborare la precedente attività didattica ("Mani in pasta")<sup>7</sup>

### **2.4.2.1. Una situazione esperienziale dal lavoro alla formazione**

Si tratta di un caso di attività didattica esperienziale nel settore "Estetica", che prende le mosse da un'attività lavorativa svolta da ragazze frequentanti un corso di specializzazione ma che già operano presso un Istituto di bellezza<sup>8</sup>. A partire da compiti professionali svolti sul lavoro, viene successivamente proposto di realizzare un momento esperienziale presso il Centro di formazione, nel corso del quale le ragazze eseguono nuovamente i trattamenti estetici a scopo didattico ma ricostruendo, nel contempo, l'esperienza precedentemente vissuta sul lavoro. Di particolare interesse è il fatto che gli apprendimenti acquisiti e dimostrati operativamente sul lavoro dalle ragazze vengono riconosciuti in ambito formativo in qualità di crediti.

## **L'Esperienza**

Nell'ambito di un corso di specializzazione in estetica viene realizzata un'esperienza di "trattamento in cabina" (da ripetere per due allieve - corpo/viso)

### **Percorso dell'esperienza**

Vengono individuate due ragazze iscritte al corso, che già stanno lavorando presso istituti di bellezza. Si chiede loro di isolare un episodio lavorativo (per una un trattamento corpo, per l'altra un trattamento viso) cercando di ricordare dal momento dell'accoglienza del cliente tutte le fasi dell'esperienza cercando di ricordare anche gli aspetti problematici della stessa. Successivamente l'esperienza verrà ripetuta al centro di formazione con una cliente e senza assistenza del docente. Le allieve dovranno verbalizzare l'esperienza cercando di trovare similitudini e/o differenze con l'esperienza svolta al lavoro. Ci sarà un esterno che registrerà la narrazione e che integrerà con domande la narrazione delle allieve. La documentazione prodotta servirà per indicare quali apprendimenti l'esperienza ha suscitato.

I passaggi tecnici dell'esperienza sono:

- 1) Preparazione cabina
- 2) Accoglienza cliente
- 3) Anamnesi del soggetto e scelta del trattamento
- 4) Compilazione scheda cliente
- 5) Esecuzione trattamento
- 6) congedo cliente, valutazione e pianificazione appuntamenti successivi
- 7) Ripetizione del trattamento presso il laboratorio del cfp

---

<sup>7</sup> Anche questa esperienza è stata ideata da Chiara Gatti, Alessia Freda di Galdus e da Laura Ferrari del Centro di Formazione Professionale Vigorelli.

<sup>8</sup> La situazione esperienziale è stata ideata, elaborata e realizzata da Roberta Ercolani, e Laura Ferrari del Centro di Formazione Professionale Vigorelli di Milano e da Paola Cantù e Luciana Zanin del Centro di Formazione Professionale Paullo.

**Dove si svolge l'esperienza**(indicare i contesti: vita quotidiana, lavoro , formazione...) e **chi è coinvolto** (allievo/a, altri soggetti esterni all'aula, formatori/rici... ). *Esplicitare cosa fanno i diversi soggetti*

L'esperienza si svolge presso il luogo di lavoro (istituto di bellezza) dove l'allieva è coinvolta sia con il cliente che con il datore di lavoro. Successivamente il trattamento viene riproposto in sede scolastica (laboratorio) sempre con una cliente esterna e con il docente che supervisiona ma non interviene. L'allieva espone a livello colloquiale alla cliente il trattamento in tutte le sue fasi, mettendo in luce le eventuali difficoltà/problematiche riscontrate precedentemente sul luogo di lavoro, confrontandole con l'esperienza del momento.

L'esperienza viene registrata per iscritto.

**Apprendimenti dall'esperienza.** *Non si tratta tanto di formulare gli obiettivi, quanto piuttosto di indicare i campi di apprendimenti potenziali che l'esperienza può suscitare (relazionali, tecnico-operativi, conoscitivi...). In relazione alle diverse situazioni si può essere più o meno analitici. Da questo punto deve emergere la logica didattica dell'esperienza. Successivamente verrà affrontata in termini di comprensione e riconoscimento formativi dell'esperienza*

Questa esperienza tocca tutti e tre i livelli di apprendimento:

relazionali (relativi alla interazione sia con la cliente che con il datore di lavoro)

tecnico-operativi : capacità manuali di esecuzione dei trattamenti e utilizzo delle apparecchiature estetiche

conoscitivi: capacità di individuazione degli inestetismi e delle eventuali patologie da demandare al medico.

**Criteri di formatività** (condizioni, può essere formativa perché...). *Questi criteri si utilizzano anche per decidere se e come avviare l'esperienza e, successivamente, come elementi di comprensione e controllo della sua validità formativa*

**Realtà, concretezza** (grado di...)

Le ragazze individuate per l'esperienza lavorano presso istituti di bellezza

**Complessità** (in termini di apprendimento: quali aspetti consente di toccare: cognitivi, operativi, relazionali, di cura di sé...)

In termini di apprendimento l'esperienza coglie tutti gli aspetti citati al punto "Apprendimenti dell'esperienza"

**Problematicità** (a quale problema è connessa l'esperienza, in che senso affrontare questo problema può generare apprendimenti)

L'esperienza lavorativa nel caso della ragazza che effettuerà il trattamento corpo potrà generare apprendimenti in altri contesti (è prossima la sua uscita da una comunità assistita ad una autonoma).

L'apprendimento che scaturisce dall'esperienza lavorativa potrà essere utile per affrontare il problema del passaggio tra le due comunità.

**Trattamento didattico** (ci si può riferire alla voce "Percorso dell'esperienza" di cui sopra per evidenziare quale è la logica che il formatore/ricce adotta per valorizzare in termini formativi l'esperienza delle persone)  
Si relazionano queste esperienze lavorative per riconoscere dei crediti formativi

**Progettualità** (in quale percorso - di vita, formativo, sociale, professionale ... - si può inserire l'esperienza. E' importante che essa non sia scollegata, frammentaria ma collegabile a precedenti esperienze, anche per differenza, fatte dal soggetto o a future situazioni)

Si inserisce nel percorso professionale, in quanto l'esperienza è strettamente collegata e connessa all'esperienza lavorativa quotidiana. Potrà inoltre essere collegata alla nuova esperienza di vita.

### **2.4.2.2. Una situazione esperienziale di alternanza formativa**

Il tirocinio formativo è una tradizionale attività formativa, da tempo appartenente al patrimonio culturale e metodologico della formazione professionale. Esso tradizionalmente valorizza modalità di apprendimento attraverso il fare in situazione reale, a contatto con la realtà organizzativa e produttiva. In tal senso è di estremo interesse cercare di rivisitare il patrimonio dell'alternanza in una prospettiva esperienziale, che ne valorizzi gli aspetti - in essa presenti - di apprendimento attraverso non unicamente l'esecuzione di compiti reali ma la globalità (organizzativa, relazionale, materiale, emotiva, cognitiva) dell'esperienza di formazione sul lavoro. Nel caso che di seguito si propone l'accento didattico viene posto sull'utilizzo della narrazione come strumento di didattica esperienziale, allo scopo di generare consapevolezza degli apprendimenti avvenuti sul lavoro<sup>9</sup>.

**L'Esperienza** (titolo; di cosa si tratta) Tirocinio formativo nel settore meccanico e idraulico

**Percorso** dell'esperienza (successione di situazioni; indicare tempi, modalità)

Primo momento: scelta da parte del tirocinante di un episodio abbastanza complesso accaduto sul posto di lavoro a partire dal diario di bordo delle ultime settimane (1 ora circa per ciascun ragazzo)

Secondo momento: far raccontare l'episodio dal ragazzo/tirocinante ad altri ragazzi (2 o 3) e a una persona esterna che si intende della professione e con cui il ragazzo possa confrontarsi sugli aspetti tecnici. Esplicitare al ragazzo che ciò può servire per mettere in luce e prendere consapevolezza di ciò che sa fare. Il tutor prenderà nota degli apprendimenti emersi e spronerà il ragazzo ad approfondirli. Infine verrà fatta una restituzione al ragazzo di ciò che ha raccontato di saper fare e di cui magari non si era reso conto. (1 ora e 1/2 circa per ciascun ragazzo).

**Dove si svolge** l'esperienza (indicare i contesti: vita quotidiana, lavoro, formazione...) e **chi è coinvolto** (allievo/a, altri soggetti esterni all'aula, formatori/rici... ). Esplicitare cosa fanno i diversi soggetti

L'esperienza si svolge durante un colloquio informale e di riflesso riporterà ciò che è accaduto nel luogo di lavoro (officina meccanica e ditta idraulica);

L'esperienza coinvolge 2 ragazzi di 16 anni, 2 o 3 ragazzi del gruppo classe a cui appartengono i ragazzi/tirocinanti, i tutor della classe, una persona esterna alla situazione di aula non conosciuta o conosciuta poco dai ragazzi protagonisti.

---

<sup>9</sup> La situazione esperienziale è stata ideata, preparata e sperimentata da Chiara Colombo e da Stefano Iacono dell'Associazione "La Strada".

### **Apprendimenti dall'esperienza.**

A livello conoscitivo i ragazzi potranno avere un riscontro e un confronto su ciò che realmente sono in grado di fare, avendo un dato di realtà più preciso che possa chiarir loro la contrapposizione tra "idea di saper fare" e "realtà del saper fare".

**Criteri di formatività** (*condizioni, può essere formativa perché...*). Questi criteri si utilizzano anche per decidere se e come avviare l'esperienza e, successivamente, come elementi di comprensione e controllo della sua validità formativa

**Realtà:** grado di realtà medio alto

**Complessità** : l'esperienza tocca aspetti sia cognitivi che operativi

**Problematicità** : al tirocinante sarà chiesto di scegliere un episodio in cui si è trovato a dover risolvere un problema, una difficoltà, un'incomprensione sul posto di lavoro.

**Trattamento didattico** : colloquio di confronto e restituzione

**Progettualità** : l'esperienza è collegata al percorso di tirocinio di lunga durata nel quale i soggetti sono coinvolti. Il tirocinio infatti si articola da Dicembre 2006 a Maggio 2007 su 2 giornate lavorative di 4 ore e una di 8 ore. Inoltre l'esperienza sarà uno strumento utile per integrare la valutazione di metà stage che avverrà durante la prima settimana di Marzo 2007.

### **2.4.2.3. Una situazione esperienziale in un contesto non formale**

Questo terzo caso esemplificativo<sup>10</sup> di preparazione di situazioni formative esperienziali presenta la peculiarità di riferirsi ad un contesto squisitamente non formale di apprendimento. A ragazzi/e frequentanti un Istituto tecnico viene proposto di vivere un'esperienza duratura nel tempo - un intero anno scolastico - di animazione in un doposcuola pomeridiano per bambini/ della scuola primaria. Attraverso l'esperienza dell'azione educativa e di aiuto rivolta ad altri i giovani sviluppano senso di responsabilità e di organizzazione, esercitano atteggiamenti di ascolto, pazienza ed empatia, vivono situazioni comunicative a livello personale e di gruppo. L'elaborazione dell'esperienza, da svolgere in gruppo a scuola, è rivolta a far emergere la consapevolezza degli apprendimenti esperienziali che si sviluppano.

#### **L'Esperienza** (*titolo; di cosa si tratta*)

Io e gli altri. Allievi/e di una terza superiore di un Ist. Tecnico fanno attività di doposcuola pomeridiano per bambini/e della scuola primaria

Percorso dell'esperienza (successione di situazioni; indicare tempi, modalità.)

Un pomeriggio a settimana e un sabato al mese, per tutto l'anno scolastico (da Ottobre a Giugno). Nel corso dell'esperienza i/le ragazzi/e svolgono attività di supporto scolastico e ludiche. Periodicamente,

---

<sup>10</sup> La situazione è stata ideata da Paola Garavelli, docente dell'Istituto Schiaparelli - Gramsci e da Carla Santambrogio del CIOFS di Milano.

presso la scuola, in gruppo sotto la guida di un'insegnante, essi/e rivisitano l'esperienza narrando episodi, confrontandosi sulle situazioni vissute, allo scopo di acquisire consapevolezza degli effetti di apprendimento che l'esperienza sta generando.

**Dove si svolge** l'esperienza (*indicare i contesti: vita quotidiana, lavoro, formazione...*) e **chi è coinvolto** (*allievo/a, altri soggetti esterni all'aula, formatori/rici...*). *Esplicitare cosa fanno i diversi soggetti.*

**Dove:** presso l'Istituto Gonzaga, durante il tempo libero pomeridiano. L'esperienza si realizza in un contesto di carattere non formale, in grado di stimolare significativi apprendimenti spontanei.

**Chi:** ■ Allievi Istituto Schiaparelli (classe terza) : supporto scolastico e gioco

■ Ragazzini e bambini del quartiere S. Gregorio: fruitori del supporto, stranieri con difficoltà linguistiche

■ Ex allievi dell'Istituto Gonzaga: responsabili, coordinatori e organizzatori doposcuola.

**Apprendimenti dall'esperienza.** Non si tratta tanto di formulare gli obiettivi, quanto piuttosto di indicare i campi di apprendimenti potenziali che l'esperienza può suscitare (relazionali, tecnico-operativi, conoscitivi...). In relazione alle diverse situazioni si può essere più o meno analitici. Da questo punto deve emergere la logica didattica dell'esperienza. Successivamente verrà affrontata in termini di comprensione e riconoscimento formativi dell'esperienza.

■ Relazionali: sperimentare ruoli diversi, capacità di gestione delle situazioni.

■ Tecnico-operativi: acquisizione della capacità di rispettare tempi e impegni.

■ Capacità di attivare interesse e impegno nei ragazzini.

■ Capacità di trasferire conoscenze.

**Criteri di formatività** presenti nell'esperienza realizzata (*condizioni: l'esperienza è stata valida dal punto di vista formativo perché...*).

**Realtà**, concretezza (*grado di...*) Grado massimo di realtà.

**Complessità** (*in termini di apprendimento: quali aspetti consente di toccare: cognitivi, operativi, relazionali, di cura di sé...*)

L'esperienza si presenta con un livello significatività sul piano dell'apprendimento, poiché coinvolge apprendimenti cognitivi, operativi e relazionali

**Problematicità** (*a quale problema è connessa l'esperienza, in che senso affrontare questo problema può generare apprendimenti*)

Difficoltà nel mantenere l'impegno e nel sentirsi all'altezza del compito proposto.

**Trattamento didattico** (*quale è la logica che il/la formatore/rici ha adottato per valorizzare in termini formativi l'esperienza delle persone*)

Incontro, confronto a partire da domande/stimolo, brainstorming

**Progettualità** (*in quale percorso - di vita, formativo, sociale, professionale ... - si può inserire l'esperienza. E' importante che essa non sia scollegata, frammentaria ma collegabile a precedenti esperienze, anche per differenza, fatte dal soggetto o a future situazioni*) Esperienza lavorativa futura

## 2.5. Analisi didattica delle situazioni di apprendimento esperienziale

### 2.5.1. L'analisi didattica: proposta di criteri e di uno strumento

Ogni attività formativa, ancor più se - come nel nostro caso - connotata da esplicite intenzioni di sperimentazione innovativa, richiede attenzione specifica di carattere critico. Non solo la sperimentazione viene sottoposta a monitoraggio e controllo ma - sul piano didattico - è rilevante riuscire a (ri)leggere l'esperienza interrogandola per comprenderne e apprezzarne i significati effettivamente formativi. Non si tratta tanto di una valutazione nel senso corrente (e riduttivo) del termine, cioè una comparazione dei risultati raggiunti in rapporto agli obiettivi prefissati, quanto di un'analisi volta a individuare ed esplicitare gli aspetti di "valore" formativo dell'esperienza. Certamente l'analisi didattica può consentire anche di individuare miglioramenti opportuni, come anche aspetti qualificanti da trasferire ad altre esperienze didattiche.

La traccia proposta e utilizzata sperimentalmente nel corso dell'attività di formazione formatori/rici presenta ovviamente elementi di corrispondenza con la precedente traccia per la preparazione delle situazioni esperienziali. La voce "percorso dell'esperienza" è volta a far ricostruire criticamente le attività svolte ma anche le soluzioni didattiche, organizzative adottate. Una particolare attenzione, in sede di analisi didattica, viene richiesta nei confronti della dimensione del "contesto", in quanto variabile significativa della proposta di apprendimento esperienziale. Proprio perché spesso di natura non formale o informale, le esperienze proposte didatticamente vengono significativamente influenzate dal contesto organizzativo, sociale, culturale e materiale nel quale si realizzano. La rilettura critica dell'esperienza si concentra ovviamente anche sugli aspetti specifici degli apprendimenti. Si richiede di individuarli, nominarli, riconoscerne la componente maggiormente significativa (conoscitiva, cognitiva, emozionale e relazionale, organizzativa, pratica e procedurale...). Coerentemente con l'impostazione adottata in sede di preparazione, è importante cercare di cogliere anche gli apprendimenti spontanei, inizialmente non previsti ma effettivamente avvenuti e riconoscibili; sono tali aspetti, in particolare, a valorizzare le peculiarità esperienziali delle situazioni sperimentate. Infine, la traccia propone di riutilizzare i criteri di formattività delle situazioni esperienziali per rileggerne i significati sul piano didattico. Le stesse voci già adottate in sede di preparazione (realtà, complessità e problematicità, trattamento didattico e progettualità) vengono ora adottate per rileggere le situazioni realizzate. Tali criteri sono da interpretare ed utilizzare in quanto "qualità" della situazione esperienziale; non è, quindi, interessante né utile definire la loro presenza o assenza ma, piuttosto, coglierne il grado di significatività. Da un punto di vista di analisi didattica essenzialmente qualitativa ci chiediamo, in tal senso, quale grado di realtà, complessità, problematicità... hanno avuto le esperienze realizzate. E' certamente schematico e riduttivo effettuare tale lettura qualitativa adottando una classificazione rigida su quattro livelli, come quella che è stata da noi proposta ed utilizzata (grado minimo, limitato, elevato, massimo); tale scelta è stata adottata per consentire alcuni riferimenti comuni agli/le operatori/rici in sede di analisi. Le descrizioni dei diversi gradi che si ritrovano nella traccia possono opportunamente essere riformulate in altre situazioni di sperimentazioni, in modo da tradurre coerentemente la propria visione didattica dell'apprendimento esperienziale utiliz-

zata nel caso formativo specifico. Nelle formulazioni dei diversi "gradi" più sotto contenute nella traccia, si ritrovano elementi che rimandano alla proposta di Apprendimento esperienziale così come è stata proposta (e rielaborata dai/le partecipanti) nell'ambito del percorso formativo e come è stata - sia pure sinteticamente - presentata nel presente testo (par. 2). In particolare si è cercato di evidenziare - come già discusso in precedenza (par.2. ) le specificità pedagogiche e metodologiche dell' AE in rapporto e in una prospettiva innovativa rispetto ad altri approcci affini e consolidati (fare a scuola, learning by doing).

## Apprendere dall'esperienza

### Traccia per l'analisi didattica delle situazioni di apprendimento esperienziale

**L'Esperienza** realizzata (titolo; di cosa si è trattato)

**Percorso dell'esperienza** (breve cronistoria, successione delle situazioni e momenti, inclusi tempi, modalità. Specificare eventuali scostamenti significativi - e relative ragioni - rispetto a quanto programmato)

**Significatività del contesto rispetto all'apprendimento esperienziale** (indicare in che modo il contesto: vita quotidiana, lavoro , formazione...e i soggetti presenti - clienti, colleghi, docenti...hanno influenzato l'esperienza, ne hanno fatti un'esperienza "situata")

#### **Apprendimenti dall'esperienza.**

Specificare quali sono stati e di quale natura (relazionali, tecnico-operativi, conoscitivi...). Si possono indicare apprendimenti riconosciuti dal/la formatore/rice, dall'allievo/a, da entrambi congiuntamente.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_

**Criteria di formatività presenti nell'esperienza realizzata** (condizioni: l'esperienza è stata valida dal punto di vista formativo perché...).

**Realtà**, concretezza (grado di...)

- A) Grado minimo: situazione esercitativa connotata da elementi di realtà scolastica/istruzione formale
- B) Grado limitato : situazioni che adottano elementi di realtà all'interno della didattica: simulazioni, compiti reali, attività laboratoriali
- C) Grado elevato: situazioni di formazione sul lavoro, stage e tirocini
- D) Grado massimo: situazioni reali della vita quotidiana, sociale, lavorativa... vissute che la formazione riconosce come valide

**Complessità** (in termini di apprendimento: quali aspetti consente di toccare: cognitivi, operativi, relazionali, di cura di sé...)

- A) Grado minimo: l'esperienza sollecita un aspetto circoscritto delle varie dimensioni di apprendimento
- B) Grado limitato: sono presenti più aspetti in un'unica dimensione, oppure più dimensioni ma in una situazione sostanzialmente semplice di apprendimento
- C) Grado elevato: la situazione si presenta connotata da più aspetti dell'apprendimento, con significativi rapporti tra di essi
- D) Grado massimo: il soggetto è impegnato in una situazione di apprendimento assai complessa, nella quale sono presenti molteplici aspetti in connessione inscindibile tra di essi

**Problematicità** (a quale problema è connessa l'esperienza, in che senso affrontare questo problema può generare apprendimenti)

- A) Grado minimo: il problema è difficilmente individuabile, se non in termini astratti e realisticamente poco impegnativi per il soggetto
- B) Grado limitato: il problema è individuabile, anche se gli apprendimenti che scaturiscono dall'affrontarlo sono limitatamente significativi
- C) Grado elevato: il problema è chiaramente percepito dal soggetto in formazione, richiede impegno e gli apprendimenti che derivano dall'affrontarlo sono individuabili e significativi
- D) Grado massimo: Affrontare il problema rappresenta per il soggetto una modalità estremamente efficace per imparare; gli apprendimenti sono trasferibili ad altri ambiti/ situazioni problematiche

**Trattamento didattico** (quale è la logica che il/la formatore/rice ha adottato per valorizzare in termini formativi l'esperienza delle persone)

- A) Grado minimo: l'esperienza è stata svolta "naturalmente" senza una preparazione didattica specifica
- B) Grado limitato: il/la formatore/rice hanno predisposto alcuni accorgimenti circoscritti ma necessari per far sì che l'esperienza possa essere formativa
- C) Grado elevato: l'esperienza è stata proposta secondo criteri didattici chiaramente individuabili e relativi agli aspetti più significativi (scelta del contesto, del problema, ruoli, tempi, forme di sostegno e osservazione...)
- D) Grado massimo: l'esperienza risponde a un disegno didattico articolato e coerente, che ha specificato le diverse modalità di esecuzione in relazione ad una chiara intenzionalità formativa

**Progettualità** (in quale percorso - di vita, formativo, sociale, professionale ... - si può inserire l'esperienza. E' importante che essa non sia scollegata, frammentaria ma collegabile a precedenti esperienze , anche per differenza, fatte dal soggetto o a future situazioni)

- A) Grado minimo: i nessi tra l'esperienza in questioni ed altre esperienze (precedenti o successive) è intuibile ma debole, non significativo; essa risulta episodica e non continuativa
- B) Grado limitato: l'esperienza è situabile con chiarezza in una successione di esperienze, sia pure limitate nel tempo e circoscritte ad un aspetto specifico di apprendimento
- C) Grado elevato: è riconoscibile un continuum di esperienze, all'interno del quale l'esperienza in questione si colloca; sono importanti i rimandi alle altre esperienze e l'evoluzione dell'apprendimento attraverso di esse
- D) Grado massimo: è chiaramente percepibile - anche dal soggetto in apprendimento - lo sviluppo progettuale all'interno del quale l'esperienza si situa ed acquista senso

<b>Grado Criteri di formatività</b>	A MINIMO	B LIMITATO	C ELEVATO	D MASSIMO
REALTA'				
COMPLESSITA'				
PROBLEMATICITA'				
TRATTAMENTO DIDATTICO				
PROGETTUALITA'				

Così come nel caso della precedente traccia, dedicata alla preparazione delle situazioni esperienziali, anche in riferimento al presente strumento di analisi didattica delle stesse situazioni, è possibile consultare - nel prossimo paragrafo - alcune tracce prodotte dagli/operatori/rici in riferimento alle sperimentazioni svolte.

## 2.5.2. Le sperimentazioni effettuate: osservazioni metodologiche

Nella tabella seguente si riportano gli esiti delle analisi delle esperienze in riferimento ai criteri di formatività proposti. Le situazioni esperienziali realizzate a titolo sperimentale durante il percorso formativo erano differenti - come sarà apparso con evidenza dalla lettura della documentazione didattica ad esse relativa proposta nel precedente paragrafo - per contesto, tipologie di apprendimenti che intendevano suscitare e contenuti formativo-professionali. Nonostante ciò si può riscontrare, tra di esse, una relativa omogeneità riguardante alcuni dei criteri di formatività. Innanzitutto il dato della "**Realtà**", fondante la logica dell'EL, viene ritenuto dagli/le operatori/rici che hanno progettato e realizzato le situazioni didat-

tiche, di grado "massimo" per ben tre delle esperienze. Effettivamente è completa l'immersione nella realtà nel caso del lavoro (esperienze di estetica) o di volontariato educativo presso un doposcuola. Di grado elevato rispetto alla realtà è la situazione di "tirocinio formativo", che propone la realtà lavorativa come oggetto di conoscenza e apprendimento, quindi effettivamente reale, sia pur se presentata con intenti formativi prevalenti su quelli produttivi. Analogo pare il caso della situazione "Mani in pasta", che configura, sostanzialmente, la realizzazione di un "compito reale" con valenza pubblica ed elevati aspetti di realtà. Correttamente le operatrici che hanno ideato e realizzato la situazione didattica "Una merenda della vita" colgono in questa esperienza un grado minore di realtà, giacché l'iniziativa si risolve sostanzialmente nel contesto scolastico e sono ridotti i contatti diretti tra i/le allievi/e e l'ambiente all'interno del quale il problema affrontato si sviluppa. Questa esperienza, in ogni caso, risulta pertinente in una prospettiva di apprendimento esperienziale poiché presenta un grado elevato di **complessità**, nel momento in cui richiede alle allieve l'attivazione di competenze di vario ordine e a livelli non elementari. Anche negli altri casi di sperimentazione il grado di complessità dei problemi affrontati e, di conseguenza, delle situazioni esperienziali, è elevato (le due esperienze di estetica, il compito di pasticceria e il tirocinio formativo) o massimo (il Volontariato educativo). In quest'ultima situazione si può facilmente comprendere quali aspetti di rilevante complessità presenti una situazione - sia pure didattica e "protetta" - per degli adolescenti che si trovano ad assumere una responsabilità educativa nei confronti di bambini e bambine della scuola primaria. Correttamente viene attribuito a questa situazione esperienziale anche un grado massimo di **problematicità** (organizzativa, educativa, relazionale...); il grado massimo di problematicità riconosciuto, invece, alle esperienze di estetica è riconducibile a fattori di natura diversa. Da un lato, la problematicità (connessa al criterio della complessità) è rappresentata dalla situazione di lavoro, nella quale le ragazze si sono trovate a effettuare compiti di lavoro dinanzi a clienti effettive del servizio e, dall'altro, alla criticità di dover riprodurre le procedure di lavoro in ambito didattico illustrando, argomentando e confrontando. Si tratta, quindi, di un livello di competenza non solo limitata al fare ma alla sua padronanza, alla consapevolezza del saper fare. Meno consistente ma pur sempre elevato è il grado di problematicità delle esperienze "Una merenda per la vita", "Mani in pasta" e "Tirocinio formativo" che pure propongono una situazione non semplicemente affrontabile, da diversi punti di vista (organizzativo, culturale, sociale, cognitivo, emotivo) dagli/le allievi/e.

Gli ultimi due criteri - il trattamento didattico e la progettualità - afferiscono ai più tradizionali aspetti di natura, appunto, didattica. Il grado di trattamento didattico delle situazioni esperienziali viene considerato massimo proprio nel caso della sperimentazione realizzata dal Ciofs di Pavia che, infatti, ha richiesto interventi significativi per trasformare l'esperienza originaria in percorso formativo. Elevato è anche il grado di trattamento didattico nel caso delle due esperienze di estetica, che propongono non semplicemente un'esperienza di lavoro ma una successione di momenti che attraversano il luogo di lavoro e il Centro di formazione; anche le situazioni di tirocinio formativo e del compito reale di pasticceria ("Mani in pasta" possono essere considerate connotate da un grado elevato di trattamento didattico dell'esperienza. L'esperienza di "volontariato educativo" viene considerata come connotata da un livello minore di trattamento didattico - tra limitato ed elevato - in ragione essenzialmente della spontaneità con la quale l'esperienza è stata proposta; a seguito delle riflessioni successivamente intervenute sarà possibile formularla con un adeguato grado di trattamento didattico, valorizzando sistematicamente i momenti di riflessione con gli/le allievi/e, monitorando l'esperienza, valorizzandola riconoscendone gli apprendimenti sotto forma di crediti formativi.

Infine, la dimensione della progettualità risulta presente in massimo grado nelle esperienze di estetica e

in quella di volontariato educativo; più limitato è unicamente nel caso della situazione "Una merenda per la vita", che rappresenta un momento catalizzante nell'economia del percorso formativo ma non risulta completamente correlata agli obiettivi formativi del percorso stesso, e nell'esperienza di "Mani in pasta", che pare più complesso connettere ad ulteriori progettualità di sviluppo professionale o personale. Il tirocinio formativo può essere considerato elevato come grado di progettualità in quanto strumento privilegiato ai fini dell'orientamento e della definizione di percorsi di costruzione di carriera.

Come si è in precedenza detto, non tutte le situazioni esperienziali ideate e preparate sono state sperimentate nel corso dell'attività di formazione formatori/rici. E' il caso della situazione sperimentale "Mani in pasta", la cui considerazione critica ha però fatto emergere considerazioni di sicuro interesse proprio circa l'individuazione dei requisiti di sperimentabilità che la didattica esperienziale richiede. Le/gli operatrici/ori che hanno elaborato questa situazione individuano, in particolare, i seguenti fattori, come strategie per il successo dell'innovazione didattica di azioni di Apprendimento esperienziale.

- Importanza di considerare attentamente le caratteristiche del gruppo classe e di adeguare ad esse la proposta metodologica. In particolare, nel caso in questione, il gruppo era composto da donne adulte con un buon livello di istruzione (diploma) La Igocadell'Apprendimento esperienziale conosce un vasto e consolidato utilizzo nell'ambito della formazione degli adulti ma vengono richieste - in tal senso specifiche attenzioni metodologiche (organizzazione ,soluzioni operative, modalità di presentazione e giustificazione dell'attività)
- Rilevanza degli aspetti organizzativi e gestionali, che vanno dalla necessità di considerare attentamente i tempi ed i momenti nei quali proporre le situazioni sperimentali nell'arco di svolgimento di un percorso formativo, sino alla verifica della presenza delle condizioni materiali necessarie per la realizzazione dell'attività (nel caso in oggetto, i requisiti per la vendita dei prodotti alimentari in situazioni informali).

<b>Grado Criteri di formatività</b>	A MINIMO	B LIMITATO	C ELEVATO	D MASSIMO
REALTA'		Una merenda per la vita	Mani in pasta Tirocinio formativo	Estetica corpo/ viso Volontariato educa- tivo
COMPLESSITA'			Estetica corpo/ viso Una merenda per la vita Mani in pasta Tirocinio formativo	Volontariato educa- tivo
PROBLEMATICITA'			Una merenda per la vita Mani in pasta Tirocinio formativo	Estetica corpo/ viso Volontariato educa- tivo

<b>Grado Criteri di formatività</b>	A MINIMO	B LIMITATO	C ELEVATO	D MASSIMO
TRATTAMENTO DIDATTICO		Mani in pasta  Volontariato	Estetica corpo/ viso Tirocinio formativo ... educativo	Una merenda per la vita
PROGETTUALITA'		Una merenda per la vita Mani in pasta	Tirocinio formativo	Estetica corpo/ viso* Volontariato educa- tivo

\* Solo se pianificato nel percorso scolastico, cioè se nel programma vengono riconosciute le esperienze lavorative. In alcuni casi il programma viene svolto direttamente sul posto di lavoro.

## 2.6 Bibliografia

Boud D. - Cohen R. - Walker D (Eds.), *Using Experience for Learning*, Buckingham UK and Bristol, PA, USA, SRHE & Open University Pressed., 2000

Dalle Fratte G., *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma (1986)

Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1949 (ed. orig. 1938)

Gardner H., *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993 (ed. orig.1991)

Kolb D., *Experiential Learning*, Enlewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984

Reggio P., *Formazione, lavoro e professioni*, in A.M. Mariani - M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, pp. 201 - 226

Reggio P., *L'esperienza che educa*, Milano, Unicopli, 2003

