

Elena Cristofori  
Alessandro Delli Poggi  
Paolo Serreri

# IL LABORATORIO PROFESSIONALE NELLA FORMAZIONE

## 1 *Teorie e metodi*



CASA EDITRICE AMBROSIANA

Elena Cristofori · Alessandro Delli Poggi · Paolo Serreri

# IL LABORATORIO PROFESSIONALE NELLA FORMAZIONE

---

*1. Teorie e metodi*



CASA EDITRICE AMBROSIANA

# Indice

---

Curatori	IX
Collaboratori	X
Introduzione	XIII

## PARTE I

### ***Lifelong learning, competenze e apprendimento in età adulta***

<b>1</b>	<b><i>Lifelong learning e diritti di cittadinanza</i></b>	<b>3</b>
	<i>di Dunia Pepe</i>	
	1. <i>Lifelong learning</i> come strumento di sviluppo	3
	2. Apprendimento di competenze e di competenze strategiche	8
	3. Transizioni e riflessività	13
	4. Strategie europee e crescita della <i>knowledge society</i>	16
	Riferimenti bibliografici	20
<b>2</b>	<b><i>Competenze e lifelong learning. Approcci teorici e linee di lettura</i></b>	<b>25</b>
	<i>di Paolo Serreri</i>	
	1. Introduzione	25
	2. Approcci razionalistici	26
	2.1 Approcci <i>worker-oriented</i>	27
	2.2 Approcci <i>work-oriented</i>	27
	2.3 Approcci <i>multimethod-oriented</i>	28
	3. Approcci olistici	28
	4. Approcci interpretativi	30
	4.1 Approcci interpretativi e competenze invisibili	31
	5. Competenza di apprendere ad apprendere <i>lifelong</i> : dal lavoro alla cittadinanza attiva nella società della conoscenza	34
	5.1 Apprendere ad apprendere	34
	5.2 Natura strategica della competenza dell'apprendere ad apprendere	36
	5.3 Adulti, competenze e <i>lifelong learning</i>	36
	Riferimenti bibliografici	39

<b>3</b>	<b>Apprendimento in età adulta ed esperienza</b>	<b>41</b>
	<b>Riconoscimento e convalida degli apprendimenti esperienziali all'università</b>	
	<i>di Paolo Di Rienzo</i>	
	1. Introduzione	41
	2. Apprendimento permanente e sistemi di istruzione superiore	41
	3. Età adulta e apprendimento tra esperienza e riflessività	44
	4. Lavorare con l'apprendimento esperienziale progressivo: il riconoscimento e la convalida	50
	Riferimenti bibliografici	58
<b>4</b>	<b>Il problema della costruzione della conoscenza tra soggettività e ambiente</b>	<b>61</b>
	<i>di Dunia Pepe</i>	
	1. Costruzione della conoscenza e della realtà	61
	2. Costruttivismo, andragogia e modelli collaborativi di apprendimento	69
	Riferimenti bibliografici	76
<b>5</b>	<b>Ruolo del formatore. Profilo e competenze</b>	<b>81</b>
	<i>di Claudia Montedoro</i>	
	1. Orizzonti della formazione	81
	2. Metafora della generatività dell'apprendimento	83
	3. Il formatore nell'ottica delle competenze e nei diversi contesti	85
	4. Formatore facilitatore: evoluzione dei profili professionali	90
	4.1 Modello consolidato	90
	4.2 Modello funzionale	91
	4.3 Modello innovativo: il formatore facilitatore	91
	4.4 Profili e competenze del formatore	93
	Riferimenti bibliografici	94

## PARTE II

### Metodologie attive e riflessive nell'apprendimento degli adulti

<b>6</b>	<b>L'approccio biografico tra ricerca e formazione</b>	<b>99</b>
	<i>di Maurizio Lichtner</i>	
	1. Approccio biografico nella ricerca sociale	99
	2. Intervista biografica	100
	3. Tipi di ricerca	101
	4. Effetti trasformativi	103
	5. Metodo biografico nella formazione	105
	6. Biografia cognitiva	108
	7. Stili cognitivi e strategie biografiche	109
	8. Tra formazione e ricerca	111
	Riferimenti bibliografici	112

<b>7</b>	<b>“Caro diario, mi racconto”: il ruolo della narrazione nell’esperienza formativa</b>	113
	<i>di Valentina Rita Andolfi</i>	
	1. Psicologicamente narrando: la narrazione nell’ottica psicologica	113
	2. Proprietà del pensiero narrativo	114
	3. Narrazione e formazione: un fruttuoso dialogo	116
	4. Benefici della narrazione nell’esperienza professionale	118
	5. Diario narrativo e operatori sanitari: il racconto di un’esperienza di aggiornamento	118
	6. Percorsi possibili	122
	Riferimenti bibliografici	122
<b>8</b>	<b>Action learning come ricerca-azione</b>	125
	<i>di Cesare Fregola</i>	
	1. Introduzione	125
	2. <i>Action learning</i> : strumento, tecnologia formativa, metodo o ambiente di apprendimento?	126
	2.1 <i>L’action learning</i> come strumento	127
	2.2 <i>L’action learning</i> è tecnologia formativa	129
	2.3 <i>L’action learning</i> come metodo	130
	2.4 <i>L’action learning</i> può essere definito come un ambiente di apprendimento in relazione al ruolo organizzativo che si svolge	131
	3. <i>Action learning</i> e ricerca-azione	133
	4. Esperienze di <i>action learning</i> come ricerca-azione	138
	5. Valutazione	142
	6. Considerazioni conclusive	143
	Riferimenti bibliografici	144
<b>9</b>	<b>Formazione empowering</b>	147
	<i>di Maria Andò</i>	
	1. Formazione ed <i>empowerment</i>	147
	2. Che cos’è la formazione <i>empowering</i>	148
	2.1 Differenze tra formazione <i>empowering</i> e formazione tradizionale	151
	3. Formazione <i>empowering</i> e adulti	152
	4. Importanza della formazione <i>empowering</i> in ambito medico-infermieristico	153
	Riferimenti bibliografici	157
<b>10</b>	<b>Le comunità di pratica come contesti sociali di apprendimento</b>	159
	<b>Fondamenti teorici e prospettive di metodo</b>	
	<i>di Domenico Lipari</i>	
	1. Introduzione	159
	2. Apprendimento	161
	3. Processi programmati e processi d’azione	162
	4. Pratica	163
	5. Comunità	165
	6. Comunità di pratica	166

7.	Tra progettazione, coltivazione e cura. Prospettive metodologiche sulle comunità di pratica	167
7.1	Tre orientamenti metodologici	168
7.2	Dimensioni metodologiche dell'approccio basato sulla cura	175
	Riferimenti bibliografici	177
<b>11</b>	<b>Bilancio di competenze</b>	179
	<i>di Paolo Serreri</i>	
1.	Introduzione	179
2.	Bilancio di competenze: un costrutto sociale per una pratica sociale	180
2.1	Lavoro postfordista e bilancio	180
2.2	Parole chiave del bilancio nelle transizioni in epoca postfordista	181
3.	Scelte metodologiche e strumentazione tecnica	184
3.1	Struttura	184
3.2	Strumenti e tecniche	187
	Riferimenti bibliografici	190
<b>12</b>	<b>Metodo degli autocasi</b>	191
	<i>di Roberto Ibba</i>	191
1.	Introduzione	191
2.	Epistemologia di riferimento	192
3.	Metodologia	193
4.	Procedimento	194
4.1	Fase d'impostazione	194
4.2	Fase di narrazione	196
4.3	Fase di analisi e interpretazione	197
4.4	Fase di ricerca di nuovi modelli operativi e d'interpretazione	198
5.	Metodo degli autocasi nei contesti sociali e organizzativi	199
6.	Quando l'analisi degli autocasi è maggiormente efficace	199
7.	Ulteriori varianti didattiche	200
8.	Conclusioni	200
	Riferimenti bibliografici	201
<b>13</b>	<b>Role-playing</b>	203
	<i>di Roberto Ibba</i>	
1.	Introduzione	203
2.	Obiettivi del <i>role-playing</i>	206
3.	Procedimento e applicazione del <i>role-playing</i>	209
4.	Opportunità e vantaggi del <i>role-playing</i>	213
5.	Condizioni che limitano l'efficacia del <i>role-playing</i>	213
6.	Elementi di progettazione del materiale per un <i>role-playing</i>	214
6.1	Preparazione	215
6.2	Stesura del materiale	216
6.3	Conclusioni, verifica e validazione	217
	Riferimenti bibliografici	218
	<i>Indice analitico</i>	219

# Introduzione

---

di Elena Cristofori, Alessandro Delli Poggi, Paolo Serreri

I saggi e gli articoli contenuti in questo volume trovano il loro «luogo» di convergenza e di giustificazione teorica in una concezione dell'apprendimento inteso come *lifelong/lifewide learning*; nonché in un costrutto di laboratorio inteso come metodologia e come metafora pedagogica polisemica dell'apprendimento attivo, esperienziale e per competenze; come metafora, altresì, dell'apprendimento basato sulla valorizzazione della centralità del soggetto che apprende (Appari, 2009).

Il presente volume è il primo di un'opera che ne prevede un secondo dedicato invece al Laboratorio professionale in senso stretto, specifico dei Corsi di Laurea in Infermieristica; in altri termini, al laboratorio concepito come "mediatore didattico del trattamento manifesto del transfer degli apprendimenti (concettuali ed esperienziali), oltre che dell'integrazione di competenze sociali e professionali. In questa prospettiva, i criteri di qualità si declinano in funzione dell'adeguatezza del momento laboratoriale a generare transfer e a sviluppare competenze, coerentemente con i profili professionali e gli obiettivi formativi di riferimento" (Grange, 2005, p. 70). Così inteso, il laboratorio favorisce l'interazione tra l'insegnamento teorico e l'esperienza pratica sul campo, enfatizzando il valore didattico delle situazioni in cui gli allievi costruiscono, valutano, rivedono ed elaborano i propri modelli di apprendimento (Gobert e Buckley, 2000). Muovendosi all'interno di questa cornice concettuale, il secondo volume esplorerà, quindi, le possibili applicazioni della didattica laboratoriale nei piani di studio delle professioni della salute, anche attraverso esempi specifici per campi di apprendimento: dal laboratorio cognitivo (*problem-based learning*) al laboratorio dei gesti o *skill lab*, al laboratorio delle competenze relazionali.

Queste note introduttive, nel rinviare al secondo volume ogni ulteriore approfondimento teorico della definizione di laboratorio in senso stretto, si concentrano sul costrutto di laboratorio in senso largo, mutuandone la definizione da Baldacci, secondo cui "si può definire «laboratorio» qualsiasi situazione didattica (e di *formazione*, aggiungiamo noi) che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo. In questo caso l'etichetta «laboratorio» ha valenza programmatica circa la qualità pedagogica dell'attività che si svolgerà, perciò può diventare «laboratorio» uno spazio che non è tale come intenzionalità originaria; il laboratorio non è tale, ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività" (Baldacci, 2005).

In altri termini, rimanendo ancora sulle orme di Baldacci, il laboratorio inteso in senso lato, piuttosto che come uno spazio attrezzato e intenzionalmente dedicato, si configura come una mappa, un atteggiamento mentale caratterizzato da una propensione attiva e riflessiva. E dove l'esperienza assume i connotati di una componente necessaria, ineludibile e baricentrica, giacché è il materiale dell'esperienza che viene verbalizzato e sistematizzato dall'intervento formativo (si veda apprendere dall'esperienza, rielaborazione riflessiva dell'esperienza, biografia ed esperienza, narrazione dell'esperienza, esperienza e competenze, esperienza e progetto, ecc.).

In questa accezione il laboratorio si eleva al rango di metafora pedagogica dalle robuste radici teoriche ed epistemologiche, che si addentrano nelle teorie dell'apprendimento e dell'educazione elaborate dai padri nobili della pedagogia del Novecento come Dewey, Montessori e Freinet, solo per citare alcuni dei maggiori tra quelli che hanno posto al centro del paradigma pedagogico i temi dell'esperienza e dell'apprendimento attivo. Al tempo stesso, si eleva a metafora pedagogica del *lifelong/lifewide learning*, dal momento che la gran parte delle competenze e degli apprendimenti acquisiti dalle persone lungo il corso della loro vita e in tutti i contesti sono, appunto, di natura esperienziale. La prima parte del presente volume, non a caso, ospita una discussione sulle caratteristiche e sulle diverse problematiche generali del *lifelong learning*, nonché sull'intreccio delle molteplici dimensioni dell'apprendimento continuo su base esperienziale (*esperienza-competenze-lifelong learning*; *esperienza professionale e sua traducibilità in apprendimenti formali anche di livello superiore, ecc.*).

Gli scritti che compongono questo primo volume – diversi per contenuti, ispirazione e stili – sono innervati e attraversati da tre parole chiave, la cui declinazione ci consente di leggere l'intera mappa dei concetti alla base dei temi trattati dai dieci autori dei tredici capitoli che compongono il volume stesso: *esperienza, riflessività, apprendimento attivo*.

**Esperienza.** È la prima parola chiave che funge da coefficiente dei vari capitoli. In particolare di quelli contenuti nella seconda parte, di ciascuno dei quali diremo brevemente nel merito più avanti.

Il costrutto di esperienza gioca un ruolo importante tanto nelle teorie quanto nelle pratiche inerenti allo sviluppo umano in tutte le sue forme: dall'apprendimento alla formazione e all'insegnamento, fino ad abbracciare tematiche come la gestione e lo sviluppo delle risorse umane, l'orientamento degli adulti e l'accompagnamento di persone impegnate o coinvolte a vario titolo in processi di transizione al/ o sul lavoro e/o esistenziali. Ma è nella formazione degli adulti che l'esperienza gioca un ruolo centrale tanto da caratterizzare e spiegare i processi propri dell'apprendimento in età adulta *tout court* (Albarelo et al., 2013), come sappiamo dalle figure eponime che hanno fatto la storia dell'educazione degli adulti a livello internazionale nella seconda metà del secolo scorso. A partire da Malcom Knowles (1993), il padre dell'andragogia (intesa come l'arte e la scienza dell'apprendimento e dell'insegnamento degli adulti), che concepisce l'esperienza, appunto, come l'elemento essenziale dell'apprendimento in età adulta e della motivazione ad apprendere. Per seguire con Peter Jarvis, teorico dell'apprendimento esperienziale (Jarvis, 1992), e



con David Kolb, che a sua volta concepisce l'esperienza come la chiave di volta della teoria dell'apprendimento che da lui prende il nome (Kolb, 1984).

Ma come tutti i concetti divenuti col tempo di largo uso, insieme a un'elevata valenza esplicativa, anche l'esperienza porta con sé il rischio incombente della semplificazione, se non della banalizzazione. L'esperienza come fonte di conoscenza, l'esperienza come linfa che scorre, nutrendoli, nei gangli vitali delle teorie del *life-long learning* non va intesa in modo generico, né secondo un'accezione riduttiva coincidente con il semplice fare o con l'essere coinvolti in qualche forma di attività, e neppure secondo un'accezione che la faccia coincidere con il mero vissuto, dove si vive l'accadere delle cose in una condizione di muta immediatezza, stando corpo a corpo con gli eventi. Come sostiene Luigina Mortari, "l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso. C'è esperienza quando si esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade. [...] Perché ci sia esperienza è quindi necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto, dando a esso esistenza simbolica. Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in un atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo" (Mortari, 2004, p. 15). In questo modo di intendere l'esperienza spiccano la comprensione del senso e l'attribuzione di senso a quello che il soggetto fa o agli eventi in cui è implicato nella tessitura delle «trame di vita» che identificano e definiscono l'adulità (Alberici, 2002) e che al tempo stesso danno alla persona il senso di marcia nel tempo, alimentandone la progettualità. Nessuno, sostiene Lichtner (2008), può procedere nel tempo senza dare un senso a quello che fa. L'esperienza «pensata» (quella fatta in passato e quella in *fieri* nell'apprendimento laboratoriale), nonché l'attribuzione di senso, sono due funzioni trasversali e contestuali, strettamente interconnesse (perciò distinguibili solo logicamente) a ciascuno dei metodi e delle tecniche presentati nella seconda parte del presente volume; due funzioni che, in questo modo, conferiscono all'insieme dei contributi proposti una particolare curvatura laboratoriale, giacché il laboratorio è una palestra di esperienza «pensata».

**Riflessività.** La seconda curvatura laboratoriale all'insieme degli scritti è conferita dalla parola chiave *riflessività*. Nell'ambito della formazione e della consulenza individuale e ai gruppi, il tema della riflessività ha dato origine a un variegato universo di metodi, di tecniche e di pratiche: approcci narrativi, approcci biografici o autobiografici, formazione di competenze comportamentali sul lavoro, bilancio di competenze, formazione *empowering*, *action learning*, comunità di pratica e di apprendimento, *coaching*, *career counseling*, consulenza filosofica, ecc. In buona sostanza, come si evince da questo elenco, peraltro parziale, il tema della riflessività è alla base di tutte le tecniche e dei metodi di cui dà conto questo volume, compresi le esperienze di identificazione, convalida e riconoscimento dell'esperienza professionale come Credito Formativo Universitario (si veda cap. 3 di Di Rienzo) e il profilo del formatore inteso come facilitatore e come professionista riflessivo (si veda cap. 5 di Montedoro). Si tratta di metodi, tecniche e pratiche di tipo eminentemente riflessivo, che non sono mirati a un mero aumento di conoscenze (che in certa misura si verifica comunque

e in qualche caso si verifica in particolare, come nelle comunità di pratica e di apprendimento o *nell' action learning*), quanto piuttosto a posare lo sguardo su ciò che già sappiamo ma che, proprio perché ci riguarda direttamente, non è così chiaro e noto come talvolta possiamo immaginare, come ci ricorda opportunamente Stefania Contesini, la quale chiarisce che “riflettere consiste in primo luogo nel ricostruire, descrivere, nominare e ordinare l'esperienza, così da offrire un ancoraggio concreto alle idee che utilizziamo per giustificare le nostre scelte e i nostri impegni. [...] Dare valore alla riflessione sull'esperienza significa superare la tradizionale separazione tra teoria e pratica, che vede l'esperienza unicamente come il luogo in cui si applicano saperi e schemi di azione appresi altrove. Significa favorire la partecipazione in prima persona al processo d'indagine, interrogazione e formulazione di risposte che il nostro agire solleva” (Contesini, 2016). La riflessività, vista dalla prospettiva a partire dalla quale è stato pensato e costruito questo volume, rappresenta, inoltre, una potente leva per innescare il pensiero trasformativo, il pensiero per agire. Scrive a questo proposito Jack Mezirow, lo studioso dei processi di apprendimento in età adulta che ha introdotto nel dibattito internazionale l'espressione «apprendimento trasformativo»: “Impariamo in modo differente quando lo facciamo per agire rispetto a quando lo facciamo per comprendere quello che ci viene comunicato. La riflessione ci permette di correggere distorsioni nelle nostre credenze ed errori nel nostro *problem solving*” (Mezirow, 2016, p. 1).

La correzione riflessiva delle distorsioni nelle nostre credenze e degli errori nel nostro *problem solving* è la preconditione tanto dell'apprendimento strumentale quanto dell'apprendimento comunicativo, come lo definisce sempre Mezirow, sulle orme di Jürgen Habermas.

L'apprendimento strumentale impegna il soggetto in un processo di *problem solving* orientato a un compito, cioè come fare qualcosa o come compiere un'azione.

Nell'apprendimento comunicativo l'approccio consiste nel tentativo di comprendere che cosa un altro stia comunicando attraverso un discorso, uno scritto o un'opera d'arte. E si concentra sull'obiettivo della coerenza, piuttosto che sul controllo più efficace della relazione causa-effetto per migliorare la *performance*.

Entrambi questi tipi di apprendimento, seppure con gradazioni diverse tra l'uno e l'altro, sono implicati nei tredici «laboratori» (se così possiamo chiamare, prendendoci qualche licenza, i metodi a cui sono dedicati altrettanti capitoli) del nostro volume.

**Apprendimento attivo.** È la terza parola chiave. In realtà è un trinomio chiave o, più correttamente ancora, un'espressione chiave: apprendimento attivo-laboratorio-soggetto.

Il concetto di laboratorio e il costrutto di apprendimento attivo nascono insieme, quasi fossero gemelli siamesi, e insieme vivono *nel e grazie* al soggetto che apprende. Il laboratorio prevede un lavoro personale attivo che impegna il soggetto su un determinato tema o problema, nella creazione di percorsi cognitivi, nella produzione di idee rispetto a un determinato compito, nella soluzione di un problema o nella realizzazione di un determinato progetto. In altri termini, c'è un nesso organico complesso tra laboratorio, apprendimento attivo e soggetto che apprende: sia che quest'ul-

timo *apprenda facendo* un «compito» (si veda il laboratorio professionale o in senso stretto), sia che acquisisca un abito mentale, sia che maturi una competenza emotiva (personale e sociale), come suggerisce Daniel Goleman (1997). In ogni caso, il laboratorio come mezzo di apprendimento attivo presuppone un soggetto che si costituisce come tale, si impegna in un'attività e vive un'esperienza che sia significativa per lui. Perché è il soggetto che attribuisce un valore costruttivo a ciò che vive o ha vissuto, fatto e appreso; a tutto ciò che ai suoi occhi accede al rango di esperienza, come ci ricordano Luc Albarello e collaboratori (2013). D'altro canto un'esperienza, per definizione, è sempre l'esperienza di un soggetto. E l'apprendimento, dal canto suo, come ogni attività umana, si verifica quando il soggetto stabilisce un rapporto di intimità con la propria attività; quando fa suo, si appropria cognitivamente, emotivamente e corporalmente (nel senso del corpo come soggetto di Merleau-Ponty) del proprio agire. Sia chiaro, dicendo ciò non si vuole entrare nel merito di questioni di carattere più propriamente filosofico, sostenendo l'idea che sia il soggetto a fondare l'attività o la realtà, né che quest'ultima esista solo come rappresentazione del soggetto. Più semplicemente si vuole dire che non c'è attività né esperienza senza soggetto e non c'è soggetto senza esperienza né attività. Il laboratorio riassume in sé e rappresenta perfettamente questa figura ricorsiva, soggetto-attività-soggetto. Per questo, nel presente volume abbiamo voluto che nella casa comune del laboratorio rientrasse un'intera famiglia di pratiche di apprendimento e di metodi di formazione assai diversi. Tutti accomunati dal trinomio apprendimento attivo-laboratorio/esperienza-soggetto. Sotto questo segno e con lo stesso tratto familiare rientrano, infatti, gli approcci biografici come quelli narrativi, il bilancio di competenze come gli autocasi, l'*action learning* come le comunità di pratica.

## Costruzione dell'opera e contenuti del volume I

**Come è nata l'opera.** Come nei grandi eventi della storia, così anche nella microstoria dei piccoli eventi, quale la nascita di un manuale come questo nostro, può essere utile risalire all'occasione da cui è nata l'impresa per capirne le ragioni. E l'occasione, o meglio sarebbe dire la scintilla, che ha acceso l'idea, poi sviluppata in seguito, risale a circa dieci anni fa, quando Elena Cristofori, co-curatrice di questo manuale, frequentava il Laboratorio di Bilancio di competenze del Corso di Laurea in Formazione e sviluppo delle risorse umane del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Fu allora che cominciò a farsi strada l'idea di sviluppare una metariflessione sulla valenza pedagogica del laboratorio nella formazione e nell'istruzione superiore, e segnatamente nei Corsi di Laurea in Infermieristica e in Scienze infermieristiche e delle professioni sanitarie, sulla scorta degli insegnamenti che si potevano ricavare dall'esperienza in corso nel Laboratorio di Bilancio.

Qualche anno dopo l'idea ha cominciato a prendere corpo. A quel punto si è trattato di scegliere il modo più appropriato e più proficuo di procedere. Fondamentalmente, si è trattato di scegliere tra due modalità di lavoro, una che definiremo classica – e tutto sommato anche la meno impegnativa – e una più «eterodossa», ma più laboriosa e impegnativa; laboriosa e impegnativa perché comportava la formazione di un'équipe di esperti molto ampia a cui affidare le singole parti. Questa

scelta era anche quella più rischiosa sotto un duplice profilo: quello del raggiungimento della meta nel rispetto dei tempi programmati e quello dell'unitarietà dell'opera. Nel primo caso, gli attuali tre curatori si sarebbero proposti come autori, e a partire da una rassegna analitica dei diversi modelli di laboratorio oggi in uso, si sarebbero divisi le parti e avrebbero redatto i due volumi dell'opera nel rispetto delle regole classiche (individuazione dei paradigmi epistemologici di riferimento di ciascun modello, cenni di storia del costrutto di laboratorio, rassegna delle metodologie e delle tecniche più importanti, ecc.). Nel secondo caso, si sarebbe trattato di partire da una scelta di campo, da una pre-opzione di metodo a monte, ovvero di scegliere il «luogo» sociopedagogico d'insediamento (inteso come campo di saperi e di pratiche) privilegiato della formazione laboratoriale e di individuare le principali metodologie che in quel campo sono fiorite o fioriscono. Quindi affidare a degli specialisti (docenti universitari, ricercatori, professionisti di fama riconosciuta del mondo della formazione, ecc.) le varie parti di entrambi i volumi da cui l'opera è composta.

La decisione, condivisa dai tre curatori, ha fatto pendere il piatto della bilancia su questa seconda opzione e sulla scelta del *lifelong/lifewide learning* come campo di riferimento, pur consapevoli della difficoltà di individuare una squadra di dieci studiosi e/o professionisti di diversa estrazione culturale e scientifica per dipanare contenuti diversi, con l'unico vincolo di parlare la comune lingua della formazione in generale e della formazione laboratoriale in particolare. Con l'impegno, da parte dei curatori e dell'editore, di favorire la conciliazione (molto simile alla quadratura del cerchio) dei tempi di scrittura di ciascuno con i tempi di uscita dell'opera completa. I destinatari del volume, coloro ai quali è rivolto in prima istanza, diranno se abbiamo raggiunto l'obiettivo. Da parte nostra, circa la potenziale «gittata» del prodotto finale, una cosa possiamo dirla con una qualche fondata certezza. La platea dei destinatari potenziali si è ampliata strada facendo. Da un manuale per le professioni sanitarie – a cui continua a essere destinato in primo luogo – ha preso la fisionomia (specie il volume I) di un manuale per la formazione di tutte le professioni. E questo è potuto avvenire grazie all'assunzione, da parte degli autori, dell'approccio per competenze come approccio comune a tutti i laboratori o, meglio, come comune coefficiente della formazione laboratoriale in quanto tale. Ormai, infatti, è sempre più crescente la consapevolezza della necessità di integrare i saperi tecnico-professionali con le competenze sociali e personali, dal momento che queste ultime presentano una solida e ramificata innervatura di valori sociali e civili che ci offrono le coordinate di senso necessarie per governare e indirizzare le competenze tecniche in senso stretto. Salvo che non ci si voglia consegnare rassegnati alla profezia di Heidegger secondo cui saremmo tutti condannati a essere funzionari subalterni della tecnica; di una tecnica che ci sovrasta, ci amministra e ci domina senza scampo, svuotando di senso l'agire.

**Come è fatto il volume.** Il volume I è diviso in due parti. La prima parte è una sorta di ampia e articolata mappa concettuale del *lifelong/lifewide learning*, con un focus sull'apprendimento in età adulta. La seconda si configura come un'ampia rassegna di metodologie e di tecniche attive nell'apprendimento degli adulti.

Il primo testo, di *Dunia Pepe*, discute il rapporto tra *lifelong/lifewide learning* e *diritti di cittadinanza*; un rapporto che non è mai dato per sempre, ma che va continuamente cercato, costruito e ricostruito secondo una prospettiva *lifelong*, facendo leva sull'apprendimento della competenza strategica dell'apprendere ad apprendere, da giocare sul triplice piano dello sviluppo della conoscenza, della difesa e del rafforzamento della libertà individuale, insieme alla conquista e all'allargamento dei diritti di cittadinanza attiva. All'interno di questo processo il soggetto, nell'argomentazione di Pepe, gioca un ruolo decisivo come costruttore dei propri apprendimenti e della propria formazione secondo una prospettiva costruttivista e trasformativa, piuttosto che «adattazionista».

*Paolo Serreri*, nel secondo contributo, richiama l'attenzione sullo *sviluppo delle competenze professionali* e sul ruolo che queste giocano nell'apprendimento in età adulta. Il capitolo ha due focus principali: intorno al primo focus ruota una discussione sugli approcci teorici al costruito di competenza professionale, con un affondo sulle competenze invisibili. Tra gli approcci teorici, l'autore esprime un'opzione per l'approccio fenomenologico-interpretativo, che pone il soggetto al centro e privilegia la dimensione del senso (ricostruzione del senso, attribuzione di senso, senso e progetto, ecc.), secondo la lezione di Sandberg e di Le Boterf; intorno al secondo focus Serreri sviluppa un ragionamento in continuità con i temi di fondo affrontati nel primo. In questo caso, però, si concentra sul ruolo della competenza strategica dell'apprendere ad apprendere nella prospettiva dell'apprendimento permanente, secondo la lezione di Alberici (2001).

Il terzo contributo è proposto da *Paolo Di Rienzo*. Anche in questo caso, si tratta di un lavoro articolato in due parti. La prima, che potremmo definire ad alta *densità teorica*, ragiona su temi di grande spessore, come l'apprendimento permanente e i sistemi di istruzione superiore, l'apprendimento tra esperienza e riflessività in età adulta, il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento esperienziale pregresso. Il tutto è corredato da un'ampia letteratura scientifica nazionale e internazionale. La seconda parte, invece, è dedicata alla presentazione articolata e dettagliata di una pratica specifica che in Italia è stata, e in parte lo è ancora, all'avanguardia. Ovvero, il riconoscimento in ambito universitario degli apprendimenti esperienziali pregressi.

Nuovamente *Dunia Pepe*, nel quarto testo, torna su un tema che aveva solo accennato nel primo capitolo: il *problema della costruzione della conoscenza tra soggettività e ambiente*. A partire da una rivisitazione dei classici (Dewey, Piaget, Vygotskij, Boudon, Bruner, ecc.), ripercorre le strade delle teorie dello sviluppo cognitivo, dell'apprendimento, dell'apprendimento situato e del rapporto esperienza e apprendimento. Quindi si concentra sul costruttivismo, e su come questo rappresenti un elemento essenziale sia del modello andragogico di Malcom Knowles, sia dei modelli collaborativi di apprendimento. Sono tutti modelli che riconoscono il primato della riflessività e della funzione trasformativa del pensiero riflessivo, in particolare nella versione di Mezirow.

Il quinto contributo chiude la prima parte. *Claudia Montedoro* qui ci parla della metamorfosi subita dal formatore con l'avvento del *lifelong/lifewide learning*: da trasmettitore di contenuti e di tecniche, da professionista della *didattica discendente*, da tecnico del *transfer* dal pieno (il formatore) al vuoto (il formando), a facilitatore di apprendimento. Una metamorfosi sotto il segno della crescita professionale, piuttosto che dell'impoverimento, come banalmente a volte si tende a dire, giacché il formatore facilitatore di cui parla Montedoro altro non è che un professionista riflessivo.

*Maurizio Lichtner* apre la parte seconda del volume con un denso saggio sull'*approccio biografico tra ricerca e formazione*. Con riferimento alla ricerca sociale di tipo qualitativo, l'autore mette in risalto sia la valenza euristica delle storie di vita, sia quella trasformativa del soggetto che realizza una visione di sé con più potenzialità di cambiamento. Dal versante della formazione, Lichtner sottolinea ancora le potenzialità «autopoietiche» sia nell'impiego individuale, sia in quello laboratoriale di gruppo, come documentano i risultati dei laboratori biografici tenuti da Lichtner medesimo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nel corso di oltre dieci anni. Il contributo si conclude con un penetrante approfondimento dedicato alla biografia cognitiva.

*Valentina Rita Andolfi* presenta un lavoro in sequenza logica – e, in parte, anche di contenuto – con quello precedente di Maurizio Lichtner sul *ruolo della narrazione nell'esperienza formativa*. Dopo aver analizzato la narrazione nell'ottica psicologica e le proprietà del pensiero narrativo, si concentra sul rapporto tra narrazione e formazione con una puntuale declinazione dei benefici/vantaggi della narrazione nell'esperienza professionale. L'argomentazione teorico-metodologica è corredata a titolo esemplificativo dal racconto di un'esperienza di aggiornamento per operatori sanitari. Visto sotto questo profilo, il contributo della Andolfi si presenta come un ponte contenutistico e metodologico tra questo volume e il secondo, interamente dedicato ai laboratori nella formazione universitaria per la formazione di base, magistrale e di ricerca delle professioni della salute.

L'ottavo contributo è un ampio e articolato saggio di *Cesare Fregola* sull'*action learning come ricerca-azione*. L'autore, dopo averci parlato dell'*action learning* come tecnologia formativa e come metodo, si sofferma sull'*action learning* come ambiente di apprendimento nella prospettiva dell'*organizzazione che apprende*, secondo il paradigma della complessità. Segue una lettura/rilettura di grande sottigliezza teorica sull'*action learning* come ricerca-azione. A conclusione e a corredo, Fregola ci presenta due esperienze di *action learning* come ricerca-azione. Entrambe sono state da lui progettate e dirette.

*Maria Andò*, prendendo le mosse da una prospettiva disciplinare diversa da quelle degli autori dei contributi precedenti, ci presenta la formazione *empowering*, un modello di formazione forgiato nell'officina della psicologia di comunità. La formazione *empowering* integra aspetti affettivi tipici dell'educazione socioaffettiva con aspetti più propriamente sociali, al fine di migliorare la qualità della vita delle persone

attraverso il miglioramento delle interazioni individuo-società, promuovendo sia *empowerment* individuale che organizzativo.

*Domenico Lipari* è noto per i suoi studi pluridecennali sulla formazione, sulla valutazione della formazione e sui formatori. Ma è altresì conosciuto per aver introdotto in Italia anche gli studi sulle comunità di pratica e per aver curato l'edizione italiana delle principali opere di Étienne Wenger, universalmente riconosciuto come il padre fondatore del metodo delle *comunità di pratica*, appunto. Qui ci offre un contributo di rara sottigliezza epistemologica sulle comunità di pratica intese come *contesti sociali di apprendimento*.

*Paolo Serreri* ci propone una lettura di metodo del *bilancio di competenze* condotta in controtelaio sui profondi cambiamenti introdotti nel mondo del lavoro dalla terza rivoluzione industriale (iniziata alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso con l'avvento delle tecnologie informatiche e digitali, nonché da quello di Internet e dei social network odierni) e dall'affermarsi di tutto ciò che nel mondo del lavoro va sotto la voce di postfordismo. Il testo, nella seconda parte, quella più cospicua per sviluppo, presenta una descrizione analitica del metodo e dei principali strumenti in uso.

*Roberto Ibba* chiude il volume con due scritti dedicati rispettivamente al *metodo degli autocasi* e al *role-playing*. Il primo consiste nel prendere in esame dei casi-problema per studiare situazioni concrete che si potrebbero presentare realmente nel lavoro quotidiano. Il secondo, più noto e più diffuso, consiste nella messa in scena di un caso o di una situazione problematica in cui sono coinvolte, nella veste di attori, due o più persone davanti a un gruppo. Questo metodo, nato in campo psicoterapeutico, è diffuso nell'ambito della formazione professionale e/o organizzativa. I due contributi di Ibba, al pari di quello di Andolfi, sono di matrice psicologica. Ormai, però, sono entrati a pieno titolo nella formazione professionale. Anche questi due capitoli si possono leggere, per ascendenza scientifica, per ispirazione e per contenuti, come «contributi-ponte» tra questo primo volume e il secondo da cui è composto il manuale.

## Riferimenti bibliografici

- Albarello L., Barbier J.-M., Bourgeois E., Durand M. (2013), *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Paris.
- Alberici A. (2002), *Apprendere sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Appari P. (2009), *La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna*, «L'Educatore», VI, 11.
- Baldacci M. (2005), *Il laboratorio come strategia didattica*, Newsletter n. 4 del Centro Multimediale di Documentazione Pedagogica della Città di Torino, Torino.
- Contesini S. (2016), *La riflessività: una categoria della contemporaneità*, «Formazione & Cambiamento», 4.
- Gobert J.D., Buckley B. (2000), *Introduction to model based teaching and learning in science education*, «International Journal of Science Education», 22, 9.

**PARTE I**

***Lifelong learning, competenze  
e apprendimento in età adulta***



# Apprendimento in età adulta ed esperienza

Riconoscimento e convalida degli apprendimenti esperienziali all'università

di Paolo Di Rienzo

## 1. Introduzione

Il contributo pone al centro della riflessione il tema del riconoscimento e della convalida<sup>1</sup> delle competenze, acquisite in particolare nei contesti di apprendimento non formali e informali, inteso quale elemento di qualificazione e innovazione dei sistemi superiori di istruzione, come l'università. L'apprendimento frutto di esperienza costituisce una categoria concettuale di base, adottata per il ruolo esplicativo che svolge rispetto al tema sopra indicato. Tale discorso si avvale del concetto di apprendimento permanente (AP) o *lifelong learning* (LLL) quale cornice di senso e orizzonte di riferimento. La formazione in età adulta, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, si pone così come questione essenziale che interessa, complessivamente, le dimensioni dell'individuo, della società, della cultura, della convivenza civile.

## 2. Apprendimento permanente e sistemi di istruzione superiore

Nello scenario attuale, sempre più caratterizzato dalla complessità sociale, da un lato è acquisito il principio della potenzialità apprenditiva degli esseri umani *lifelong* (Jarvis, 1987), e dall'altro è fortemente discusso, anche di fronte alla crisi economico-finanziaria globale, il primato della razionalità economica. Entrambi questi aspetti rimettono in campo il bisogno di una rinnovata attenzione allo sviluppo di una razionalità riflessiva che postuli la centralità degli individui. Viene così ribadita la necessità di un orientamento culturale più avanzato, fondato sulle direttrici della costruzione del significato e della valenza generativa dell'azione, nelle quali assumono rilievo la capacità di attribuzione di senso nei confronti del sé e degli altri (Bruner, 1990).

1. D'ora in poi, anche con riferimento alla varietà che contraddistingue l'adozione dei termini nella letteratura e in campo normativo, si utilizzeranno come sinonimi le locuzioni di validazione e di convalida.

**SCHEMA N. 1 Approcci teorici all'apprendimento frutto di esperienza****Kolb e il ciclo dell'apprendimento**

David Kolb descrive l'apprendimento come un ciclo esperienziale: apprendere non è solo il raggiungimento della conoscenza attraverso l'esperienza, ma è il processo attraverso il quale viene creata conoscenza mediante la trasformazione di altra conoscenza. Kolb individua una sequenza circolare nel processo di apprendimento: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva (il ciclo si completa di nuovo nell'esperienza). L'autore indica la presa di coscienza e la riflessione sull'esperienza come possibilità per il soggetto di favorire nuova conoscenza e competenza. Quindi imparare è un processo che dura tutta la vita (Kolb, 1984).

**Knowles e l'andragogia**

L'interrelazione tra esperienze di vita, età e apprendimento definisce l'ambito stesso dell'apprendimento e conduce Malcolm Knowles a una progressiva attenzione per l'individualità dei soggetti in formazione e per la dimensione qualitativa delle biografie individuali. Per l'autore, l'obiettivo dell'insegnamento-apprendimento consiste nella sempre maggiore acquisizione di autonomia da parte dei soggetti e ciò è possibile soltanto attingendo all'esperienza individuale (Knowles, 1996). Knowles individua l'andragogia come modello di processo per facilitare e sostenere l'apprendimento degli adulti in direzione della capacità di autodirezione e dell'acquisizione di competenze (Knowles, Holton e Swanson, 2008). L'andragogia si fonda su sei presupposti (Knowles, 1996):

- il bisogno di conoscere;
- il concetto di sé;
- il ruolo dell'esperienza;
- la disponibilità ad apprendere;
- l'orientamento verso l'apprendimento;
- la motivazione ad apprendere.

**Jarvis e l'apprendimento esperienziale**

Per Peter Jarvis il processo di apprendimento è collegato alle diverse situazioni di vita degli individui adulti e si realizza quando si verifica un'incongruenza tra la biografia individuale e l'esperienza acquisita. Tale incongruenza richiede al soggetto una riflessione sulla situazione, così da poterla affrontare (Jarvis, 1987). Egli delinea un modello nel quale l'apprendimento non si realizza solo in risposta alle esperienze, ma anche generando nuove esperienze, che a loro volta permettono al soggetto il recupero di nuove conoscenze e capacità di azione. L'autore individua nove vie attraverso cui realizzare l'apprendimento esperienziale, raggruppabili secondo tre categorie (Jarvis, 1987).

- Non-apprendimento: presunzione, non-considerazione, rifiuto.
- Apprendimento non riflessivo: apprendimento preconciso, apprendimento di abilità, memorizzazione.
- Apprendimento riflessivo: speculazione, apprendimento riflessivo di abilità, apprendimento sperimentale.

### Schön e l'apprendimento riflessivo

L'azione riflessiva permette al soggetto di apprendere dalla pratica, anche sulla base di esperienze e conoscenze precedenti; sebbene l'azione riflessiva sia associata spesso alla pratica professionale, questo processo può essere applicato ad altri generi di situazioni di apprendimento sia formali che informali. Donald Schön distingue due tipi di azione riflessiva.

- *Reflection in action*: riflessione in azione.
- *Reflection on action*: la riflessione sull'azione.

Nella pratica quotidiana, il nostro agire è appropriato, eppure non sempre riusciamo a esprimere quello che pensiamo; questo perché il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione. La nostra conoscenza tacita sulla pratica, cioè la conoscenza che noi usiamo ogni giorno, quasi senza pensare, è un'importante parte delle nostre esperienze passate e presenti (Schön, 1993).

### Mezirow e l'apprendimento trasformativo

Jack Mezirow delinea una teoria dell'apprendimento in età adulta che afferma la possibilità da parte del soggetto di mettere in moto processi di trasformazione delle prospettive di significato attivando forme di pensiero critico-riflessive. Il processo trasformativo dell'apprendimento implica la condizione di un individuo in cui la prospettiva disponibile non è in armonia con l'esperienza personale. In tal senso, possiamo cambiare il modo in cui agiamo e ci comportiamo nei diversi momenti della vita, trasformando gli schemi attraverso cui diamo un significato alle nostre azioni e al processo che ha prodotto tali azioni, ma anche, e soprattutto, le prospettive che hanno guidato quell'attribuzione di senso. L'apprendimento trasformativo si realizza nel momento in cui nell'interpretare un'esperienza viene costruito un significato in base a nuove prospettive (Mezirow, 2003).

### Wenger e la comunità di pratica

Étienne Wenger, rispetto all'apprendimento, sostiene che il soggetto è un essere sociale; che la conoscenza è un fatto di competenza correlata a una serie di attività che hanno un riconoscimento sociale; che conoscere vuol dire partecipare in modo attivo nel mondo, assumendo quindi un ruolo riconosciuto; e infine che il fare esperienza del mondo costituisce qualcosa di significativo per il soggetto e rappresenta l'aspetto generativo dell'apprendimento stesso. Da questi assunti l'autore sviluppa le componenti che caratterizzano la partecipazione sociale, intesa come processo inclusivo dei soggetti che collaborano attivamente alle pratiche di comunità sociali da cui deriva la costruzione di identità in relazione a queste comunità (Wenger, 2006).

I principali elementi identificati nella teoria sociale dell'apprendimento di Wenger sono (Wenger, 2006) i seguenti.

- Significato: evoca la capacità dinamica, sia a livello individuale che collettivo, di dare significato agli eventi della vita e del mondo (apprendimento come esperienza).
  - Pratica: rimanda alle risorse storiche e sociali, strutture e schemi di riferimento che possono favorire la partecipazione comune all'azione (apprendimento come azione).
  - Comunità: si riferisce alle strutture e ai gruppi di riferimento all'interno dei quali sono svolte le attività ritenute competenti (apprendimento come appartenenza).
  - Identità: definisce come l'apprendimento modifica chi siamo e crea delle biografie in corso di scrittura all'interno delle comunità in cui si è inseriti (apprendimento come divenire).
-

# IL LABORATORIO PROFESSIONALE NELLA FORMAZIONE

## 1 *Teorie e metodi*

Questo è il primo volume di un'opera dedicata al Laboratorio professionale dei Corsi di Laurea in Infermieristica.

Grazie all'assunzione, da parte di tutti gli autori, dell'approccio per competenze come approccio comune a tutti i laboratori o, meglio, come comune coefficiente della formazione laboratoriale in quanto tale, la platea dei destinatari del testo si amplia però a tutte le professioni, sia per la formazione di base sia per la formazione professionale in senso stretto.

Questo testo è diviso in due parti: la prima parte è una sorta di ampia e articolata mappa concettuale del *lifelong/lifewide learning*, con un focus sull'apprendimento in età adulta. La seconda si configura come un'ampia rassegna di metodologie e di tecniche attive nell'apprendimento degli adulti.

Le parole chiave, che caratterizzano il testo e che rappresentano il filo conduttore del lavoro dei tre curatori e dei numerosi autori che hanno partecipato alla stesura dell'opera, sono esperienza, riflessività e apprendimento attivo, la cui declinazione consente di leggere l'intera mappa dei concetti alla base dei temi trattati.

CRISTOFORI\*LAB PROFES FORMAZ 1 (CEA M

ISBN 978-88-08-18333-0



9 788808 183330