

L'esperienza diretta, personale e realistica del mondo del lavoro come fondamentale componente dello sviluppo di una propria identità professionale

MICHELE PELLERÉY¹

Lo sviluppo di attività di Formazione Professionale dirette al conseguimento di una qualifica realizzate attraverso le forme previste dal sistema duale in sperimentazione dovrebbe favorire la costruzione di un propria identità professionale in maniera progressiva e realistica. Alcune sperimentazioni hanno adottato un percorso progressivo che prevede nei primi anni la presenza di esperienze di simulazione d'impresa in collegamento con un'impresa madrina; nei secondi anni forme di alternanza, anche rafforzata; nei terzi anni vere e proprie forme di apprendistato. Il presente contributo intende approfondire alcune caratteristiche che un tale percorso formativo dovrebbe assumere al fine di favorire lo sviluppo di una propria identità professionale, che sia integrata e coerente con una propria identità personale e morale.

The development of vocational training activities aimed to achieve a qualification through the dual system should promote the construction of a professional identity in a progressive way. Some VET centers have organized vocational training activities in an experimental way: companies have been involved during the training path of the students of the first years in order to carry out business simulation; alternating school-work programmes have been introduced for the ones who attend the second year; in the last year of their training path, students have experienced real forms of apprenticeship. This article intends to deepen some of the features which such a training course should take on in order to encourage the development of students' own professional identity, integrated with their personal and moral identity.

1. L'identità professionale e il sistema formativo duale

L'esperienza formativa vissuta da un giovane inserito in un sistema formativo di natura duale dovrebbe portarlo progressivamente e più facilmente a sviluppare una propria identità professionale, o lavorativa, realisticamente collegata al mondo del lavoro reale. La più recente ricerca sulla natura e maturazione dell'identità professionale mette in luce, infatti, come sempre meno essa venga definita e sollecitata esternamente e socialmente, per mettere in evidenza il processo costruttivo

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

che il soggetto deve compiere sotto l'influenza sia dell'istituzione formativa, sia soprattutto del contesto lavorativo nel quale viene inserito.² In effetti, è sempre più difficile pensare all'identità professionale come uno stato che viene assunto più o meno passivamente in un contesto organizzativo stabile e ben strutturato secondo ruoli e mansioni precise, magari codificate da forme contrattuali e condizioni chiare di carriera. Tanto più che in molti casi si nota la tendenza a sviluppare più di una identità professionale, o ad assumere forme di identità oggi descritte come "provvisorie o temporanee".

Un'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo. Certo nell'immaginario di un giovane inserito in un percorso alberghiero o di ristorazione la figura del cuoco, o dello chef, sembra oggi a lui abbastanza chiara, ma in realtà spesso essa è elaborata più sulla base delle descrizioni presenti nei mass media, che derivata dalla consapevolezza critica delle competenze, qualità personali e modalità organizzative concrete implicate. Per cui molte volte il cammino da intraprendere nel promuovere una consapevole identità professionale si gioca tra sogno e realtà, tra prospettive immaginarie e scontro con l'esperienza diretta. L'istituzione formativa viene ad assumere così un ruolo mediatore determinante, aiutando a sviluppare da una parte le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti coinvolti e, dall'altra, a riflettere su quanto viene direttamente esplorato e sperimentato nel contesto lavorativo concreto. Anche perché inevitabilmente lo stesso mondo lavorativo reale sperimentato se aiuta a sviluppare più realisticamente la concezione stessa di una professione lavorativa può, proprio per la sua concretezza legata a un tempo e a uno spazio particolari, limitarla, con pericoli di chiusure alle trasformazioni sempre più rapide di natura organizzativa e tecnologica.

L'importanza di sviluppare un'adeguata e consapevole identità professionale deriva anche dal fatto che essa costituisce una fonte importante di significati e di prospettive esistenziali personali, un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò influisce sul benessere psicologico e sulla motivazione a crescere nelle proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti del mondo del lavoro, con evidenti ricadute sulla maniera di agire nei contesti lavorativi. La ricerca ha messo in luce che i soggetti raramente sono passivi in quanto destinatari di processi di socializ-

² B.B. CAZA, S.J. CREARY (2016), The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University. Cfr. <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878> (visitato 30 giugno 2017)

zazione sollecitati dall'esterno, più spesso manifestano adattamenti di cui non solo sono consapevoli, ma cercano di gestirli in proprio negoziando ogni adattamento. Ibarra ha messo in luce come i soggetti tendano ad adattarsi alle nuove richieste al fine di sperimentare possibili e temporanei sé lavorativi, cercando di sviluppare le attitudini e i comportamenti richiesti, prima di modificare permanentemente elementi costitutivi della propria identità professionale.³

A questo fine oggi si insiste sull'importanza di sviluppare sistematicamente un apprendimento costruttivo, auto-regolato, collaborativo come veicolo per l'acquisizione di una "competenza adattiva".⁴ A questo proposito Savickas e Porfeli hanno sviluppato un questionario di autovalutazione, diretto proprio all'identificazione di tale competenza adattiva, basato su quattro caratteristiche fondamentali del soggetto: l'apertura alla progettazione del proprio futuro; la capacità di controllo delle proprie decisioni; la curiosità ed esplorazione del mondo esterno; la fiducia nella propria capacità di affrontare i problemi.⁵

Si può dire in sintesi che la costruzione di una propria identità professionale è un percorso nel quale il confronto con la realtà del mondo del lavoro dovuta all'esperienza diretta tende a sollecitare un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore e in questo quadro a sviluppare competenze, atteggiamenti e comportamenti. In tutto ciò, l'attività riflessiva e la mediazione del sistema formativo costituiscono elementi chiave per una crescita progressivamente sempre più consapevole e capace di adattamento della propria identità professionale.

2. Lo sviluppo dell'identità professionale nel contesto di un sistema duale

Abbiamo visto come alcuni autori tendano a considerare lo sviluppo dell'identità professionale come un processo costruttivo. In tale processo giocano aspetti di continuità e di cambiamento. Ciò deriva sostanzialmente dal fatto che nel procedere verso un possibile inserimento nel mondo del lavoro occorre da una parte considerare il soggetto e le sue caratteristiche personali, dall'altra, la realtà del mondo del lavoro, una realtà assai mutevole nel tempo, complessa e diversificata

³ H. IBARRA, Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp.764-791.

⁴ E. DE CORTE, L'apprendimento Costruttivo, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012, 5, pp.30-51.

⁵ M.L. SAVICKAS, E.J. PORFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), pp. 661-673.

geograficamente. Non sempre l'interazione tra questi due punti di riferimento si presenta con una dinamica adeguata e, altrettanto spesso, l'azione di supporto da parte delle istituzioni formative si manifesta debole. Così nello sviluppo di una propria identità professionale, coerente con il contesto attuale e, soprattutto, aperta a quello futuro, si possono notare ampie diversità che vanno da giovani che si sono progressivamente identificati con uno specifico ambito lavorativo, e magari con una sua particolare specializzazione, a giovani che rimangono sempre più disorientati e indecisi. Nel primo caso la scelta professionale si accompagna in generale con qualità personali che ne fanno da supporto, come senso di autoefficacia, sentirsi in grado di realizzare i propri sogni e progetti, positivo orientamento. Nel secondo caso si intersecano insicurezza, fatalismo, rigidità, scarsa capacità di autoregolazione. Nelle ricerche degli ultimi tempi emergono inoltre con sempre più chiarezza le correlazioni esistenti tra coscienziosità, apertura all'esperienza e al cambiamento e possibilità di entrare e permanere nel lavoro.⁶

In precedenti contributi si è chiarito, tuttavia, come nella preparazione professionale le competenze personali, le competenze culturali e tecnologiche e le competenze tecnico-pratiche debbano potersi integrare validamente tra loro, così che lo sviluppo di un'identità professionale non può essere promosso senza una parallela attenzione allo sviluppo dell'identità personale e morale del soggetto.⁷ Di qui una prima possibilità di approfondimento circa il ruolo dell'istituzione formativa e quello dell'azienda in cui si svolge o si svolgerà l'apprendistato. L'impegno formativo sul piano personale e su quello della cultura e tecnologia generale spetta principalmente all'istituzione formativa, mentre quello più diretto allo sviluppo di competenze tecnico-pratiche all'ambito lavorativo. Ma all'istituzione formativa compete anche l'azione di integrazione tra le diverse competenze in vista proprio dello sviluppo di un'identità professionale integrata e valida. Di qui il ruolo non piccolo e non secondario del tutor formativo in collaborazione con quello aziendale, in particolare quello di coordinare le varie attività formative, concentrando l'attenzione sulle singole persone e sullo sviluppo della loro identità personale, morale e professionale in maniera coerente e proficua.

In questo processo, tuttavia, è necessario, giova ripeterlo, che il soggetto in formazione assuma progressivamente un ruolo sempre più personalmente consapevole e autogestito: egli deve diventare l'attivo costruttore delle competenze

⁶ Si tratta di dimensioni della persona esplorate dal test di personalità *Big Five* le cui correlazioni con il successo nel mondo del lavoro sono state evidenziate da varie ricerche. Cfr. in proposito: G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, L. BORGOGNI, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005, pp.51-52 e 56-57.

⁷ M. PELLERREY, *Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno*, Rassegna CNOS, 2017 (33), 1, pp.49-62.

fondamentali che caratterizzano la sua identità dal punto di vista lavorativo e personale; certo con l'aiuto dei formatori, ma se inizialmente può prevalere la sollecitazione, la guida e il controllo degli altri, tutto ciò deve progressivamente attenuarsi per lasciar posto all'iniziativa e alla responsabilità personale. Per chiarire ulteriormente quanto sopra accennato è utile ricordare quanto indicato a suo tempo da J. J. Rousseau.

3. La teoria dei tre maestri di J.J. Rousseau ci aiuta a cogliere la dinamica dei processi formativi rivolti allo sviluppo dell'identità professionale

In un celebre passo del primo libro dell'Emilio di J. J. Rousseau si indicano tre riferimenti fondamentali, che stanno alla base del processo educativo, e più in generale di quello formativo, dell'uomo: «L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose»⁸. E più avanti: «La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vive in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita»⁹. Nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Ad esempio, Fabre¹⁰ insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro¹¹. Questa suggestione può essere riletta per fornire un quadro di riferimento assai funzionale per esaminare un sistema o un percorso formativo (Fig.1).

⁸ J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 8.

⁹ *Ibidem*, 9.

¹⁰ M. FABRE, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.

¹¹ Analogamente P. Carré, A. Moisan e D. Poisson descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare ai cui vertici stanno: autoformazione, etero-formazione, eco-formazione. Cfr. P. CARRÉ, A. MOISAN, D. POISSON, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002, p.106.

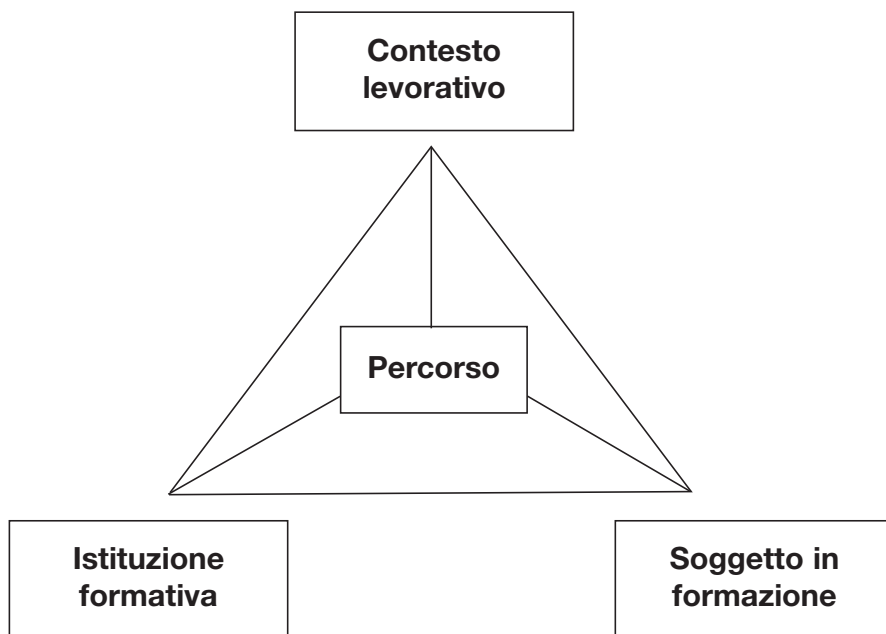


Fig. 1 – Schema di riferimento utilizzabile per esaminare i percorsi formativi.

Seguendo le indicazioni di Rousseau, è evidente l'importanza di garantire che i percorsi formativi costituiscano uno spazio che dia il giusto ruolo ai tre riferimenti sopra evocati e favorisca positive interazioni tra loro. Il diagramma triangolare presentato si presta bene anche per impostare un'analisi delle caratteristiche intenzionali, e di fatto, che definiscono la qualità del sistema in esame.

Tradizionalmente è prevalsa la polarità che metteva l'accento sulle caratteristiche e la qualità del dispositivo formativo; nel contesto di un sistema duale occorre trovare un equilibrio positivo tra l'apporto dell'istituzione formativa e quello dell'impresa; non solo, ma favorire la progressiva capacità di autoregolazione e autodeterminazione del soggetto in formazione.

All'istituzione formativa compete certamente: a) promuovere l'acquisizione significativa dei fondamenti scientifici e tecnologici dell'ambito lavorativo prescelto; b) favorire lo sviluppo delle competenze comunicative scritte e orali sia in lingua italiana, sia in inglese; c) sollecitare e guidare lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skill; d) curare la progressiva capacità di auto-determinazione e auto-regolazione del soggetto in formazione.

Quanto all'impresa i suoi compiti formativi, più o meno direttamente ed esplicitamente messi in opera, riguardano: a) la comprensione della complessità di un'organizzazione diretta alla produzione di beni o servizi; b) lo sviluppo di com-

petenze tecnico-pratiche connesse con un ambito lavorativo specifico; c) la conoscenza dei sistemi di relazione esistenti tra colleghi e tra dipendenti e superiori e la capacità di tenerne conto nella maniera di interagire in situazione; d) la capacità di lavorare in gruppo e di collaborare ai vari livelli al fine di produrre quanto richiesto dalle attività d'impresa.

Questi compiti formativi tuttavia non otterranno alcun risultato, se i soggetti in formazione non sviluppano le capacità di apprendere quanto loro proposto e di trasformarlo in un patrimonio conoscitivo e operativo che caratterizzi la loro professionalità. Nel seguito esploreremo alcune di queste esigenze in particolare. In generale, si è indicato nell'azione del tutor aziendale e del tutor formativo il compito di facilitare tale apprendimento sia mediante congrue progettazioni di percorsi formativi, sia seguendo sistematicamente il cammino che i singoli in formazione intraprendono, sia favorendo da parte di essi la redazione di un diario di bordo. A quest'ultimo proposito occorre tuttavia segnalare come recenti ricerche hanno evidenziato che la semplice compilazione di un diario di quanto vissuto in impresa non produce risultati apprezzabili, se non è sistematicamente collegato allo sviluppo di capacità di riflessione critica e di competenze auto-regolative.¹²

Di qui la necessità di prospettare l'utilizzazione di un vero e proprio portfolio digitale, ben progettato, che faccia da riferimento e integrazione tra l'apporto del tutor aziendale, del tutor formativo e del soggetto in formazione. Tale portfolio costituirebbe proprio l'architrave della possibilità di integrazione feconda tra i tre riferimenti evocati da Rousseau. Tramite la sua valorizzazione il tutor formativo può verificare se il cammino intrapreso sta dando i risultati sperati, oppure occorre trovare per esso modesti adattamenti o profonde modificazioni. Dal canto suo il tutor aziendale può riscontrare se quanto vissuto dall'allievo sul posto di lavoro trova validi riscontri sul piano della consapevolezza critica e della valorizzazione personale. L'allievo trova traccia del suo cammino percorso e, se ben aiutato, acquista progressivamente consapevolezza di quanto appreso e spinta motivazionale ad impegnarsi nel processo di sviluppo professionale.

Come gran parte della conoscenza si sviluppa nell'interazione con la realtà, così anche la propria identità viene strutturandosi nell'impatto con le diverse esperienze lavorative e occupazionali. Tuttavia la pura e semplice presenza, l'impatto con un ambiente, o contesto, l'incontro con le persone, la percezione delle cose, non modificano le conoscenze e le competenze senza una presa di consapevolezza del loro significato personale, concettuale o operativo. Il passaggio dall'evento al suo significato implica una qualche forma di sdoppiamento, normalmente favorito dal suo racconto, o ricostruzione narrativa, o dalla sua rappresentazione grafica.

¹² L. DÖRRENBÄCHER, F. PERELS, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp.50-65.

Ciò favorisce una riflessione critica che è stata ben descritta da Platone nel *Teeteto* spiegando il significato del pensare, del riflettere. Socrate dialogando con il suo interlocutore Teeteto gli chiede «Ma con termine 'pensare' intendi quello che intendo io?». E prosegue: «Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinione 'discorrere' e l'opinione 'discorso pronunciato', non tuttavia rivolto ad un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso».¹³

Quest'atteggiamento riflessivo, questo discorrere tra sé e sé, nel nostro caso è collegato alle nuove esperienze che derivano dell'impatto con il mondo del lavoro. È dunque bene approfondire la questione, perché implica una qualità specifica della persona: l'apertura all'esperienza.

4. L'apertura all'esperienza come fondamentale dimensione dell'identità professionale

In molti questionari di auto-percezione e/o di autovalutazione viene dato ampio spazio a una dimensione particolare della propria personalità: l'apertura all'esperienza. Ad esempio nel questionario denominato *Big Five* uno dei cinque fattori descrittivi della propria personalità è denominato "apertura mentale" e comprende due sottodimensioni: "apertura alla cultura" e "apertura all'esperienza". La prima sotto dimensione: «[...] tende a misurare gli aspetti che riguardano l'interesse a tenersi informati, l'interesse nei confronti della lettura, l'interesse ad acquisire conoscenze». La seconda sottodimensione: «misura aspetti [...] che si riferiscono ad una disposizione favorevole nei confronti delle novità, alla capacità di considerare ogni cosa da più prospettive, ad un'apertura favorevole nei confronti dei valori, stili, modi di vita e culture diverse».¹⁴

Dal canto loro Savickas e Portfeli presentando il questionario *Career Adapt Ability Scale*, tra le quattro dimensioni che caratterizzano, nella loro impostazione, l'adattabilità della persona al fine di poter entrare e permanere nel mondo del lavoro, una è denominata *curiosity*. Essa fa riferimento al pensare a se stessi in varie situazioni e

¹³ G. REALE (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2° ed., pp. 579-580.

¹⁴ G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, L. BORGOGNI, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2008. pp.56-57.

ruoli, esplorando i possibili sé e gli scenari alternativi che possono sollecitarli. Queste esperienze esplorative e attività di ricerca di informazioni producono aspirazioni personali e sollecitano verifiche della propria capacità di realizzarle.¹⁵

Nuttin nella sua teoria della motivazione umana ha messo in evidenza come uno stato motivazionale venga normalmente attivato da un confronto fra il sé e le sue aspirazioni e la realtà esterna quale viene percepita.¹⁶ Più precisamente, egli ha evidenziato come la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, derivi dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti, ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione. Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro, e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. La componente di natura interpretativa che entra in gioco, mira a dare senso a una situazione (o a una problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o a risolvere uno specifico problema).

Il ruolo dell'esperienza diretta della realtà non ha solo questo carattere di stimolo motivazionale, ma anche, se non soprattutto, come contesto di verifica della qualità del proprio mondo conoscitivo e operativo, giungendo a incidere sulla propria identità personale e professionale. In qualche modo ciascuno ha bisogno di sviluppare una continua e consapevole conversazione che la realtà che lo circonda, sia essa costituita da persone, da situazioni, da processi o da apporti culturali. La capacità di costruire con coerenza e continuità la propria identità personale e professionale è legata inscindibilmente a due fedeltà: ai propri valori e significati profondi; alla realtà che viene costantemente attraversata. Ciò evoca il problema della continuità e stabilità della persona, come della sua flessibilità e adattabilità alle situazioni e circostanze specifiche.

5. La natura dell'esperienza e le condizioni perché essa sia formativa

In psicologia l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: "la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli recepiti, o la conoscenza da essi derivata". Come verbo: "provare qualcosa, imbat-

¹⁵ M.L. SAVICKAS, E.J. PORTFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), p.663.

¹⁶ J. NUTTIN, *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

tersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore”. D’altra parte Kurt Lewin identificava il campo di esperienza interiore con l’insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

Perché un evento, un incontro, una situazione venga considerato un’esperienza occorre dunque che si possa riscontrare la presenza di almeno due elementi: uno affettivo, l’altro cognitivo. L’elemento affettivo è dato dalla reazione emozionale che si prova: piacere, paura, tristezza, gioia, rabbia, entusiasmo, soddisfazione, noia, rimpianto... Quello cognitivo consiste nel cercare di capire il perché, il senso di tale emozione, la sua radice profonda. Naturalmente ciò può essere vissuto a un livello più o meno profondo e coinvolgente, ma la reazione emozionale e la riflessione critica, anche se in forme talora assai attenuate, fanno parte di ogni forma di esperienza.

La filosofia tende ad approfondire ulteriormente tale prospettiva. Con il termine esperienza non si intende: «[...] il semplice fare, l’essere coinvolto in qualche forma di attività; l’esperienza non coincide con il mero vissuto...modo diretto e naturale di vivere nell’orizzonte del mondo. L’esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso... Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L’esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi».¹⁷

In realtà la parola “esperienza” deriva dal latino *experiri* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Il concetto di esperienza è diverso da quello di attività alla quale si partecipa. L’attività riguarda per un verso le cose che si fanno e per un altro il perché le si fa, cioè le mete che ci si propone di raggiungere. L’esperienza riguarda invece il singolo partecipante all’attività, quanto ne è o ne è stato coinvolto; la sollecitazione che prova o che ha provato; la modifica o trasformazione interiore che è avvenuta. Naturalmente con livelli o gradi diversi di profondità e di coinvolgimento a seconda dei partecipanti. Dal punto di vista dell’apprendimento è essenziale non solo che si sia sentito o provato qualcosa, ma anche che se ne sia divenuti consapevoli. Si può anche notare come il termine “esperienza” valorizzi due preposizioni: “ex” (= da) che significa partenza, allontanamento, distacco più o meno volontario dall’ambiente fa-

¹⁷ L. MORTARI, *Apprendere dall’esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp.15-16.

miliare, usuale o iniziale, e “per” che designa viaggio attraverso un ambiente, un mondo nuovo. Anche l’espressione tedesca che designa l’esperienza – *Erfahrung* – racchiude in sé il motivo del viaggio (*Fahrt*) e quindi la duplice idea della partenza e della peregrinazione.

Come si può notare, c’è una convergenza in tutte queste considerazioni: fare esperienza implica andare oltre dove si è, quello che si è, quello che si sa, quello che si sa fare, quello che si gusta, quello che si prova di solito. Per fare esperienza occorre avere il coraggio di aprirsi a qualcosa di nuovo, di stimolante, di arricchente di sé o degli altri. D’altra parte per apprendere qualcosa di nuovo bisogna avere il coraggio di affrontare un cammino, una nuova avventura, uscire da sé.

Uno dei principali studiosi dell’apprendimento adulto, David Kolb, ha approfondito il concetto di “apprendimento esperienziale”. Questa espressione ha assunto nel tempo due significati diversi, diversi, ma non contrastanti, e per molti aspetti complementari. Il primo riguarda la constatazione che come risultato delle esperienze di vita e di lavoro si ha lo sviluppo di conoscenze, competenze, atteggiamenti che derivano non da studi sistematici, o formali, ma da quel tipo di apprendimento che viene oggi definito informale, cioè legato a situazioni non precedentemente organizzate, né chiaramente intenzionalmente finalizzate. È questo il risultato di un apprendimento basato sull’esperienza, sulla partecipazione a un ambiente di vita o di lavoro. Persino a livello di studi superiori e universitari è ormai riconosciuto il diritto ad avere forme di certificazione delle competenze acquisite in questo modo o, come si suole dire, sul campo. Il secondo significato è stato valorizzato in particolare da John Dewey ed è rivolto soprattutto al futuro, alla possibilità di andare oltre quanto acquisito, di trascendere in qualche modo la condizione esistente.

6. La specificità di un’esperienza valida e feconda nel caso di formazione in un sistema duale: l’apprendimento osservativo

Sia nel caso di simulazione d’impresa, sia in quello di alternanza, sia in quello di apprendistato vero e proprio, l’esperienza del contesto lavorativo, che le caratterizza, per essere veramente formativa e apportare un durevole apprendimento professionale, implica l’attivazione di quello che è stato definito apprendimento osservativo. Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, infatti, i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificato internamente serve da guida all’azione. Inoltre, essi sono portati ad

attribuirne valore o disvalore. In molti casi inizialmente l'influenza più che sui valori, le convinzioni, le credenze personali si esplica nei riguardi della percezione delle situazioni e del modo di interpretarle e di agire in esse. A lungo andare, tuttavia, si cerca di darsene una ragione e si costruiscono non solo teorie ingenuie esplicative delle ragioni che stanno alla base di tali comportamenti e modi di fare, ma anche convinzioni personali sempre più profonde circa la loro validità e utilità personale.

«Nel corso degli anni, l'effetto dell'osservazione e interiorizzazione di modelli è stato sempre riconosciuto come uno dei più potenti mezzi di trasmissione di valori, atteggiamenti, modi di pensare e di agire».¹⁸ Bandura ha analizzato con grande cura i meccanismi propri dell'esperienza indiretta, utilizzando sistematicamente l'aggettivo "vicario", che evoca il rivivere interiormente un'esperienza che è in realtà vissuta da altri. Dalle sue indagini sono emersi quattro stadi che caratterizzano l'apprendimento osservativo. Il primo stadio concerne l'attivazione di un'attenzione sufficientemente focalizzata sulle persone e le attività, che queste svolgono e che costituiscono un riferimento fondamentale nel processo di acquisizione di competenze professionali. Il secondo stadio riguarda la memoria. Non basta identificare con cura i comportamenti osservati, bisogna anche ricordarli, codificandoli nella propria memoria a breve termine e conservandoli poi in quella a lungo termine. Da quest'ultima occorrerà essere in grado di richiamarli a tempo opportuno. Il terzo stadio viene messo in moto quando si cerca di riprodurre personalmente quanto memorizzato, date le opportune circostanze. Tuttavia, spesso mancano certe abilità, allora occorre identificarle ed esercitarsi per acquisirle. Il quinto stadio mette in gioco aspetti motivazionali. A questo fine sono importanti i suggerimenti e le spiegazioni che vengono o da quanti fanno da modelli, o dai formatori.

Oggi si hanno numerosi riscontri di quanto prospettato da Bandura sul piano delle indagini neuropsicologiche connesse con il ruolo delle reti dei cosiddetti neuroni specchio. L'osservazione dei comportamenti motori compiuti dagli altri può attivare tali reti, che grazie all'osservazione attenta tendono a conservare un modello interno di organizzazione motoria analogo a quello osservato e, a tempo debito, a riprodurlo.¹⁹

L'interiorizzazione di modelli di comportamento, specialmente se accompagnati da parole che ne spiegano il senso e il valore, è la base iniziale fondamentale di quello che è stato chiamato "apprendistato". Un apprendistato pratico è caratte-

¹⁸ A. BANDURA, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986, pp.47-48.

¹⁹ Vedi a esempio: G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina, 2006.

rizzato dalla presenza di una persona esperta o competente (il mastro o maestro) che fa vedere come si fa a produrre un oggetto o a realizzare un progetto di natura più complessa. Segue poi un esercizio pratico da parte dell'allievo che intende acquisire la competenza espressa dal modello. Tale esercizio è guidato e supervisionato dal maestro e si sviluppa secondo una scansione temporale e di progressiva difficoltà e complessità. Inizialmente il controllo è sistematico e attento, la correzione frequente, la ripetizione degli stessi atti condotta fino all'acquisizione di una sufficiente precisione e scioltezza. A poco a poco il maestro si limita sempre più a osservare e controllare da lontano, a intervenire con parsimonia, lasciando all'allievo sempre maggiore autonomia.

Apprendere da un modello in questo caso non è solo osservare, ma passare dall'osservazione progressivamente all'azione e all'esperienza operativa diretta. In un primo tempo il modello è esterno, e con esso l'allievo deve frequentemente confrontarsi per acquisire abilità e coerenza di azione, poi il modello diventa interiore ed egli è in grado di valutare il proprio operato da solo, acquisendo progressivamente anche la capacità di monitorare sistematicamente il corso della sua opera.