

Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica. Seconda parte

MICHELE PELLERÉY¹

1. Introduzione

Nella prima parte di questa esplorazione² è stato evidenziato come un atteggiamento positivo e impegnato nel prepararsi verso l'attività lavorativa si sviluppi lungo il corso di tutta la propria esistenza, fin dall'infanzia. La disposizione interna stabile da promuovere in questa prospettiva, e che sembra costituire un obiettivo formativo essenziale, è la cosiddetta agentività (agency), intesa come tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto reale per trasformarlo secondo un progetto migliorativo (anche implicito). In questo percorso, secondo la psicologia umanistica, entrano in gioco alcuni bisogni fondamentali a cui occorre rispondere, come quello di autonomia, ad esempio cercando di compiere da solo e sempre meglio alcuni compiti impegnativi; un bisogno che si associa a quello di competenza nel saper svolgere attività effettive e soggettivamente significative, a quello di relazione, nel cogliere il valore della collaborazione nell'impostare e mettere in atto progetti operativi. Da questo punto di vista si possono cogliere notevoli analogie tra l'attività lavorativa e quella ludica, tanto da individuare in quest'ultima molte delle radici di un quadro di atteggiamenti, abilità e competenze indispensabili per essere disponibili ad affrontare vere e proprie esperienze pratico-riflessive e di produzione di artefatti. Nel corso della storia della pedagogia molti studiosi hanno messo in risalto tale continuità, evidenziando con chiarezza alcuni passaggi fondamentali: come l'essere proattivi, avere spirito di iniziativa, sviluppare gusto per la qualità di quanto realizzato e senso di responsabilità.

Nel corso dell'altro secolo, soprattutto per merito di Roger Caillois, si è constatato come la dimensione ludica del proprio agire, prevalente nel mondo infantile, permanga e caratterizzi non solo molti aspetti culturali ed esistenziali,

¹ Professore Emerito, già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² PELLERÉY M., *Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica*. Prima parte, *Rassegna CNOS*, 1/2020.

ma anche le stesse attività lavorative, in particolare quelle di tipo creativo ed esplorativo³. Per questo le parole gioco e giocare sono utilizzate in molti ambiti non certo di tipo bambinesco, come "*mettere in gioco*" la propria vita, "*stare al gioco*" nella vita politica, "*giocare il borsa*", ecc. Caillois ricorda come molti studiosi abbiano affermato che lo spirito ludico costituisce una delle molle principali dello sviluppo delle manifestazioni più alte della loro cultura. In effetti, se si riflette bene, gli aspetti competitivi, di rischio, di finzione e fantasia, di ricerca di coinvolgimento pieno, di piacere e di libertà propri di molti giochi, sollecitano varie delle nostre attività ed esperienze esistenziali. Basti pensare allo sport, al turismo, ai giochi da tavolo e d'azzardo, ai giochi enigmistici, fino al giocare con le persone a fini manipolativi. Ma anche i nostri pensieri, le nostre indagini, le nostre soluzioni di problemi, le nostre progettazioni, si nutrono di esplorazione, curiosità, fantasia, immaginazione.

È stato ricordato come in quest'ultimo cinquantennio si stia appannando nell'ambito delle attività educative scolastiche la comprensione dell'importanza di una vera e propria iniziazione all'attività lavorativa, sia come sviluppo, sia come integrazione di quella ludica, insita nella ideazione e progettazione di molti artefatti, come quelli di tipo artistico. Ad esempio Giuseppe Bertagna ha evidenziato più volte la carenza nei processi formativi scolastici di una cultura di natura tecnico-pratica nel quadro di una pedagogia del lavoro. Egli afferma la necessità di promuovere una cultura tecnico-professionale che parte da un fare "efficace ed efficiente dell'uomo per risolvere problemi personali e sociali grazie a particolari strumenti che costituiscono un prolungamento artificiale delle sue mani (pinze, trapani, martelli, succhielli... pentole... badili... penne... pennelli e così via" per aprirsi ad un "riflettere critico sulle tecniche adoperate per migliorarle, integrarle, combinarle, impiegarle a scopi diversi, fino a mettere in campo la competenza sintetica di "progettare" intellettualmente artefatti che, a loro volta, dopo essere stati costruiti, "fanno" quello che il progettista si era teoricamente proposto facessero"⁴.

Occorre sottolineare, infine, come la presenza di strumenti di natura digitale abbia modificato non poco l'esperienza ludica dei bambini e degli adolescenti, spesso fruitori passivi e quasi passivi di quanto disponibile, o popolare, come i videogiochi; ma anche del lavoro come dell'apprendimento. È anche vero che sono presenti molte proposte per rendere le persone attive e creative sul piano della progettazione e della realizzazione di software digitale, ispirandosi alle indicazioni

³ CAILLOIS R., *I giochi e gli uomini*, Giunti/Bompiani, Firenze/Milano, 2019. Il testo originale dell'Autore è del 1958.

⁴ BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 106.

a suo tempo elaborate da Seymour Papert, come il software *Scratch* o il linguaggio di programmazione *Python*. Tuttavia, attività laboratoriali che accompagnino sistematicamente fin dalla scuola dell'infanzia i giovani a sviluppare un atteggiamento favorevole a impegnarsi nella progettazione, realizzazione, valutazione e socializzazione di prodotti o servizi, anche da realizzare in maniera collaborativa, risultano ancora abbastanza marginali, se non assenti, nonostante siano disponibili nel territorio molte esperienze significative. Anche in molti degli attuali progetti di alternanza scuola-lavoro, che certamente potrebbero costituire un passaggio significativo di apertura a una sistematica attività educativa nei riguardi del lavoro, rimangono elementi di perplessità, messi in luce da pedagogisti che si sono occupati di tali iniziative. In particolare si segnala la tendenza a non prevedere un piano educativo personalizzato di lungo periodo, oppure il carattere spesso solo osservativo di tali esperienze, ecc.

2. Primi passi nello sviluppo dell'agentività

Nel parlare di gioco infantile si fa spesso riferimento a Maria Montessori che definiva il gioco come il lavoro dei bambini. Ma è comune nel mondo della ricerca pedagogica attribuire al gioco una funzione fondamentale per lo sviluppo cognitivo, sociale, motorio, emotivo dell'infanzia. Vengono così messe in luce le potenzialità dell'attività ludica, che, con i giusti mezzi, esercita funzioni di sviluppo fisico e sensoriale, mentre aiuta a crescere, favorendo autonomia e competenza. Viene spesso citato un esempio proposto dalla stessa Montessori. Un bambino di circa un anno e mezzo era, in un giardino, intento a riempire un secchio di ghiaia, quando la sua bambinaia lo prese in braccio per portarlo a casa, lui si mise a piangere contrariato, allora la donna riempì il secchiello pensando di accontentare il suo desiderio, ma non servì, il bambino voleva fare l'esercizio necessario a riempirlo per soddisfare lo scopo di sviluppare se stesso, coordinare i propri movimenti volontari, esercitare le forze muscolari nel sollevare oggetti, esercitare l'occhio alla valutazione delle distanze.

Si è già citato nel contributo precedente un passaggio di Anton Makarenko sulla continuità tra gioco e lavoro. In generale, si può osservare che il gioco, come il lavoro, richiede impegno, pone obiettivi e prevede ricompense per chi li raggiunge e penalità per chi trasgredisce le regole e che anche nell'attività ludica occorre conoscere e rispettare le norme che lo definiscono, le dinamiche previste, i valori che governano il suo spazio d'azione. Nel contesto del gioco si può sperimentare la propria capacità, sviluppando senso di efficacia, cioè di essere in grado di raggiungere i risultati attesi; sviluppare spirito di iniziativa e proattività, superare anche le frustrazioni che possono derivare dal perdere; a non darsi per vinto e

cercare di migliorare le proprie prestazioni. Froebel ha affermato che attraverso il gioco il bambino si pone in relazione con sé stesso, con le cose, con gli altri. Il gioco è, quindi, la principale attività in cui si manifesta lo spirito creativo del bambino.

Nella psicologia contemporanea l'accento è posto spesso sullo sviluppo di alcune competenze elementari nel gestire sé stessi da molti punti vista, sia nelle attività di apprendimento, sia in quelle ludiche. Si possono ricordare le funzioni esecutive riferibili ai processi inibitori (gestione dell'impulsività, dell'attenzione, dell'emotività), ai processi cognitivi (flessibilità, memoria di lavoro), ai processi organizzativi (pianificazione, organizzazione), ai processi di relazione interpersonale. Ad esse abbiamo già fatto riferimento nel precedente contributo, ma conviene riprendere il discorso, in quanto esse costituiscono una base fondamentale di sviluppo delle competenze personali, cosiddette trasversali o *soft skills*. Abbiamo anche accennato precedentemente alla dimensione imprenditoriale e a due funzioni esecutive che si innestano proprio su questo terreno: quelle riferite alla pianificazione e all'organizzazione delle proprie azioni. Si tratta, ad esempio, del sapersi porre un obiettivo e pianificare le azioni necessarie per raggiungerlo, del saper organizzare un'attività o un'ambiente e rispondere al *feedback* esperienziale, correggendo i propri errori.

Altri autori hanno sottolineato gli aspetti affettivi del gioco considerandolo la strada maestra per arrivare al mondo interiore del bambino, al suo mondo conscio e inconscio. Oltre alle funzioni cognitive, affettive ci sono quelle socializzanti e di educazione del carattere che vengono attribuite al gioco. Il gioco aiuta a sviluppare una dote che sembrerebbe il contrario della festosa espressione della propria libertà: la perseveranza. Chi gioca impara a non darsi per vinto, impara la tenacia, la pazienza, l'impegno ripetuto. Impara a tener sotto controllo l'aggressività, perché, ad esempio, nei giochi di competizione un'eccessiva agitazione ci fa sbagliare. Il gioco insegna la padronanza di sé, una dote che sembrerebbe essere il contrario della ludicità e che come altre virtù qui accennate sembra si possa accostare meglio al lavoro. Così, giocando, si impara a perdere con grazia, senza sentirsi necessariamente falliti, ma ritrovando l'energia e la concentrazione per provarci di nuovo. In altre parole si viene sviluppando quel senso di efficacia che caratterizza l'agentività.

Approfondendo un poco la questione si può evocare una specifica percezione di competenza che emerge quando entro un sistema regolato, magari rigidamente, come un gioco, un'attività sportiva, gli stessi impegni scolastici o propri di un'attività laboratoriale, o veri e propri lavori, si riesce a far bene e a vederne il riconoscimento da parte di altri. È un feedback al proprio agire che alimenta l'impegno a migliorare se stessi, a trascendere il livello di abilità o di conoscenza già raggiunto, che fa sperimentare emozioni estremamente positive. Ricordiamo

a questo proposito quanto già accennato nel precedente contributo sull'importanza dell'esperire il fluire ottimale del proprio agire, l'esperienza di *flow* studiata da Mihaly Csikszentmihalyi. Queste constatazioni hanno portato negli ultimi anni a prefigurare anche nella scuola programmi didattici basati su attività di tipo ludico.

Seymour Papert nel 1997 in una intervista aveva proprio ipotizzato questa importazione in un contesto digitale e di sviluppo iniziale del pensiero computazionale. "Non è importante fare un videogioco, ma per i bambini il videogioco fa parte della cultura in cui vivono, loro pensano che sia importante, ed è importante per le loro vite. Dunque, il primo cambiamento, che arriva quando un bambino può fare un proprio videogioco, è che i bambini passano dall'essere consumatori ad essere produttori. Questo è un primo cambiamento nell'approccio e nella mentalità. L'errore della televisione, dei media, persino della scuola, sta nell'offrire la conoscenza ai bambini; in questa prospettiva i bambini consumano, non producono. Il bambino, viceversa, può, ora, realmente realizzare un videogioco, uno veramente bello; e questo è un cambiamento già di per sé, un cambiamento importante. Ma facendo questo videogioco, parti realmente importanti della conoscenza entrano nel gioco, e così il bambino è molto motivato ad apprendere bene. Che cosa? Prima di tutto la programmazione: il bambino apprende a programmare il computer per fare il gioco. Abbiamo dei bambini di nove, dieci anni che imparano a programmare ad un livello che normalmente non ci si aspetta neanche da studenti di scuole medie o addirittura da studenti universitari".

Viene da Papert indicata una via maestra dell'apprendimento non solo in ambito digitale, ma nell'impostare i processi educativi scolastici: rendere attivi e costruttivi gli studenti nei loro processi di apprendimento. Viene cioè evocata quell'impostazione didattica che recentemente ha preso il nome di alternanza formativa.

3. Il valore intrinseco per l'agentività dell'attività laboratoriale e in generale dell'alternanza formativa

Nella prospettiva operativa evocata da Seymour Papert, Giuseppe Bertagna ha insistito spesso sulla necessità di modificare un impianto educativo che non dà spazio allo sviluppo di quello che definisce "pensiero manuale"⁵. In particolare egli insiste sul valore di un "insegnamento laboratoriale" a livello primario, secondario e superiore come risorsa strategica così descritta: «[...] imparare a

⁵ BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Minnella, Rubettino, 2006.

riflettere mentre si fa; fermarsi a riflettere sulle azioni e sulle parole per coglierne l'adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; procedere al contrario: ritrovare idee nuove in operazioni e produzioni, e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e il perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire ecc.»⁶. Il laboratorio come "*ingrediente formativo*" definito come "[...] luogo sociale e cooperativo nel quale si progetta operativamente, ma in ambiente protetto e simulato, la concretizzazione di idee e di teorie apprese in aula, nello studio, oppure si enucleano idee e teorie incorporate in processi lavorativi spesso eseguiti soltanto in maniera esecutiva e manipolativa".

Per quanto riguarda la scuola Primaria è significativo il testo contenuto nelle indicazioni per il primo ciclo del 2012 per la tecnologia: «Il laboratorio, inteso soprattutto come modalità per accostarsi in modo attivo e operativo a situazioni o fenomeni oggetto di studio, rappresenta il riferimento costante per la didattica della tecnologia; esso combina la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti originali con la modifica migliorativa, nel senso dell'efficacia o dell'efficienza, di quelli già esistenti». Più specificatamente per quanto riguarda l'ambito dell'avvio al pensiero computazionale si dice: «Quando possibile, gli alunni potranno essere introdotti ad alcuni linguaggi di programmazione particolarmente semplici e versatili che si prestano a sviluppare il gusto per l'ideazione e la realizzazione di progetti (siti web interattivi, esercizi, giochi, programmi di utilità) e per la comprensione del rapporto che c'è tra codice sorgente e risultato visibile». La metodologia didattica evocata da questi passaggi dovrebbe essere assunta sistematicamente per tutte le discipline di studio.

Per gli Istituti Tecnici si afferma nelle Linee Guida: «L'ambiente nel quale si svolgono i percorsi dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze e abilità progressivamente affrontate, mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi via via più impegnativi sotto la guida dei docenti. Si tratta di promuovere una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale, alla quale si potrà accostare con ancor maggior profitto l'utilizzo delle previste attività da svolgere nei laboratori. Ad

⁶ *Ibidem*, p. 107.

esempio, si può immaginare un laboratorio di scrittura in italiano, sostenuto dall'uso personale e/o collettivo di tecnologie digitali, nel quale si possano anche redigere relazioni su quanto esplorato nelle scienze o nelle tecnologie, oltre che commenti alle proprie letture; un laboratorio di introduzione e di applicazione dei concetti e dei procedimenti matematici, mediante la soluzione di problemi anche ispirati allo studio parallelo delle scienze o delle tecnologie; esercitazioni nella lingua straniera, valorizzando, se ci sono, quanti ne manifestano una maggiore padronanza o mediante la lettura e/o ascolto collettivo di testi tecnici in inglese».

In generale, si può parlare di alternanza formativa quando nell'impostare e realizzare i vari percorsi scolastici e formativi si associa sistematicamente l'acquisizione di conoscenze di natura sistematica, come quelle disciplinari, al valorizzarle nell'interpretare situazioni concrete, nel progettare, realizzare e valutare iniziative di natura pratico-applicativa. E viceversa, a partire dai problemi incontrati in attività pratico-riflessive tornare ad approfondire apporti di natura disciplinare. Ciò può essere fatto sia mediante laboratori riferibili alle singole discipline, sia con laboratori a carattere interdisciplinare, sia attraverso attività da svolgere fuori dalla scuola, ad esempio come esplorazione del territorio, individuazione di problemi in esso presenti, tentativi di trovarne soluzioni e di progettare, realizzare valutare azioni concrete a ciò ispirate, sia mediante vere e proprie esperienze svolte in contesti lavorativi reali.

Nella prospettiva di unire in una feconda interazione apprendimento, azione e riflessione, in uno spirito di servizio alla comunità, si colloca anche il cosiddetto "apprendimento-servizio", o *service learning*. Si tratta, infatti, di coinvolgere gli studenti di una o più classi nell'esplorare il territorio nel quale è collocata la scuola, cercare di individuare uno o più problemi emergenti nell'ambiente o nella comunità, studiarli, mettendo in gioco le conoscenze apprese a scuola, per cercarne possibili soluzioni. Quindi, progettare nell'ambito delle loro possibilità un intervento migliorativo, cercando di intervenire e vedere quali ne sono i risultati. Ad esempio, esaminare la situazione dell'ambiente per quanto riguarda l'inquinamento, individuare bisogni specifici di soggetti emarginati o malati, aiutare persone in difficoltà nell'accedere ai servizi pubblici on line, aiutare quanti ne abbiano bisogno a valorizzare strumenti digitali o a sviluppare il pensiero computazionale, ecc.

Un esempio di apertura al mondo reale nel contesto di un apprendimento disciplinare può essere offerto dalla matematica. In questo caso si tratta di saper riconoscere l'esistenza di problemi di tipo matematico esistenti in un contesto vitale specifico o saper porre e risolvere problemi legati a tale contesto, partendo dalle proprie esperienze dirette. Quella che è stata chiamata "*la matematica del quotidiano*". Viviamo, infatti, in un mondo culturale pieno di artefatti umani, non solo palazzi, monumenti, fontane, ma anche etichette, scontrini, orari, App di cellulari, carte stradali e mappe di città, bollettini metereologici, previsioni

elettorali ed economiche, giochi più o meno d'azzardo, giornali pieni di grafici e statistiche, e via di seguito. Tutti elementi che spesso per valorizzare appropriatamente e utilmente, o per evitare di essere abbindolati, dobbiamo comprenderne gli aspetti matematici. Ad esempio, un artefatto comune, presente oggi ovunque è il foglio di carta A4. Esplorarne le caratteristiche e il perché si chiama così è un'attività utile da molti punti di vista. Essa fa scoprire quanta matematica guida la progettazione e realizzazione di artefatti di questo tipo. Ma è un'occasione anche per richiamare e valorizzare molte delle conoscenze e abilità da promuovere come: concetti di rapporto e di proporzione, saper misurare e approssimare, eseguire moltiplicazioni e divisioni (magari con l'uso della calcolatrice tascabile), numeri razionali e irrazionali, come radice di 2, ecc. In seguito occorre saper vedere con occhi matematici sia questioni scientifiche, sia problemi di lavoro per individuarne soluzioni sul piano pratico operativo, verificarne la validità effettiva e riflettere su eventuali errori, possibili miglioramenti o conferme. In questa prospettiva rientrano anche i processi di individuazione di procedure atte a risolvere problemi di natura operativa mediante la delineazione di opportuni algoritmi da trasformare poi in programmi da far eseguire da un automa: un computer, una macchina a controllo numerico, ecc.

Il concetto di alternanza formativa include le iniziative di alternanza scuola lavoro, iniziative che però acquistano significato nel contesto curricolare scolastico se si inseriscono in un processo di formazione a lungo termine, che può partire dalla stessa scuola dell'infanzia. In un recente documento del Ministero dell'Istruzione sono stati evocati risultati di apprendimento, propri dei percorsi per sviluppare le competenze trasversali per l'orientamento (PCTO), collegati al mondo reale attraverso attività orientate all'azione e acquisiti attraverso progetti rivolti al fare e a compiti di realtà. Una metodologia formativa che dovrebbe però caratterizzare tutti i percorsi scolastici sia primari, sia secondari, anche perché oggi l'orientamento professionale costituisce una dimensione permanente del processo e non solo legato ad alcune transizioni specifiche, come il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quelle di secondo grado e poi da questa all'università o al mondo del lavoro.

4. Riflessioni critiche sull'alternanza formativa e sull'alternanza scuola lavoro

Se il primo ingrediente formativo è il laboratorio, avverte Bertagna, il secondo ingrediente è lo stage, concepito come “[...] luogo sociale e cooperativo per condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali”. Il terzo è il tirocinio formativo. L'ultimo è il lavoro “*vero e proprio, svolto in autonomia*”

e responsabilità". Questa delineazione è stata poi oggetto da parte di questo Autore di successivi approfondimenti e di indicazioni metodologiche dal punto di vista formativo, in particolare in riferimento all'attuazione di forme di alternanza scuola-lavoro⁷. Da questo punto di vista egli insiste su quattro passaggi o elementi critici. Il primo passaggio è "esperire il lavoro", come partecipazione e condivisione dell'esperienza lavorativa. Poi "analizzare l'organizzazione", cioè verificare idiograficamente e in modo critico e analitico, in situazione, come sono organizzati i processi di lavoro dell'impresa all'interno dei quali si colloca e si svolge il lavoro specifico di cui si è coinvolti. Il terzo passaggio riguarda l'analizzare i comportamenti richiesti e quelli degli altri, cioè esaminare con cura i processi di lavoro specifici a cui essi sono stati assegnati e quelli dei colleghi. L'ultimo passaggio apre alla trasformazione, cioè all'escogitare proposte con cui allargare la presenza di aspetti creativi e migliorativi rispetto alla pura esecuzione di quanto richiesto⁸.

Gli sviluppi italiani di un sistema duale nell'Istruzione e Formazione Professionale prevedono tre fondamentali forme di attuazione: simulazione d'impresa, alternanza e vero e proprio apprendistato. Nella scuola, nonostante alcuni ondeggiamenti si insiste su forme di alternanza scuola-lavoro. Come rileva Bertagna, comunque al cuore di queste forme attuative sta il fare esperienza diretta sia dei processi, sia dei contesti organizzativi, sia dei comportamenti effettivi di quanti operano in essi. Di conseguenza occorre soffermarsi un po' più sul significato profondo di "fare esperienza".

In primo luogo occorre distinguere tra attività svolta e esperienza fatta. Infatti, perché si possa parlare di esperienza fatta è necessario 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. Quindi l'esperienza fatta è per sua natura soggettiva, a differenza dell'attività svolta, che ha carattere oggettivo. Quindi, con il termine esperienza non si intende "[...] il

⁷ BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, in BERTAGNA G. (a cura di), *Fare laboratorio*, Brescia, La scuola, 2012.

⁸ BERTAGNA G., *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in ALESSANDRINI G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 76-80.

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 cognitivi⁹. Inoltre, 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.

Quanto all'alternanza scuola lavoro è stato osservato che il documento ministeriale già citato relativo ai percorsi PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento) tenda a sottovalutare l'effettiva partecipazione, anche se periferica, ad attività lavorative vere e proprie¹⁰. Ciò contrasta con quanto rilevato dall'indagine OCSE condotta in 79 Paesi nel corso del 2018 e pubblicata nel 2020, a cui si è fatto riferimento anche nel primo contributo. Tale indagine ha evidenziato un notevole disallineamento tra le aspirazioni degli adolescenti circa il loro futuro professionale e l'effettivo sviluppo del mercato del lavoro. Un'analisi approfondita dei dati raccolti, confrontata con le ricerche in merito attualmente disponibili, ha portato gli Autori dello studio a insistere perché nelle attività di orientamento professionale non ci si limiti a informazioni, a descrizioni, a osservazioni occasionali, a simulazioni, ma si passi attraverso reali esperienze di lavoro, accompagnate da un'adeguata riflessione critica su quanto esperito. Ciò viene confermato dalle situazioni riscontrate in generale nei Paesi del Nord Europa, dove le prospettive di futuro lavorativo appaiono molto più realistiche e consapevoli delle evoluzioni tecnologiche e organizzative in corso nel mondo del lavoro di quelle rilevate nel Sud Europa¹¹. Tutto ciò è tanto più vero in quanto il trasferimento di competenze personali trasversali da un contesto scolastico o formativo a quello lavorativo vero e proprio risulta da molte indagini assai problematico se non sostenuto e guidato opportunamente.

⁹ MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp. 15-16.

¹⁰ BERTULETTI P. - E. MASSAGLI, Linee guida per i PCTO. Dall'alternanza all'alternativa tra scuola e lavoro, *Nuova Professionalità*, novembre-dicembre 2019, pp. 69-73.

¹¹ MANN A. et alii, *Dream Jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work*, Parigi, Ocse, 2020.

5. Conclusione

La circolarità tra pensiero, azioni e reazione del contesto reale, che caratterizza l'agire concreto delle persone quando debbono affrontare le varie situazioni, cercando di leggere e interpretare le sfide a cui devono far fronte, impostare uno schema d'azione per rispondervi, metterlo in atto e valutare sia mentre si fa, sia dopo, l'effettività di quanto realizzato, dovrebbe costituire un permanente riferimento metodologico didattico e formativo. Cioè, rimanere, per quanto possibile, da una parte collegati con le acquisizioni conoscitive proposte, dall'altra con la vita quotidiana e, in prospettiva, lavorativa, evitando compartimenti stagni, mettendo in gioco i propri schemi d'azione. Non si tratta di un attivismo esteriore, ma di un coinvolgimento personale che mette in relazione reciproca pensare, agire e valutare criticamente.