

L'apprendimento adulto

Premessa

Come apprendono gli adulti?

Gli adulti apprendono in tre ambienti: formale, non formale e informale. L'apprendimento formale che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'acquisizione di diplomi e di qualifiche riconosciute; l'apprendimento non formale si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali.

Gli adulti sono portatori di apprendimenti pregressi che avvengono in questi tre ambienti, che sono ambienti di apprendimento. Gli apprendimenti che gli adulti ottengono nei contesti di vita reale e le caratteristiche distintive di tale processo unisce aree d'indagine che differenziano l'educazione degli adulti da altre discipline. Gli individui imparano a muoversi nei propri mondi, solitamente collaborando con altre persone che ricercano soluzioni a problemi simili, nuove idee e strade inedite per costruirsi un lavoro e una vita soddisfacenti, opportunità di crescita e modi per gestire una società carica di conflitti e divisioni.

L'apprendimento adulto è questione complessa che non si presta a definizioni univoche. **L'apprendere è andato configurandosi come lo sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica. Di qui, la possibilità di descriverlo come il processo mediante cui l'adulto acquisisce, interpreta, organizza, modifica o assimila gruppi d'informazioni, saperi e sentimenti tra loro collegati e costruisce significati da attribuire alla vita quotidiana.** Può limitarsi a un cambiamento specifico e circoscritto o può svolgersi in un arco temporale più lungo, può essere identificato attraverso comportamenti misurabili o può rappresentare una trasformazione di un punto di vista interno che è difficile valutare quantitativamente. L'apprendimento nasce negli incontri di tutti i giorni, mentre si vive e si lavora in un determinato contesto

Cap. 1 L'apprendimento informale

L'apprendimento informale è un processo che avviene in processi destrutturati, esperienziali e non istituzionali. Illeris lo ha definito quotidiano, poiché esso è incarnato nelle attività di tutti i giorni: può verificarsi a casa, attraverso i mass media, al campo da gioco e in molti altri contesti. Gli apprendimenti che avvengono in setting naturali (senza curricula imposti) rappresentano la forma di apprendimento più comune nell'età adulta. L'apprendimento informale è:

- **Integrato con la routine quotidiana;**
- **Attivato da uno stimolo esterno o interno;**
- **Un processo che non necessariamente si attiva a livello consapevole;**
- **Fortuito, può verificarsi per caso;**
- **Induttivo di riflessione e azione;**
- **Inevitabilmente connesso all'apprendimento di altri (Marsick, Volpe).**

Riconoscere la molteplicità dei contesti in cui si può svolgere l'apprendimento informale pone ai professionisti dell'educazione degli adulti una **duplice sollecitazione. La prima consiste nel bisogno di riconoscere nelle conoscenze e nelle esperienze d'chi apprende i presupposti fondanti qualsiasi tipo di intervento educativo e formativo si ritenga plausibile progettare:** la formazione professionale e la scolarizzazione sono dimensioni fondamentali. **La seconda riguarda la possibilità di aiutare gli individui a riconoscere i modi e i luoghi in cui avviene l'apprendimento adulto, a divenirne attivi costruttori e ad accrescere la consapevolezza di cosa sia accaduto.** Merriam, Caffarella e Baumgartner: quando gli adulti devono parlare del loro percorso di apprendimento, menzionano percorsi di lavoro, universitari, scolastici e formali. Le prime immagini a cui pensano sono le classi con gli studenti.

Esempio dell'intagliatore di anatre sull'apprendimento autodiretto (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007): un uomo che si autodefiniva analfabeta apprese da solo come intagliare le anatre. Cominciò provando a intagliare alcuni pezzi e andando alle fiere per confrontarsi con altri intagliatori; nonostante l'analfabetismo, lesse più libri sull'argomento e, adesso, alleva anatre, così da avere modelli dal vivo. Al termine del colloquio, l'uomo riferì

di non aver mai pensato a ciò che aveva appreso per diventare un intagliatore abile prima di allora e di sentirsi per la prima volta un learner rigoroso e intelligente.

La vicenda mostra come la posta in gioco sia costituita dall'esigenza di incoraggiare le dinamiche locali dell'apprendimento ovunque esse accadano e dalla possibilità di creare le condizioni idonee per consentire ai soggetti di sentirsi learner attivi, competenti in alcune aree e capaci di far fronte alle sfide che scandiscono l'adulità.

L'apprendimento informale può integrare e rafforzare oppure contraddire ciò che si è appreso in ambiti formali o non formali. Può seguire una logica additiva di acquisizione di saperi e competenze oppure una logica trasformativa che coinvolge un cambiamento del modo attraverso cui si costruisce ciò che si ritiene di sapere. **L'apprendimento informale è articolato in 3 strutture interne:**

- **Apprendimento autodiretto**, che si verifica in modo consapevole e intenzionale;
- **Apprendimento incidentale**, conseguenza accidentale e secondaria di un'attività che può toccare le soglie della consapevolezza solo dopo che ha avuto luogo;
- **Conoscenza tacita**, che non è né consapevole né intenzionale e richiede di svolgere una riflessione introspettiva qualora si avverta il bisogno di acquisirne consapevolezza.

APPRENDIMENTO AUTODIRETTO, ESEMPI

Scenario 1. Simone ha una grande passione per il modellismo ferroviario, trascorre ore nel suo studio a progettare il *layout*, ad armeggiare con gli accessori e a montare i binari. È abbonato a qualsiasi rivista di modellismo ferroviario sia mai stata pubblicata e adora parlare con amici e conoscenti che hanno treni e mo-

dellini. Di tanto in tanto partecipa a mostre, incontri o appuntamenti tematici, ma per la maggior parte si tratta di un hobby che si diverte a coltivare da solo. Simone sostiene che non sarà mai pienamente soddisfatto, perché ci saranno sempre cose nuove con cui amerà gingillarsi.

Scenario 2. Livia ha appena scoperto di avere un cancro al seno. Superato in qualche modo lo *shock* iniziale, stabilisce che vuole assumere un ruolo attivo nel programmare il suo trattamento. Parla intelligentemente con la miriade di personale medico che deve affrontare, raccoglie quante più informazioni può sulla malattia da diverse fonti, tra cui l'Associazione Italiana per la Ricerca sul Cancro, internet, il proprio medico e un oncologo amico di amici considerato fra i massimi esperti della materia. Il marito la sostiene nella sua lotta, cercando consigli e pareri. Livia decide, inoltre, di partecipare a un gruppo locale di sostegno per malati oncologici sia per raccogliere altre informazioni utili per gestire il tumore sia per rispondere a un crescente bisogno di conforto emotivo, inserendo così un'opportunità di apprendimento non formale all'interno dei suoi sforzi autodiretti.

Questi scenari rappresentano attività di apprendimento che accadono comunemente in setting naturali con o senza il supporto di risorse istituzionali ma, al tempo stesso, faticano ad essere riconosciute come apprendimenti veri e propri sia dagli adulti che li costruiscono che dagli educatori. **I learner dell'apprendimento autodiretto spesso uniscono le risorse insite nei propri ambienti di vita con quelle fornite da organizzazioni istituzionali**, che spaziano da esperienze formative a materiali educativi con anche professionisti che possono aiutarli nel processo di apprendimento. **Il tema dell'apprendimento autodiretto ha avuto un ruolo importante nella definizione dell'identità disciplinare e il campo professionale dell'educazione dell'adulto.** L'apprendimento autodiretto ha avuto origine negli anni '70 nell'America del Nord come modello alternativo per la differenziazione tra dicenti adulti e studenti (Houle e Tough).

Knowles, nel suo volume "Self directed Learning", **sostiene che la capacità dell'adulto di divenire sempre più autodiretto costituisca la caratteristica distintiva dei suoi processi di apprendimento.** Il contributo dell'autore alla letteratura sull'apprendimento autodiretto è **legato** al suo concetto di **andragogia (l'arte e la scienza di aiutare l'adulto ad apprendere)** e **contrapposto alla pedagogia (l'arte e la scienza di insegnare ai bambini)**. La serie di assunti sugli adulti come learner fondanti l'andragogia consente di connotare ulteriormente il concetto di apprendimento autodiretto delineato dallo studioso, il quale ne elenca sei:

- Il concetto di sé dell'adulto muove da forme di dipendenza a un concetto di indipendenza del sé in grado di orientare e dirigere l'apprendimento del soggetto;
- L'adulto accumula un patrimonio di esperienze di vita che costituisce la risorsa più ricca a cui attingere;
- La disponibilità di un adulto ad apprendere è strettamente connessa ai compiti evolutivi che il proprio ruolo sociale richiede di assumere;
- L'adulto è orientato alla risoluzione dei problemi e interessato all'acquisizione di conoscenze che ritiene spendibili;
- La motivazione ad apprendere più potente è di natura interna più che esterna;
- Gli adulti hanno bisogno di conoscere perché è rilevante impegnarsi in qualche apprendimento.

Da qui, **Knowles** descrive l'apprendimento autodiretto come un processo diviso in quattro fasi: la prima, in cui l'adulto diagnostica il proprio bisogno di apprendere; la seconda, dove lo articola in obiettivi; la terza, in cui sceglie di attuare delle strategie di apprendimento e la quarta in cui valuta i

risultati. Houle, Tough e Knowles hanno ampliato i loro studi tramite molte altre ricerche di carattere descrittivo. Questi studi hanno dato inizio al dibattito sui modelli concettuali in grado di illustrare tale forma di apprendimento e su quali siano gli obiettivi che i processi di autoapprendimento devono perseguire. La letteratura si differenzia in base agli orientamenti filosofici che contraddistinguono gli studiosi che se ne sono occupati e li articola in 3 obiettivi.

- **Primo obiettivo: Accrescere la capacità degli adulti di essere autodiretti nell'apprendimento.** Il compito è far sì che il compito degli educatori sia aiutare chi impara (learners) a progettare, attuare e valutare il proprio processo di apprendimento. Per esempio, l'educatore può supportare gruppi di learners nel valorizzare le proprie risorse.
- **Secondo obiettivo:** Fa riferimento alla posizione di Mezirow e Brookfield che assegna all'apprendimento autodiretto un ruolo centrale nel promuovere apprendimenti trasformativi. Il compito è di **sviluppare le capacità riflessive che rendano l'adulto consapevole di come organizzare i suoi saperi. Mezirow afferma che non esistono learners autodiretti, ma adulti che partecipano spontaneamente a forme di dialogo tramite cui può validare le proprie prospettive, confrontandole con gli altri, per poi modificare gli obiettivi.** Il focus è il diventare consapevoli di ciò che si dà per scontato sui processi di apprendimento in cui siamo coinvolti. **Brookfield invita a distinguere le forme di apprendimento autodiretto dai cambiamenti interni. Lui parla di una forma più completa di apprendimento autodiretto e si riferisce a quando tale processo e la riflessione si coniugano per cercare il significato che connota la vita adulta.**
- **Terzo obiettivo: la componente della riflessione è fondante. Vuole promuovere l'apprendimento nel suo senso emancipatorio e l'azione sociale come parte integrante. Chi è a sostegno di questo pensiero, critica fortemente il primo,** perché sostiene che privilegia gli apprendimenti strumentali e a costringere i learners a un livello individuale. Si sottolinea l'importanza di analizzare gli assunti sociopolitici impliciti agli apprendimenti che si conseguono. Collins crede che la definizione di apprendimento diretto debba ampliarsi, a meno che non si voglia ridurla a una tecnica per influenzare l'individuo. Gli studi sull'apprendimento autodiretto necessitano la possibilità di emanciparsi come interesse principale; i metodi della ricerca partecipativa dovrebbero essere usati per un dialogo democratico sull'apprendimento autodiretto e sulle sue connotazioni etiche e politiche.

APPRENDIMENTO INCIDENTALE

Brookfield, Marsick, Watkins, Schugurensky si sono cimentati nel formulare una definizione di apprendimento informale e incidentale strutturata attraverso il contrasto con l'apprendimento formale. Si fa riferimento alla modalità in cui gli adulti danno un senso alle situazioni quotidiane.

L'esperienza è il tipo di insegnante più difficile: prima fa l'esame e poi spiega la lezione -Oscar Wilde. Marsick e Watkins utilizzano questa citazione per ribadire l'importanza di studiare come apprendere questa lezione, così che l'esperienza arricchisca i saperi su cui l'adulto pensa di contare, senza ripetere gli stessi errori.

L'apprendimento formale è promosso e riconosciuto istituzionalmente, avviene in aula ed è altamente strutturato. **L'apprendimento informale è una categoria che comprende anche quello incidentale: può avvenire anche in contesti istituzionali, ma c'è un controllo che rimane nelle mani dei learners.** L'apprendimento si definisce incidentale quando è un effetto collaterale di una qualche attività (fare un compito, interagire etc). L'apprendimento informale può essere incoraggiato dai contesti sociali e organizzativi in cui si verifica; può avvenire nonostante questi contesti non siano favorevoli per lo sviluppo. L'informale è un processo intenzionale che non segue percorsi strutturati, mentre **quello incidentale accade in modo inaspettato. Gli apprendimenti incidentali si muovono ad un livello dato per scontato, tacito e spontaneo.**

	Informale	Incidentale
Caratteristiche	<ul style="list-style-type: none"> • Esperienziale • Non istituzionale • Controllato dal learner • Non in aula • Scarsa prevedibilità dei risultati d'appri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Non intenzionale • Effetto collaterale • Outcome non per forza comprensibile
Esempi	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento autodiretto • Apprendimento sociale • Networking • Coaching • Mentoring • Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • App dagli stage • App per prove ed errori • Assunti taciti, impliciti • Credenze e valori • CV nascosto e implicito • Sistemi di significato interiorizzati relativi ad azioni degli altri.

Apprendimento dagli sbagli: le persone attribuiscono a certe esperienze il valore di errori. **Gli errori sono dei potenti strumenti di apprendimento**, aver sbagliato suscita un sentimento di fragilità e sollecita l'individuo a riflettere sui propri errori commessi e apprendono nel tentativo di capire la causa di quell'errore per poi evitare di commetterlo di nuovo. Ci sono 4 tipi di errore che può commettere un adulto: omissione (avrei dovuto fare qualcosa); **sostanziali di commissione** (ciò che ho fatto è sbagliato); **processo nella commissione** (il modo in cui ho agito è sbagliato); **azione nella commissione** (non avrei dovuto fare niente). Quando un adulto riflette sugli sbagli commessi, gli oggetti della riflessione sono variabili. Tentare di capire un errore apre dei processi di riflessione sulla sensibilità che ha portato ad avere quel particolare comportamento, sul modo in cui è strutturato il problema...

Una caratteristica distintiva dell'apprendimento incidentale è la presenza di messaggi nascosti nelle interazioni verbali.

Ciò che gli adulti apprendono in modo informale e incidentale non sempre porta ad un errore e non è del tutto corretto. **I learners devono essere supportati nel portare a galla questi apprendimenti, a comprendere cosa sono e come accadono. Gli apprendimenti informali e incidentali si verificano di solito fuori dalla consapevolezza cosciente**, si manifestano e si realizzano nelle azioni. È fondamentale interrogarsi sul senso delle azioni per capire le proprie credenze, cosa c'è sotto la superficie, analizzare gli automatismi e modificare i comportamenti. **Nell'apprendimento informale, si utilizzano le esperienze di successo proprie e altrui per giudicare una situazione nuova simile a circostanze già vissute.**

Kelly, nel 1955 con la psicologia dei costrutti personali getta le basi per capire come venga **canalizzata e interpretata l'esperienza**, tramite costrutti personali e filtri soggettivi che vincolano il modo in cui l'adulto valuta se stesso e ciò che lo circonda. **Affrontare una situazione insolita può sollecitare a rendere visibili queste forme di apprendimento:** questa situazione può essere completamente nuova e inconsueta, oppure presentarsi come un problema emergente da routine quotidiana che necessita di schemi inediti. I contesti lavorativi sono la routine e le situazioni tipiche; per vita professionale in questo caso s'intendono gli eventi più o meno critici che scardinano l'ordine pre-costruito e che causano incertezze e nuovi equilibri. Il professionista difficilmente dispone di mezzi collaudati e sicuri per affrontare e gestire la natura di nuove situazioni; egli deve quindi mettere in discussione e analizzare i modi in cui i problemi sono formulati e attivare un processo per trovare le soluzioni adatte. Il professionista ha bisogno di esempi, immagini, azioni e comprensioni che ha costruito e che gli consentano di muoversi in contesti incontrollabili.

In sintesi: l'apprendimento incidentale può avvenire ovunque e in qualsiasi momento, in modo casuale e idiosincratico. È difficile progettare percorsi di apprendimento che dipendono da incontri

fortuiti e circostanze casuali: ci si deve concentrare e interrogare sulle condizioni che consentano di facilitarne lo sviluppo. **Il problema metodologico sta nel delineare interventi educativi che possano aiutare gli adulti a trovare quadri di riferimento** e ciò che influenza le modalità di elaborazione di pensieri, azioni, decisioni, sentimenti ed esperienze.

Per Marsick e Watkins l'apprendimento nasce dagli incontri di tutti i giorni. C'è una nuova esperienza che può trattarsi di una sfida, un problema o la visione di una condizione futura; l'ambiente di apprendimento svolge un ruolo chiave nell'influenzare le modalità di interpretazione delle persone. Ogni nuovo insight può richiedere di tornare indietro e mettere in discussione le intuizioni precedenti. Gli step non sono lineari e sequenziali. **L'apprendimento incidentale accade con o senza consapevolezza; lo stimolo (interno o esterno) provoca l'apprendimento e segnala una crescente insoddisfazione verso i modi di pensare:** tale stimolo viene riconosciuto attraverso il significato con cui gli adulti lo interpretano. Si fa uno sforzo interpretativo per trovare similarità e differenze con le situazioni precedenti e per arricchire il modo in cui muoversi.

Cseh, Marsick e Watkins: ci sono **diversi fattori che possono influenzare il processo di interpretazione del contesto**, il quale può coinvolgere un'altra persona o un sistema di relazioni più complesso. La difficoltà sta nel bisogno di sviluppare la capacità di interpretare quali fattori lo influenzino e incidano sulla consapevolezza dei propri punti ciechi. **Interpretare il contesto significa orientare la scelta di situazioni alternative che sono l'esito di un confronto tra soluzioni adottate in passato e ricerche di potenziali schemi d'azione.** Costruire la soluzione sollecita ad aprire un processo di indagine che serve a strutturare lo spazio situazionale in cui si verificherà la soluzione. Dopo aver intrapreso l'azione, la percezione delle conseguenze varia in funzione del livello di esplicitazione e chiarezza con cui sono espressi gli obiettivi: questo step di valutazione consente di definire conoscenze utili per orientare azioni future. Le occasioni di apprendimento prendono forma tramite un processo dialettico in costante divenire di riflessione e azione: esse possono derivare da esperienze familiari, lavorative, dall'osservare gli altri etc.

Per Marsick e Watkins vi sono tre condizioni promettenti per migliorare questo tipo di apprendimento:

- **Riflessività:** far affiorare credenze e assunti taciti e dati per scontati che devono essere analizzati affinché gli adulti possano metterli in un frame che li renda comprensibili e affrontabili. I processi di acculturazione sono l'esito di apprendimento informale che comportano una socializzazione alla cieca, dovuta all'esigenza di unire più persone con delle visioni del mondo diverse e contraddittorie. I nuovi apprendono osservando gli altri: alcuni si sentono liberi di fare domande, ma spesso i contesti limitano questo processo di interrogazione, chiedere può incutere paura.
- **Proattività:** Agire, gestire e contribuire ad arricchire l'esperienza di apprendimento in modo dinamico e consapevole, prendendo iniziative per cercare di migliorare le situazioni attuali o le nuove circostanze. La reattività, cioè il lasciare che il proprio agire sia dettato dalle circostanze, è il suo opposto.
- **Creatività:** riferita alla capacità di osservare una situazione da più punti di vista e di prospettive inedite e insight per superare schemi predefiniti che possono limitare l'apprendimento. Questa è una struttura concettuale tramite cui si può accrescere la consapevolezza e la capacità di affermare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze.

I professionisti che lavorano come educatori degli adulti possono raccogliere suggerimenti su come aiutare i learners a divenire più autodiretti e a progettare e comprendere la crescita personale.

Visto che gli apprendimenti informali incidentali avvengono in modo spontaneo, è facile rimanere intrappolati nei propri punti ciechi relativi ai bisogni. Quando gli adulti apprendono in contesti come la famiglia, il lavoro, i setting sociali, le interpretazioni delle situazioni e le azioni seguenti sono influenzate dalle norme sociali e culturali del contesto di riferimento.

Gli individui raramente sono in grado di mettere in discussione il proprio o l'altrui punto di vista e le dinamiche di potere e gruppalmente possono distorcere la comprensione di determinati eventi. Tali problemi rendono imperativo il bisogno di delineare interventi educativi volti a supportare e validare le forme di apprendimento in questione in modo che diventino più rigorose e visibili.

Cap. 2 L'apprendimento trasformativo

L'apprendimento trasformativo descrive un cambiamento che non riguarda solo ciò che si pensa di sapere ma coinvolge anche le modalità attraverso cui si costruisce la conoscenza. Sia l'apprendimento informale che quello trasformativo sono necessari; l'apprendimento trasformativo è però un cambiamento epistemologico che implica un mutamento in qualcosa di qualitativamente diverso.

Mezirow già nel 1978 suggerisce che la trasformazione riguardi una modifica degli assunti epistemici sottesi a valori, credenze, convinzioni, preferenze e una riconfigurazione delle motivazioni che sostengono quadri di riferimento problematici. **I quadri di riferimento sono prospettive di significato**, ovvero strutture di assunti e set di aspettative su cui si basano pensieri, sentimenti, intenzioni e attraverso cui si comprende l'esperienza. **L'apprendimento trasformativo rappresenta l'epistemologia di come gli adulti imparano a dare un nome alla realtà**, a negoziare i significati in modo critico e riflessivo, a capire che può essere disgiunta da ciò che si è soliti dare per scontato e a parlare con la propria voce anziché accettare passivamente quelle dettate da altri.

È un processo attraverso cui il soggetto diventa consapevole di come e perché i propri assunti sono arrivati a condizionare il modo di percepire, sentire e comprendere le sue esperienze di vita e implica necessariamente una riflessione sulle premesse distorte che ne sorreggono la struttura. Da qui l'importanza di esaminare criticamente e validare gli assunti taciti che supportano credenze e aspettative, percepite come problematiche, per renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri, per far sì che il significato della propria sia più adattabile e permeabile. **Il dilemma che dà avvio al processo di trasformazione può nascere da una discussione che ci fa aprire gli occhi e da qualsiasi altra cosa.**

Approccio psicocritico di Mezirow: è interessato a identificare i fattori che ostacolano e facilitano il successo di tali percorsi. **La teoria ha un orientamento costruttivista e descrive come gli adulti definiscano sistemi di significato attraverso processi di elaborazione delle proprie esperienze di vita. Lo studioso vede l'apprendimento come un processo dialettico d'interpretazione** e ritiene che esso sia l'espressione concreta della capacità dell'adulto di esplicitare, schematizzare, interiorizzare, ricordare, validare e agire qualche aspetto del rapporto tra se stesso e il suo ambiente sociale. L'apprendimento trasformativo implica un maggior livello di consapevolezza del contesto, la scelta di rinnegare una vecchia prospettiva sostituendola con un'altra, la capacità di intraprendere azioni in base a nuovi significati e il desiderio di integrare questi nel più vasto ambito della vita. **È un processo di valutazione delle premesse su cui si basano i quadri di riferimento dell'adulto** e implica la validazione e la riformulazione di assunti che ne distorcono le visioni del mondo. Un assunto distorto induce individuo a vedere la realtà in un modo che limita arbitrariamente ciò che può includervi.

I quadri di riferimento che lo studioso chiama in causa sono: le prospettive e gli schemi. Gli schemi di significato sono manifestazioni concrete di orientamenti che supportano l'agire e sono costituiti da conoscenze, convinzioni, giudizi di valore e sentimenti che concorrono a determinare i contenuti percepiti dell'esperienza. **Una prospettiva di significato è un set abituale di aspettative**, un insieme sovraordinato di schemi di significato che agisce nella proiezione dei modelli simbolici e fornisce i criteri per formulare giudizi di valore. È la struttura di presupposti entro cui l'esperienza pregressa assimila e trasforma le nuove esperienze. Oltre ai concetti socioculturali, le prospettive di significato coinvolgono le modalità con cui l'adulto costruisce i propri saperi e gestisce i sentimenti verso se stesso.

Mezirow elenca alcune aree attorno alle quali raggruppare le prospettive di significato: **sociolinguistica** (canoni culturali, ideologie, norme sociali) **etico-morale** (coscienza e valori morali), **epistemologica** (stili cognitivi e di apprendimento, preferenze sensoriali) **filosofica** (visioni del mondo)

trascendentali, spirituali e religiose), **psicologica** (concetto di sé, tratti di personalità, disposizioni, inibizioni, divieti dell'infanzia ecc) **della salute, estetica**.

Le prospettive di significato dunque: ordinano selettivamente cosa e come si apprende; forniscono i criteri per giudicare o valutare cosa e come si apprende; forniscono i criteri per giudicare o valutare ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, il bene e il male, il bello e il brutto, il vero e il falso; determinano il concetto di personalità, l'auto-immagine idealizzata e l'opinione che ognuno ha di se stesso. L'apprendimento, in base alle strutture di significato, accade secondo quattro modalità: elaborando cornici di riferimento esistenti, costruendone di nuove trasformando punti di vista a habitus mentali.

La trasformazione delle prospettive ritenute incerte e problematiche è considerata da Mezirow il processo più importante dell'adulità e comporta: un senso rafforzato del sé; una comprensione più critica del modo in cui le relazioni sociali e la cultura hanno condizionato convinzioni e sentimenti; delle strategie e delle risorse più funzionali per l'azione, considerata una dimensione irrinunciabile. Questo processo può avvenire attraverso una ristrutturazione oggettiva e soggettiva dei quadri di riferimento. Un quadro di riferimento è trasformato quando l'adulto riflette criticamente sulle premesse del problema ed è in grado di ridefinirlo. **Per Mezirow il processo di trasformazione è composto in 10 fasi:**

- Un dilemma disorientante
- L'autoesame, che può dare origine a sensi di colpa, vergogna, rabbia o paura
- Valutazione critica degli assunti epistemologici, socioculturali o psichici
- La scoperta che la propria scontentezza e il proprio processo di trasformazione sono comuni e che altri hanno già vissuto un cambiamento analogo.
- L'esplorazione delle opzioni che prospettano l'assunzione di nuovi ruoli, relazioni e azioni.
- La pianificazione di corsi di azione
- L'acquisizione di conoscenza e competenze utili all'implementazione dei propri piani
- Sperimentazione provvisoria di nuovi ruoli
- La familiarizzazione con nuovi ruoli e relazioni
- La reintegrazione nella propria vita delle condizioni emerse dalla prospettiva trasformata

Le trasformazioni che attraversano l'età adulta possono essere epocali (eventi drammatici) o incrementali (comportano cambiamenti progressivi).

Mezirow adotta alcune idee della teoria di Habermas accogliendo la distinzione tra apprendimento strumentale e comunicativo.

L'apprendimento strumentale si riferisce al **controllo e la manipolazione dell'ambiente e di altre persone**, come nel problem solving orientato al compito per migliorare performance. L'individuazione di relazioni causa-effetto e i processi di problem solving seguono una logica ipotetico-deduttiva. Questo apprendimento consente di stabilire la validità di credenze problematiche attraverso prove empiriche che determinano la verità di un'asserzione e racchiude una razionalità basata sulla capacità di ottenere successi tecnici nel raggiungere obiettivi prefissati.

L'apprendimento comunicativo coinvolge la comprensione di ciò che gli altri vogliono dire quando si esprimono e implica sentimenti, intenzioni, valori e problemi morali. La comprensione richiede la valutazione dei significati dietro le parole, della coerenza, dell'appropriatezza di ciò che è asserito, della veridicità, del ruolo di chi parla e della sua autenticità emotiva. L'apprendimento comunicativo segue una logica metaforico-abduttiva che si muove dal concreto all'astratto e consente di capire cosa intende l'altro attingendo alla propria esperienza per esaminare la sua. Questo permette all'adulto di giustificare e comprendere una credenza problematica attraverso il dialogo razionale e di provare a formularne una valutazione più accurata e giustificata anche se provvisoria. Le uniche alternative al dialogo consistono nel ricorrere alla tradizione, all'autorità o alla forza. La razionalità nell'apprendimento comunicativo indica l'analisi delle ragioni che supportano decisioni ritenute plausibili e la scelta dei mezzi più efficaci tra quelli disponibili per raggiungere i propri scopi.

Habermas suggerisce un terzo dominio dell'apprendimento, **la dimensione emancipatoria**, che nella teoria di Mezirow è il **processo trasformativo** che appartiene sia all'area strumentale sia a quella

comunicativa. **Mezirow ritiene che l'educatore svolga una funzione di facilitatore o di provocatore non di autorità sui temi oggetto di discussione e debba fornire un modello del ruolo che i learners sono chiamati ad assumere, trasferendo la sua leadership ai gruppi con cui lavora a mano a mano che questi diventano autodiretti.**

Gli educatori degli adulti sono attivisti culturali impegnati a creare opportunità e promuovere norme che sostengano una piena partecipazione alla vita sociale, politica e democratica. **L'apprendimento trasformativo è un processo che implica:** riconoscere che modalità alternative di comprendere e risolvere un problema possono offrire insight utili ad affrontarlo; sviluppare consapevolezza del contesto in cui si collocano la natura, le conseguenze e le motivazioni sottese a credenze consolidate proprie e altrui; riflettere criticamente sugli assunti epistemologici che sostengono tali credenze; nell'apprendimento strumentale, determinare che qualcosa sia vero utilizzando metodi di ricerca empirica; nell'apprendimento comunicativo, costruire giudizi e convinzioni giustificate attraverso la partecipazione libera e piena a processi dialogici; agire in base alle prospettive di significato trasformate, cioè vivere e lasciarsi guidare da quello che si è appreso almeno fino a quando altre evidenze e argomentazioni lo renderanno problematico e richiederanno di validarlo; maturare una disposizione a divenire riflessivi sugli assunti propri e altrui e aperti a forme di validazione dialogica e intersoggettiva di insight trasformativi.

Schema riassuntivo cronologico del pensiero di Mezirow

Anno	Elementi salienti
1978	<ul style="list-style-type: none"> Elaborazione iniziale delle dieci fasi caratterizzanti il processo trasformativo.
1981	<ul style="list-style-type: none"> Adozione dei tre domini di apprendimento, o interessi cognitivi, di Habermas (1973): tecnico, pratico ed emancipatorio.
1985	<ul style="list-style-type: none"> Inclusione dell'apprendimento strumentale, comunicativo e autoriflessivo nella teoria trasformativa. Definizione di schema e di prospettiva di significato. Introduzione dei tre processi di apprendimento che avvengono elaborando schemi di significato, costruendone di nuovi e trasformando i significati.
1991	<ul style="list-style-type: none"> Inserimento di un'altra fase, la quarta, che enfatizza l'importanza di modificare i propri contesti relazionali e di sperimentarne di nuovi. Ampliamento della precedente nozione di prospettive di significato distorte. Suddivisione delle prospettive significato in tre tipologie: epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche. Presentazione dei tre tipi di riflessione: sui contenuti, sui processi e sulle premesse.
1995	<ul style="list-style-type: none"> Precisazione del ruolo dell'auto-riflessione critica nella trasformazione delle prospettive di significato.
1998	<ul style="list-style-type: none"> Differenziazione tra <i>reframing</i> oggettivo e soggettivo di un quadro di riferimento.
2000	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscimento dell'importanza degli aspetti affettivi, emozionali e sociali nel processo trasformativo. Introduzione dei termini <i>habitus</i> mentale e punto di vista. Revisione della teoria dell'apprendimento trasformativo, delle terminologie originarie e dei quattro processi di apprendimento che si verificano elaborando cornici di riferimento esistenti, costruendone di nuove, trasformando punti di vista e <i>habitus</i> mentali (cioè schemi e prospettive di significato).

Prospettiva psico-evolutiva e psicoanalitica

L'approccio psico-evolutivo si muove dalla premessa secondo cui l'apprendimento trasformativo riflette una crescita continua, incrementale e progressiva. Il processo trasformativo si realizza in una serie di step attraverso cui visioni del mondo non riflessive, svincolate dal contesto mutano in prospettive di significato capaci di favorire lo sviluppo dell'adulto. È necessario parlare di trasformazione perché da una parte si circoscrive il concetto di apprendimento trasformativo a una dimensione unicamente epistemologica riguardante un cambiamento nelle modalità attraverso cui si costruisce conoscenza, dall'altra di allargarne i confini dall'adulità a tutto il ciclo di vita.

Kegan invita i professionisti interessati a supportare lo sviluppo a comprendere le epistemologie dei learners per evitare di condurre interventi educativi che diano involontariamente per scontato la presenza di capacità.

L'attenzione è rivolta a riconoscere la natura delle esigenze delle persone in modo da aiutarli a capire la complessità caratterizzante le sfide di apprendimento che la vita professionale, familiare o sociale gli pone. L'educatore è una sorta di mentore che sollecita i learners a sfidare le concezioni di sé e del mondo e a cercare di formularne di nuove.

Il dialogo è una componente essenziale per promuovere apprendimenti trasformativi. Daloz si focalizza sull'importanza delle storie. Capire come si sentono i learners negli ambienti di apprendimento, che cosa vogliono e come raccontano se stessi può facilitare i mentori e supportarli. Ciò significa riconoscere che l'apprendimento nell'adulità è legato alla situazione di vita e allo status dell'individuo e che il suo verificarsi dipenda dall'interazione tra agency e responsabilità individuali.

La pratica di promuovere apprendimento trasformativo è un approccio educativo caratterizzato da un'ambiguità caratteristica che rappresenta una condizione ineliminabile. Allo stesso tempo, mette in luce che **apprendere a identificare e a usare sapientemente le proprie distorsioni sia un processo che coinvolga attività conoscitive** che non sono solo razionali né determinate da premesse intenzionali. **La prospettiva psicoanalitica dell'apprendimento trasformativo si muove nell'ambito della psicologia dinamica. L'apprendimento trasformativo è visto come un processo di individuazione:** un viaggio interiore per comprendere, attraverso la riflessione, le strutture psichiche. Ciò comporta la scoperta dei propri talenti, una comprensione più profonda di se stessi, un maggiore senso di responsabilità e di autorealizzazione. L'educatore degli adulti ha il ruolo di guida esperta che aiuta a mettersi in discussione, lavorando attraverso l'inconscio personale e collettivo

Orientamenti socioculturali

La prima lente socioculturale dell'apprendimento trasformativo è la **visione emancipativa e sostiene lo sviluppo di una vocazione ontologica**, cioè una teoria dell'esistenza che considera le persone come soggetti attivi chiamati a riflettere costantemente e ad agire per trasformare i propri mondi affinché diventino più equi.

L'obiettivo è la **trasformazione sociale attraverso la demitizzazione del mondo dove gli oppressi possano sviluppare coscienza critica**. Il ruolo dell'educatore è quello di agente politico. Per promuovere un apprendimento trasformativo sono necessari 3 concetti metodologici: **centralità della riflessione critica** finalizzata a riscoprire il potere e ad aiutare i learner a sviluppare consapevolezza circa la propria agency per cambiare la società e la realtà, **approccio all'educazione liberante** che si esprime attraverso atti di cognizione e non nel trasferimento di informazioni, orientamento problem-posing e metodologia dialogica, l'approccio problem-posing implica muoversi avanti e indietro in modo critico tra riflessione e azione sul mondo. E infine **l'orizzontalità della relazione** tra educatore e learner da considerarsi come co-ricercatori e co-agenti.

Questa prospettiva, similmente a quella psicocritica, enfatizza l'importanza di un **approccio partecipativo all'apprendimento, del dialogo e della riflessione critica**, anche se il suo obiettivo trasformativo è sociale. Il dialogo è ciò che dà inizio al processo di coscientizzazione con cui il learner può divenire consapevole delle diverse forze oppressive presenti nella sua vita ed eventualmente capire come contribuire al cambiamento sociale. **La coscientizzazione è un impegno storico e implica che le persone assumano il ruolo di soggetti che fanno e rifanno il mondo**. Le critiche a questa visione includono l'enfasi

eccessiva sulla razionalità e sull'analisi di classe e le difficoltà pratiche che l'utilizzo di quest'approccio pone nella progettazione degli ambienti di apprendimento.

Positionally, potere e costruzione della conoscenza influenzano le forme di partecipazione ai processi educativi. La nozione di **positionally** si basa sull'assunto secondo cui **culture, appartenenza e identità non possano essere considerate realtà omogenee e coerenti** o nuclei stabili ma debbano essere intese come spazi di scambio, risorse per l'azione contraddittori e frammentari.

Positionally descrive il processo attraverso cui il sé si situa in relazione all'altro. L'apprendimento trasformativo culturalmente sostenibile è legato ad una dimensione spirituale. **L'obiettivo è promuovere trasformazioni narrative individuali e sociali attraverso l'indagine di gruppo**, coinvolgendo i learners in modo critico, cognitivo e contestualmente situato nei luoghi e nella storia di vita. **Lo storytelling diviene uno dei modi da considerarsi promettenti con cui educatori e learners possono comprendere il processo trasformativo attraverso resoconti di prima mano. Raccontare storie e ascoltare quelle degli altri possono essere attività che espongono a prospettive alternative.** Le storie degli altri sollecitano a riconoscere i propri posizionamenti all'interno di una determinata cultura. L'educatore ha un ruolo di collaboratore che è chiamato a porre particolare enfasi relazionale alle dinamiche di gruppo, al ragionamento narrativo, al supportare il learner a condividere storie di esperienze vissute e ad aprirsi a processi di rivisitazione.

I limiti sono riconducibili alla pretesa di esplorare il ruolo della cultura tra i learner poiché il punto di vista culturale dominante nei gruppi e nei contesti in cui si opera rischia di intercettare una sorta di tolleranza repressiva. Il riconoscimento dei sistemi di oppressione e privilegio ha un ruolo centrale nel processo trasformativo. Promuoverlo significa sopportare l'inclusione di voci troppo a lungo tacitate. L'ultima prospettiva dell'apprendimento trasformativo è la visione planetaria che abbraccia la totalità del contesto di vita andando oltre la dimensione individuale.

Indicazioni didattiche

L'apprendimento trasformativo è diventato un approccio centrale all'insegnamento ed è utilizzato in molteplici setting. Questo approccio prevede sei elementi ricorrenti: esperienza individuale, la riflessione critica, il dialogo, l'orientamento olistico, la consapevolezza del contesto e l'autenticità della pratica. Essi forniscono indicazioni utili a progettare contesti di apprendimento capaci di creare le condizioni per sostenere lo sviluppo di forme di pensiero critico e creativo

Tra questi elementi intercorre una relazione d'interdipendenza reciproca e non possono essere intesi come tecniche educative o strategie didattiche da applicare arbitrariamente senza una certa consapevolezza della più ampia cornice teorica entro cui si collocano.

L'esperienza individuale si riferisce sia a ciò che il learner porta sia a quello che sperimenta all'interno dei contesti di apprendimento; è il punto di partenza di processi discorsivi che possono portare a un esame critico degli assunti sottesi a giudizi di valore e aspettative.

La partecipazione ad attività esperienziali intense concorre a innescare dilemmi disorientanti e apprendimenti diretti. **Il concetto di riflessione ha un'importanza centrale nella teoria dell'apprendimento trasformativo. Mezirow utilizza la definizione formulata da Dewey sostenendo che sia il processo di riflessione retroattiva sugli apprendimenti che l'adulto ha maturato a permettere di giustificare la validità.** Mezirow ritiene che questo implichi che la maggior parte degli apprendimenti sia il risultato degli sforzi compiuti nel tentativo di risolvere i problemi che si è tenuti ad affrontare.

Dewey aiuta a comprendere che il processo attraverso cui il soggetto definisce e risolve situazioni percepite come problematiche rappresenta il contesto dove si verificano la maggior parte dei suoi apprendimenti. Mezirow introduce una prima differenza nella riflessione sui contenuti, sui processi e sulle premesse del processo di problem solving. Egli ritiene che **la riflessione sia una valutazione del come e perché si pensa, si senta, si agisca e debba essere distinta dal giudicare quale sia il modo migliore di assolvere tali funzioni** in quadri d'azione guidati da ciò che si è appreso in precedenza.

Tutto l'agire umano, a parte ciò che si ritiene abituale o avventato può essere ritenuto un'azione meditata. L'azione meditata si può collocare riflessivamente ma non coincide con l'azione riflessiva. La

riflessione è parte integrante dell'azione meditata se utilizzata per capire come meglio agire nell'immediato e solitamente indica una pausa che può durare anche una frazione di secondo, altrimenti si parla di valutazione retroattiva. La riflessione retroattiva guarda agli apprendimenti precedenti e può contrarsi sui contenuti di un problema, sui processi o sulle procedure seguite nel cercare di risolverlo o sulle premesse sottese che ne sorreggono la formulazione. **Si deve poi fare un'altra distinzione tra riflessione e riflessione critica: questa riflessione non si occupa di analizzare come o attraverso quali modalità si agisce, ma riguarda la comprensione delle motivazioni, delle ragioni e delle conseguenze di ciò che si fa.**

Mezirow presenta un'ulteriore differenziazione tra riflessione critica sugli assunti (CRA) e autoriflessione (CSRA). L'autore circoscrive la CRA all'area dell'apprendimento strumentale, sostiene che implichi un reframing oggettivo di quadri di riferimento e la suddivide in narrativa e legata all'azione.

La CRA narrativa si riferisce all'analisi critica della validità di concetti, credenze, sentimenti o azioni che si sono comunicati. La CRA riguardante l'azione consiste nella creazione di una pausa nel **problem solving orientato al compito per esaminare gli assunti sottesi** alla definizione del problema contingente e per migliorare le performance.

Mezirow ritiene che l'action learning spieghi come impiegare la CRA dell'azione, coinvolgendo **persone con ruoli professionali o appartenenti a contesti aziendali**. Un altro autore che ha dato grande contributo alla comprensione del funzionamento è Schon. **La CSRA comporta invece un reframing soggettivo di quadri di riferimento ed enfatizza l'analisi degli assunti psicologici e culturali che possono limitare concettualmente il soggetto e forniscono le condizioni per costruire il significato dell'esperienza**. Ci sono sei forme di CSRA: narrativa, sistemica, organizzativa, etico-morale, terapeutica ed epistemologica.

Il terzo elemento essenziale per promuovere apprendimenti trasformativi è il dialogo con se stessi e con gli altri: esso rappresenta lo strumento che permette alla riflessione critica di essere agita. Le condizioni ideali per coinvolgere i learner in un dialogo riflessivo includono: fornire informazioni accurate e complete; garantire libertà da possibili coercizioni esterne; favorire un'apertura a punti di vista alternativi e un'analisi razionale delle prove e delle argomentazioni portate a loro sostegno; mostrare empatia e preoccuparsi di cosa pensano le persone coinvolte e di come si sentono; assicurare a tutti l'opportunità di partecipare e di assumere vari ruoli; sostenere la costruzione di conoscenze socialmente condivise e accettarne la validità.

Il dialogo è più di una conversazione analitica e richiede agli educatori di tenere in considerazione gli atteggiamenti, i sentimenti le personalità e le emozioni, solitamente mutevoli, dei learner. La dimensione affettiva rappresenta un punto di accesso alle dinamiche psicologiche e socioculturali che coinvolgono individui e gruppi. L'interesse è rivolto all'esigenza di analizzare con i learner le componenti emotive che attraversano i setting di apprendimento per provare a instaurare un dialogo con gli aspetti inconsci, le resistenze e i vissuti di minaccia che inevitabilmente li influenzano.

Le attività di storytelling e di apprendimento cooperativo sono particolarmente indicate per promuovere connessioni empatiche tra le esperienze degli attori coinvolti. L'autenticità della pratica indica che promuovere apprendimento trasformativo dipenda dalla capacità di stabilire relazioni autentiche con gli attori coinvolti. Questo stimola a condividere informazioni apertamente, a raggiungere una maggiore comprensione reciproca e a partecipare a processi riflessivi che senza l'aspetto relazionale sarebbero inutili e sterili.

L'apprendimento trasformativo è un processo: euristico, sollecita lo sviluppo di nuove comprensioni che non coinvolgono solo insight cognitivi, ma i contesti emotivi e sociali; richiede di confrontarsi con il potere e coinvolgere le differenze, i discenti divengono consapevoli delle proprie capacità di agire, di influenzare l'andamento degli eventi. L'educatore è chiamato a elaborare un'estrema sensibilità verso il proprio potere e i fattori contestuali, in termini di disuguaglianze e privilegi che possono influenzare traiettorie trasformative.

Cap. 3 L'apprendimento esperienziale

Il risultato di un apprendimento è rappresentabile dal punto di vista mentale, fisico ed emotivo; altre dimensioni includono l'apprendimento da esperienze reali o simulate, oppure rivivendo episodi del passato. **È possibile apprendere dall'esperienza in molteplici modi; gli adulti attribuiscono senso alle loro esperienze attraverso forme di collaborazione con altri soggetti all'interno della comunità.** Riguardo alla natura dell'apprendimento esperienziale, Fenwick individua 5 prospettive teoriche:

- **La riflessione sull'esperienza concreta (teoria costruttivista dell'apprendimento):** il processo di apprendimento ha origine nelle situazioni a cui l'individuo partecipa e non nella sua testa come un insieme di concetti generati dalla riflessione.
- **La partecipazione a comunità di pratica (teoria situata):** Il risultato dell'apprendimento come partecipazione è divenire professionisti in grado di riconoscere le pratiche in cui si è immersi, svilupparne di nuove e cambiare quelle disfunzionali.
- **Rivelare i desideri inconsci e le paure (teoria psicoanalitica):** la prospettiva psicoanalitica analizza come l'inconscio interferisca nelle esperienze caratterizzate da diverse forme di consapevolezza.
- **La comprensione delle norme sociali dominanti e strutturanti l'esperienza (teoria critica della società):** mossa dal tentativo di trasformare gli ordini sociali esistenti e supportare il learner (allievo) a mettere criticamente in discussione le norme dominanti che influenzano le sue esperienze.
- **L'esplorazione delle relazioni tra cognizione e ambiente (teoria della complessità applicata all'apprendere):** l'apprendimento dev'essere l'esito dell'interazione tra consapevolezza, identità, azione e interazione.

Molti autori hanno studiato il ruolo che la componente esperienziale gioca nei processi di apprendimento. **Linderman (1961)** sostiene che **la risorsa più importante nell'educazione degli adulti sia l'esperienza** del learner; **Knowles (1980)** sostiene in maniera simile che **l'esperienza accumulata sia la risorsa di apprendimento più ricca**; egli sottolinea che **gli adulti tendono a definire se stessi proprio attraverso le esperienze che li contraddistinguono**. Molti studiosi in educazione degli adulti hanno analizzato le connessioni tra esperienza e apprendimento e hanno provato a comprenderne l'uso per orientare interventi educativi in grado di valorizzarne il potenziale.

Modelli

Dewey (1938) ha formulato alcune osservazioni sulla connessione tra esperienza e apprendimento. Secondo lui, la natura di queste connessioni può essere sintetizzata con queste affermazioni:

- **Tutto ciò che può definirsi educazione avviene tramite l'esperienza.**
- **L'esperienza deve manifestare principi di continuità e interazione.**
- **Il principio di continuità implica che ogni esperienza assorba qualcosa da quelle precedenti e modifichi quelle successive.**
- **Il principio di interazione è quando l'esperienza è tale a causa di una transazione che avviene tra l'individuo e ciò che in un dato momento costituisce l'ambiente in cui ci si muove.**

Dewey **precisa che non tutte le esperienze hanno valenza educativa e anzi, alcune possono rivelarsi diseducative**. Stabilire se l'esperienza produca effettivamente apprendimento può essere complesso: il contributo di Dewey sull'argomento è stato fondamentale.

Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) sottolineano che **l'apprendimento dall'esperienza richiede 4 abilità**: apertura e disponibilità a coinvolgersi in nuove esperienze; capacità di osservazione e di riflessione che permetta di guardarle da più prospettive; competenze analitiche che supportino la creazione di idee e concetti derivanti dalle osservazioni fatte; capacità di prendere decisioni e problem solving che consentano di mettere in pratica le nuove idee elaborate.

Kolb (1984) illustra queste abilità come una serie di fasi correlate in un processo ciclico che ha inizio con un'esperienza concreta, procede con forme di osservazione riflessiva e giunge infine ad una sperimentazione attiva.

Barnett (1989) aggiunge una quinta componente: tra la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, inserisce la progettazione per realizzare e implementare l'azione. La progettazione stimola a creare aree di sosta in cui è possibile sviluppare specifici piani d'azione prima che questi siano messi in atto nello step successivo: questa riflessione è cruciale e può dare inizio a un nuovo ciclo di apprendimento esperienziale.

Jarvis amplia il lavoro e si muove dalla premessa secondo cui qualsiasi apprendimento ha inizio con l'esperienza. L'apprendimento implica un processo di trasformazione delle esperienze in sistemi di conoscenze e come Dewey, sottolinea che il potenziale di apprendimento insito nell'esperienza non sottintenda che generi necessariamente apprendimento. È necessario per Jarvis capire quale è il contesto. **Mostra infatti come gli individui inseriscano le proprie biografie dentro qualunque situazione di apprendimento, enfatizzando l'influenza della storia psicologica che ognuno porta con sé sulla costruzione delle proprie esperienze.** Egli ritiene che l'inizio del processo di apprendimento si configura come una disgiunzione tra la propria biografia e l'esperienza.

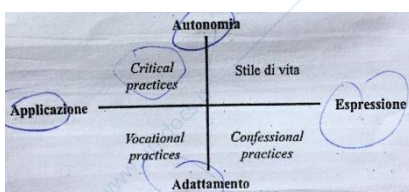
Si creano forme di disgiunzione che avvengono quando il repertorio biografico dell'adulto non è sufficiente a far fronte alla situazione che è chiamato a gestire così da disturbare in qualche modo la percezione di armonia distratta con cui vive il proprio mondo. L'individuo può scegliere di ignorare o non prendere in considerazione questi stati di agitazione o sensazioni di disagio e non accedere ad alcun apprendimento. L'impossibilità di elaborare una situazione in modo istintivo accomodandola o assimilandola rappresenta il fulcro di tutto l'apprendimento.

Lo step successivo riguarda la triplice modalità attraverso cui può verificarsi l'apprendimento: il pensiero, l'azione e l'esperienza emotiva. Ognuna di queste può avvenire in concomitanza con le altre e differenti combinazioni possono produrre diverse tipologie di apprendimento come il pensiero critico, l'apprendimento per problem solving, quello riflessivo, l'action learning e così via. Il risultato è un soggetto coinvolto in un processo di cambiamento che si dispiega attraverso 3 modalità:

- Mutamento nella percezione di sé attraverso conoscenze discusse mentalmente e agite in termini di self-confidence;
- Costruzione di nuovi significati sul mondo circostante attraverso gli apprendimenti incidentali;
- Raggiungimento dell'expertise necessario per affrontare con successo le situazioni simili.

Usher, Bryant e Johnston hanno invece proposto una mappa dell'apprendimento esperienziale in cui esso non è solo derivato dall'esperienza, ma i due processi si posizionano all'interno di una dinamica interattiva. Il modello si struttura intorno a due continuum intersecati, cioè autonomia e adattamento con espressione e applicazione e poi quattro quadranti. L'apprendimento dell'esperienza si verifica tra e dentro ai quadranti, chiamati:

- **Stile di vita:** è quello che è ricercato dall'adulto ed è influenzato allo stesso tempo dalle norme sociali e culturali
- **Vocational practices:** sono connesse alla necessità di motivare i propri bisogni in direzione di un cambiamento personale scandito dalle esigenze del contesto sociale.
- **Confessional practices:** qui, la sfera privata e le capacità di autoregolamentazione divengono di pubblico dominio. Questo quadrante rappresenta la realizzazione personale.
- **Critical practices:** nascono dal riconoscimento che l'esperienza non può essere assunta come dato ineluttabile.



Mappa dell'apprendimento esperienziale

Lave e Wenger (1991) riformulano la nozione di apprendimento, delineando il concetto di apprendimento situato e collocandolo nel contesto di specifiche forme di compartecipazione sociale. La partecipazione periferica legittima è una particolare modalità di partecipazione della persona che apprende, coinvolta nella pratica reale di un esperto ma solo in misura parziale e con una responsabilità limitata rispetto al prodotto finale complessivo (es. il bambino è partecipante periferico al mondo degli adulti). L'apprendimento non è una pratica individuale ma un atto sociale distribuito fra partecipanti. Esso comporta quindi una relazione con comunità sociali: implica divenire un partecipante a pieno titolo, un membro. La concezione di partecipazione periferica può essere scomposta in 3 coppie di contrasti: legittimo e illegittimo, periferico e centrale, partecipazione e non partecipazione.

I ruoli, gli obiettivi e le pratiche di progettazione dei professionisti differiscono perciò in base alle interpretazioni attribuitegli durante il processo. I professionisti possono svolgere una funzione di: facilitazione della riflessione, attraverso la creazione di spazi di discussione in cui i learner possano condividere le proprie esperienze; catalizzazione dei processi di identificazione degli assunti che orientano l'agire degli attori coinvolti, utilizzando metodi volti ad aiutare i learner a diventare consapevoli dei significati con cui solitamente interpretano i contesti.

Fenwick (2003) afferma che l'educatore degli adulti debba usare strumenti capaci di valorizzare l'expertise dei soggetti e di estendere la circolazione di conoscenze; deve aiutare la comunità di pratica a sprigionare il suo valore in modo da evitare che si rinchioda dentro i confini costituiti dalle consuetudini relazionali o della sicurezza dell'identità e dell'appartenenza.

Metodologie per l'intervento educativo e formativo

Lo scopo qui è di offrire prospettive utili a progettare interventi educativi e formativi che sappiano valorizzare le esperienze di vita reale dei partecipanti. Il project-base learning è un insieme di strategie usate per promuovere lo sviluppo individuale, collettivo e organizzativo. Gli studiosi che se ne sono occupati hanno individuato 4 principali categorie di metodologie per l'intervento educativo.

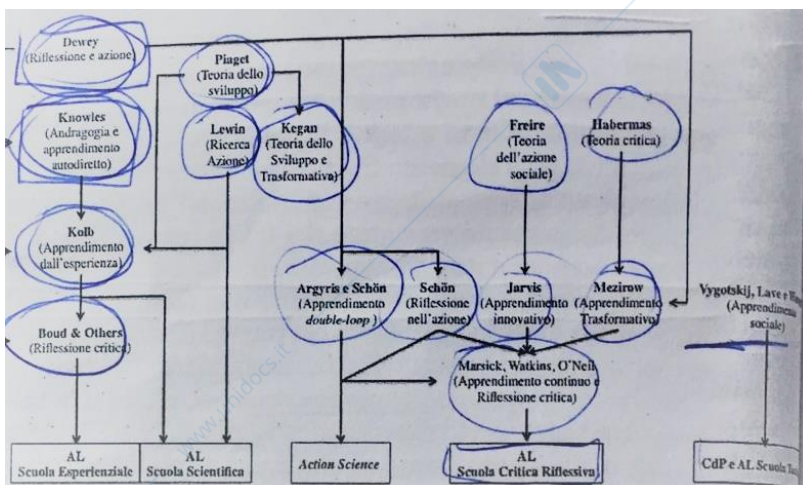
- **Action Learning (AL):** presuppone che gli adulti imparino più efficacemente quando sono sollecitati a lavorare sui problemi caratterizzanti la propria vita organizzativa.
- **Action Science (AS):** implica processi di autoriflessione guidata sugli assunti che si è soliti dare per scontate e sulle teorie in uso. L'attenzione è rivolta a trasformare gli assunti impliciti che ostacolano l'apprendimento.
- **Action Research (AR):** in cui lo sviluppo di teorie e il cambiamento di pratiche sono il risultato di produzione e condivisione tra ricercatori e practitioner.
- **Comunità di Pratica (CDP):** consente di rilevare come l'apprendimento divenga più profondo via via che i soggetti diventano da periferici sempre più centrali all'interno della comunità.

Queste forme di metodologie sono solitamente theme-based, hanno un tempo limitato e privilegiano contesti gruppi.

Raelin (1997) sottolinea che project-based learning richieda di prendere in considerazione anche le pratiche riflessive: è un tentativo di dare all'esperienza progettuale un senso, confrontandosi con gli

altri membri del gruppo, creando così delle narrazioni.

I partecipanti possono essere supportati a costruire anche comunità di pratica riflessive che nascono attraverso scambi sociali di produzione e circolazione di conoscenze oppure tramite il riconoscimento delle innovazioni autonomamente prodotte dagli attori in gioco. Tutta la famiglia di approcci project-based learning è accomunata dall'assetto secondo cui



la conoscenza deriva e serve all'azione. Ciò che accomuna queste diverse metodologie è la centralità del binomio azione-partecipazione nel progettare attività di intervento. Questa famiglia di project-based learning affonda le radici concettuali in molteplici teorie.

Action Learning

L'AL è un sistema di sviluppo intellettuale, emotivo e fisico che richiede ai partecipanti, coinvolti in modo responsabile in un problema reale e complesso, di ottenere un cambiamento desiderato per migliorare il comportamento osservabile nel campo in cui si presenta. È caratterizzato da un piccolo gruppo di individui che si misura su problemi ritenuti importanti per gli altri componenti e nella ricerca di possibili soluzioni attraverso la pratica del porre domande. Questo permette di generare intuizioni inconsuete della realtà. Il gruppo può dedicarsi a un'attività comune oppure ogni partecipante può portare la sua sfida. I problemi possono essere legati a progetti individuali e sono il modello su cui si basa l'action learning conversation. Il problema e la sua natura sono aspetti centrali: è l'importanza che assume il problema per i partecipanti a rendere la natura della sfida capace di motivarli.

Il set è composto da 5/6 partecipanti che si trovano periodicamente e rappresentano un forum di dialogo che serve da stimolo critico e da forma di supporto cognitivo ed emotivo. È tipico che durante questi incontri l'attenzione si rivolga a 3 aspetti: il problema, gli sforzi che la sua soluzione richiede e il processo di apprendimento.

O' Neil (1999) fornisce alcune indicazioni utili per guidare gli interventi:

- Fare domande ingenuie e discutere su ciò che sarebbe preferibile evitare di affrontare;
- Incoraggiare i cicli di riflessione e i processi di autoriflessione critica;
- Forzare il sostare nella riflessione prima di agire;
- Facilitare lo scambio tra i partecipanti;
- Promuovere aiuto reciproco, rendere visibile il lavoro svolto, supportare l'espressione emotiva e incoraggiare l'apprendimento;
- Capire quando non dire nulla.

C'è da precisare che esistono ben 4 scuole di pensiero su come praticare l'AL:

- **Scuola scientifica:** applicazione del modello scientifico a problemi sociali e del mondo del lavoro. Revans (1989) sottolinea che l'apprendimento avvenga principalmente attraverso il porre domande. Nella scuola scientifica l'attenzione è rivolta ai processi di soluzione e riformulazione dei problemi, più che allo sviluppo di competenze interpersonali.
- **Scuola esperienziale:** si basa sul modello di Kolb; l'accento è posto sull'opportunità di riflettere sull'esperienza con il supporto degli altri e agire di conseguenza, cercando di cambiare pattern comportamentali consolidati e disfunzionali.
- **Scuola di riflessione critica:** i sostenitori credono che l'AL abbia bisogno di ampliare il concetto di riflessione, inserendovi processi di problem posing come distinti da quelli di problem solving (riferimento al pensiero di Mezirow). Gli obiettivi di questa scuola sono la trasformazione personale e organizzativa. I risultati riguardano lo sviluppo di intuizioni creative e divergenti. Un altro obiettivo è modificare la propria attività interpretativa attraverso la riflessione critica sui propri processi di apprendimento.
- **Scuola tacita:** pone l'attenzione sull'azione e sui risultati raggiunti attraverso il progetto. Si distingue per la mancanza di una specifica intenzionalità verso il processo di apprendimento: ciò lo rende principalmente tacito e incidentale. È caratterizzata dall'assunto che l'apprendimento avvenga naturalmente: le competenze si sviluppano durante l'azione.

Action Science

L'AS, sviluppata da Argyris e Schon (1998), indaga su come gli adulti progettino l'azione, ritenendo che questi siano guidati da una serie di conoscenze tacite costruite mentalmente nel corso delle interazioni con il mondo e continuamente testate nella pratica. Gli autori spiegano le incongruenze tra ciò che le persone dicono e quello che fanno tramite il costrutto di teoria dell'azione sottolineando che, nonostante gli individui credano di agire coerentemente con le teorie dichiarate, spesso si trovano

ad agire sulla base delle loro teorie in uso che possono contraddire ciò che credono di poter fare. Lo scopo dell'AS è di permettere a chi pratica qualsiasi attività di accedere al livello tacito delle teorie in uso e di renderlo disponibile per un esame critico e un possibile rimodellamento. Esistono due modalità attraverso cui i soggetti possono riconoscere e colmare il divario tra teorie dichiarate e in uso:

- **Apprendimento single-loop:** che modifica le strategie d'azione e gli assunti a esse sottostanti in modi che lasciano immutati i valori di una teoria dell'azione
- **Apprendimento double-loop:** dà luogo a un mutamento dei valori della teoria in uso e non solo delle strategie e degli assunti.

Alto	Inteprendere azioni basate sulle proprie credenze	
LIVELLO DI INFERENZA	Adottare credenze sul mondo	Ho paura dei pregiudizi di quella donna, non so che problemi abbia con gli adolescenti punk, ma l'ho vista troppo arrabbiata.
	Trarre conclusioni	Il comportamento di questa professoressa mi è sembrato molto rigido, bigotto e stupido. Mi sembra una grande fascista.
	Attribuire significati (culturali e personali)	Mi sono sentita offesa. Non mi ha parlato delle versioni o delle interrogazioni. Ha provato a colpevolizzarmi. Ha offeso A. [il figlio] per come si veste, senza capire che ha quindici anni, è il suo modo per provare a trasgredire.
	Selezionare dati da ciò che si osserva	[Riferendosi alla professoressa] È stata due ore a dirmi che devo prendere provvedimenti, perché rischio di crescere un delinquente.
	Basso	Osservare le esperienze (catturandole come potrebbe fare un videoregistratore)

Uno strumento importante nell'ambito dell'AS è il costrutto di scala d'inferenza che mostra come le persone elaborino le esperienze in modo diverso sulla base dei loro modelli mentali. Fornisce inoltre una rappresentazione schematica dei passi attraverso cui gli adulti interpretano le interazioni mentre danno senso alla vita quotidiana.

Schon (1993) sostiene che la pratica riflessiva sia il processo che permette di formulare giudizi basati sull'esperienza e sulle conoscenze proprie dell'adulto, in situazioni complesse e contraddittorie. La pratica riflessiva richiede un'interruzione intenzionale dell'azione per prendere in considerazione le molteplicità delle prospettive; il suo scopo è aprire spazi nelle situazioni gruppali in cui si riflette su prospettive differenti, nessuna vittoriosa o perdente; sollecita a elaborare i propri pensieri tramite processi di analisi, sintesi e metacognizione.

L'esito della riflessione è la possibilità di guadagnare consapevolezza delle proprie strutture tacite e la capacità di comprendere come metterle in discussione. L'AS è quindi un approccio che presta particolare attenzione alla dimensione psicologica e non consapevole dell'agire individuale da un punto di vista cognitivo ed emotivo. Il sapere prodotto è una conoscenza sulla pratica stessa che ne modifica la natura, grazie a processi riflessivi e di validazione sociale.

Action Research

L'AR nasce dal lavoro di Lewin ed è la più longeva delle tradizioni del project-based learning. Costituisce una famiglia di pratiche che combinano ricerca, azione e partecipazione. L'AR ha due componenti: un percorso di ricerca, specifico delle scienze sociali e un metodo per promuovere cambiamenti individuali e collettivi. È caratterizzata da un andamento ciclico che include una fase di ricognizione e definizione del problema, una di indagine, uno sforzo di pianificazione e una valutazione; il ciclo poi si può riattivare o concludere con l'istituzionalizzazione dell'innovazione o la sua applicazione in altri contesti.

Il ricercatore non può considerarsi estraneo all'oggetto che si propone di comprendere ma deve accedervi attraverso l'esame di ciò che accade nelle relazioni con e tra gli attori coinvolti. È privilegiato l'uso di dispositivi qualitativi come interviste, riunioni di gruppo etc. che sappiano cogliere la molteplicità dei punti di vista, facilitandone il confronto.

Comunità di pratica

Sono gruppi di persone che condividono un interesse, un insieme di problemi, una passione e approfondiscono la conoscenza in quest'area mediante interazioni continue. Esse nascono intorno a interessi comuni; si costituiscono informalmente; crescono attraverso impegni reciproci; dispongono di un set di risorse condivise dalla comunità; definiscono l'identità individuale e collettiva; durano fino a quando persistono gli interessi comuni.

Il problema dell'introduzione di una simile prospettiva metodologica risiede nel produrre artificialmente le condizioni che possano portare a cooperare e creare contesti che involino la collaborazione. Ciò richiede ai professionisti di valorizzare l'informale per condurre l'intervento. Riconoscimento e legittimazione, supporto e potenziamento costituiscono i due accorgimenti orientativi di cui tener conto.

Alcuni principi caratterizzanti il metodo delle CDP: progettare per l'evoluzione; creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne; promuovere diversi livelli di partecipazione; sviluppare simultaneamente spazi pubblici e privati; focalizzarsi sul valore; combinare la familiarità con l'eccitazione; creare un ritmo.