

La didattica esperienziale come strategia inclusiva

Experiential teaching as an inclusive strategy

Giovanni Arduini

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

The ministerial documents that have accompanied the school reforms in recent years underline the growing importance of designing learning journeys aimed at guiding each student towards achieving their educational success, guaranteeing them the opportunity to learn in a lifelong learning perspective.

Starting from this assumption, this work elaborates on some active teaching methodologies and strategies that aim to make students the protagonists of an engaging and motivating learning experience. In this perspective, the centrality of experiential learning in didactic planning also emerges from an inclusive point of view. The school should be able to provide students with as many tools as possible to deal with the problems arising from a reality characterized by increasing complexity. In this scenario it is important to enhance every form of experience, even those deriving from formal, non-formal and informal contexts.

In the following work, through the analysis of some interventions in the field, it can be seen how experiential learning can represent a new way of building skills by accompanying traditional teaching in a journey of rediscovering the educational value of experience, favoring inclusive processes and enhancing the uniqueness of the subjects who learn.

Key-words: inclusive processes, experiential learning, skills, didactic planning, laboratory teaching.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



1. Introduzione

I documenti ministeriali che hanno accompagnato le riforme scolastiche negli ultimi anni sottolineano l'importanza sempre maggiore di progettare percorsi didattici volti a guidare ogni studente verso il raggiungimento del proprio successo formativo garantendogli la possibilità di apprendere lungo tutto l'arco della vita in un'ottica di *lifelong learning*. Viene ribadita, dunque, la necessità di utilizzare metodologie didattiche "attive" che consentano la realizzazione di "percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ciascuno"¹.

Partendo da tale presupposto, il presente lavoro mira ad approfondire alcune metodologie e strategie didattiche attive che si prefiggono come obiettivo quello di rendere gli studenti protagonisti di un'esperienza di apprendimento coinvolgente e motivante e di contribuire alla messa in opera delle conoscenze e delle abilità di ciascuno al fine di costruire importanti competenze. In particolare, si intende operare una riflessione sull'impiego della didattica laboratoriale e dell'apprendimento esperienziale nella progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi.

Il tema dell'innovazione didattica acquisisce sempre più rilevanza in virtù dei profondi cambiamenti che interessano la società odierna: la scuola, dunque, dovrebbe essere in grado di fornire agli studenti quanti più strumenti possibili per affrontare le problematiche derivanti da una realtà caratterizzata da una sempre maggiore complessità. In questo scenario è importante valorizzare ogni forma di esperienza, anche quelle derivanti dai contesti formali, non formali e informali dell'educazione.

2. La costruzione delle competenze in una prospettiva inclusiva

Esaminando alcuni documenti programmatici ministeriali (a partire dalle Indicazioni Nazionali del 2004² sino ad arrivare alle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari del 2017³ è possibile estrapolare alcune indicazioni metodologiche di base (da attuare nel rispetto della libertà di insegnamento) che possono essere sintetizzate nei punti che seguono:

- promozione di una didattica collaborativa;
- valorizzazione delle conoscenze e delle esperienze degli studenti;
- guidare gli studenti verso l'acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri stili di apprendimento;
- realizzare percorsi di apprendimento laboratoriale;

1 Decreto Ministeriale 254 del 16 novembre 2012 - Indicazioni nazionali curriculum scuola infanzia e primo ciclo.

2 Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59 concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.

3 Documento elaborato per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.



- attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità per la costruzione di percorsi didattici inclusivi.

Ai fini della presente trattazione, è opportuno operare una riflessione soprattutto sul punto inerente ai processi inclusivi nella scuola. L'art. 1 del D.lgs. 66/2017, modificato e integrato con il D.lgs. 96/2019, riporta la seguente definizione:

“l’inclusione riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella prospettiva di migliore qualità della vita”.

Da tale definizione è possibile evincere l’importanza di orientare l’azione didattica verso strategie in grado di favorire le potenzialità di ciascuno attraverso la progettazione di percorsi di apprendimento volti a garantire la migliore qualità di vita possibile in una prospettiva di Progetto di Vita in cui acquisiscono un ruolo rilevante la promozione della consapevolezza di sé, dello sviluppo identitario e autoprogettuale, della relazionalità, dell’autostima e dell’autoefficacia (Ianes, 2005). Gli aspetti fondanti della didattica inclusiva possono essere sintetizzati in quattro punti fondamentali (Morganti, Bocci, 2017), che sono:

1. collaborazione;
2. progettazione;
3. efficacia;
4. relazione ed emozioni.

Tuttavia, occorre sottolineare la necessità di affiancare ad un approccio didattico di tipo inclusivo anche un approccio didattico orientato all’acquisizione di competenze che consentano allo studente il raggiungimento di quell’autonomia personale indispensabile per sentirsi partecipe e cittadino attivo della comunità di cui fa parte. In questa prospettiva, dunque, è necessario far riferimento alle competenze chiave per l’apprendimento permanente dell’Unione Europea con la raccomandazione del 2006 e la loro revisione con la raccomandazione del Consiglio del maggio 2018 in cui sono state delineate otto tipi di competenze chiave: 1) Competenza alfabetica funzionale; 2) Competenza multilinguistica; 3) Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) Competenza digitale; 5) Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) Competenza in materia di cittadinanza; 7) Competenza imprenditoriale; 8) Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Inoltre, ai fini della realizzazione della piena autonomia personale risulta indispensabile anche il potenziamento delle cosiddette *life skills*. Nel 1993 l’OMS ha pubblicato il documento “*Life skills education in school*”⁴ in cui si elencano le competenze che consentono al soggetto di relazionarsi positivamente con sé stesso e con gli altri. Il documento consente di evidenziare il cambio di passo avvenuto nella definizione del concetto di salute, intesa non più come assenza di malattia ma come stato di benessere psico-fisico e relazionale. La promozione di tale modello all’in-

4 World Health Organization, (1993), *Life Skills education in School*. III International conference on health promotion, Sundsvall.



terno del contesto scolastico risulta fondamentale così come la costruzione di percorsi formativi che non si esauriscano nella sola programmazione didattica ma che prendano in considerazione l'intero vissuto degli studenti, soprattutto di coloro che incontrano difficoltà. Risulta necessario, quindi, progettare percorsi di apprendimento che non mirino solo a far acquisire agli alunni conoscenze teoriche o competenze operative ma che si basino su due concetti chiave: quelli di trasversalità e continuità. Per rispondere a tali necessità è indispensabile basare l'azione didattica su metodologie e strategie che mettano l'alunno al centro del processo di apprendimento.

3. La didattica laboratoriale

La rilevanza formativa della didattica laboratoriale risiede nel fatto che si presenta come luogo privilegiato di innovazione. Come osserva Baldacci (2004) il laboratorio rappresenta un dispositivo di innovazione scolastica globale:

- organizzativa: poiché il laboratorio propone un nuovo modello di *spazio* scolastico;
- pedagogica: poiché dilata le dinamiche della socializzazione rispetto a quanto offerto dall'aula-madre;
- didattica: poiché fornisce una nuova prospettiva di insegnamento basato sulla ricerca che tende al superamento della sola didattica trasmissiva.

Sempre secondo l'autore, il concetto di laboratorio è in realtà di natura complessa e polisemica, per il quale tuttavia è possibile cogliere delle "categorie" fondative che possono essere sintetizzate nella a) l'Oggettualità: il laboratorio è sempre "laboratorio di...": è caratterizzato da una intenzionalità che si esprime in una specificità oggettuale; b) la Spazialità: il laboratorio è uno spazio dedicato in modo specifico a tale oggetto e presenta attrezzature (hardware e software) ad esso specifiche; c) l'Attività: l'etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un "lavoro" attivo (ad una prassi e ad una poiesi). Predomina l'apprendimento attivo, l'apprendere facendo.

Più in generale, l'autore arriva ad individuare due accezioni largamente diffuse rispetto al termine "laboratorio": una prima accezione in cui il laboratorio viene inteso essenzialmente nella sua prospettiva di "spazialità" in quanto si configura come spazio diverso da quello dell'aula tradizionale e quindi "luogo" che contiene l'attività, ed una seconda accezione in cui è possibile definire con il termine "laboratorio" qualsiasi situazione didattica basata sull'apprendimento attivo. Ciò è quel che accade quando si indica un'attività didattica usando l'espressione "fare laboratorio" (Bertagna, 2012) e che fa riferimento, quindi, ad un atteggiamento mentale.

"La conciliazione di queste due accezioni unilaterali è un'esigenza pedagogica: lo spazio materiale, senza l'atteggiamento mentale è vano; ma l'atteggiamento senza condizioni materiali adeguate rischia di risultare impotente. Pertanto, si può arrivare a formulare l'idea di laboratorio come sintesi di una spazialità materiale con un certo atteggiamento mentale, come contesto fisico e simbolico allo stesso tempo; idea la cui funzione squisitamente metodologica è quella di natura eminentemente antidogmatica di promuovere un'attuazione pedagogica equilibrata tra queste due componenti nel concreto farsi della prassi educativa." (Baldacci, 2004).



L'approccio esperienziale consente all'insegnante di sperimentare la relazione come luogo di reciprocità allorché "l'originaria esperienza vissuta torna al soggetto empatizzata" (Stein, 1992, p.73) e come spazio di profondo rispetto delle individualità, ovvero come spazio di continue e profonde influenze in cui coltivare la crescita e la trasformazione personale.

Il laboratorio, dunque, può rappresentare all'interno dell'azione didattica sia un ambiente attrezzato sia una vera e propria *forma mentis* che implica un'interazione diretta con la realtà. I laboratori, pertanto, si propongono come strumenti di trasformazione della conoscenza acquisita in via teorica in competenze pratiche attraverso "l'apprendere attraverso il fare" (Mariotti, 2004, p.178).

3.1 Le caratteristiche della didattica laboratoriale

L'attività laboratoriale può essere considerata come un'attività di simulazione mentale o materiale, rispetto ad un certo oggetto di studio (Goldman, 2006). Con la simulazione è possibile la promozione di una forma di apprendimento per esperienza. Il termine simulazione, secondo un'accezione più ampia, può fare riferimento all'anticipazione mentale di un processo da eseguire.

Gli elementi fondamentali della didattica laboratoriale sono:

- la manipolazione concreta;
- la creatività;
- l'apprendimento per scoperta;
- la molteplicità dei livelli di interpretazione;
- la valenza metaforica dell'esperienza;
- il coinvolgimento emotivo e cognitivo.

Il laboratorio didattico prevede un lavoro personale attivo e creativo che parte da uno specifico tema, problema o fenomeno. La sua peculiarità risiede proprio nella scoperta di una strategia da mettere in opera attraverso azioni pianificate ed organizzate. Il porre lo studente di fronte ad una situazione problematica rappresenta l'inizio di un processo dinamico e costruttivo in cui l'apprendimento è guidato dalla scoperta delle molteplici strade percorribili (Rivoltella, 2013). L'obiettivo è quello di condurre gli studenti a confrontarsi e a riflettere su compiti concreti e autentici.

Le esperienze laboratoriali, inoltre, consentono all'insegnante di testare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'osservazione di tutte le fasi del lavoro "attivo" degli studenti. L'insegnante, nella didattica laboratoriale, assume un ruolo diverso rispetto al tradizionale modello trasmissivo, in quanto al centro del processo formativo c'è proprio l'allievo. Per cui, in questa prassi le funzioni attribuite al docente sono:

- progettazione ed organizzazione dell'attività laboratoriale;
- consulenza e tutorato;
- facilitatore dell'interazione tra i vari soggetti;
- negoziazione.

Il docente, dunque, deve proporre un problema reale che susciti l'interesse e la motivazione degli studenti, per poi indicare le corrette procedure da seguire con le varie fasi di lavoro, stabilendo i tempi, gli obiettivi formativi e didattici. A questo



proposito risulta particolarmente significativo quanto affermato da Jacques Delors (1997, p.28): “la grande forza degli insegnanti è nell’esempio che essi possono fornire di curiosità mentale, di disponibilità a sottoporre a verifica le loro ipotesi e a riconoscere eventuali errori; soprattutto, essi debbono trasmettere amore per il sapere”. È compito del docente, inoltre, supervisionare i processi ed operare in un’ottica di flessibilità per offrire ad ogni studente occasioni di apprendimento che rispondano ai propri e personali bisogni.

La didattica laboratoriale, dunque, offre la possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento in particolare per coloro che incontrano difficoltà: ciò è possibile poiché consente a ciascuno di diventare protagonista della costruzione delle proprie competenze anche attraverso l’aiuto del gruppo, favorendo, così, il processo inclusivo. Il laboratorio, infatti, prevede il lavoro in piccoli gruppi: ciò permette non solo al docente di monitorare al meglio l’esecuzione delle attività ma, in particolare, far parte di un gruppo e svolgere gli stessi compiti dei compagni risulta fondamentale per gli studenti con disabilità poiché consente sia la costruzione di competenze tecniche e operative ma soprattutto lo sviluppo di competenze trasversali e relazionali. Inoltre, lo svolgimento delle attività in prima persona produce importanti benefici anche sul piano emotivo poiché migliora l’autostima ed il senso di autoefficacia, stimolando l’interesse e la motivazione oltretutto l’acquisizione di un pensiero riflessivo che alla base dell’“imparare ad imparare” (Faure, 1972, p.80).

Il laboratorio consente di evidenziare il carattere inclusivo dell’esperienza, che non vuol dire essere attori di un’unica esperienza con la partecipazione ad attività comuni, ma vuol dire vivere e sperimentare la realtà da differenti punti di vista, dare alle idee e ai percorsi di crescita cammini differenti con prospettive comuni. Tutto ciò trova riscontro nel documento dal titolo “Profilo dei Docenti Inclusivi” (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, 2012, p.16), dal quale emerge che “L’inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all’istruzione), partecipazione (qualità dell’esperienza di apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti”.

4. L’apprendimento esperienziale

L’apprendimento esperienziale si è affermato in contrapposizione ai classici modelli di apprendimento di tipo trasmissivo. Le ragioni di tale cambio di passo risiedono nella crescente attenzione rivolta alla costruzione delle competenze cognitive, operative, relazionali e trasversali degli studenti.

Riprendendo le parole di Le Boterf, (1994) la competenza rappresenta “un insieme riconosciuto e provato di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un dato contesto”. Partendo da tale definizione appare evidente come il concetto di competenza non possa essere ricondotto alla sola somma di conoscenze ed abilità intese come risorse da mobilitare per il raggiungimento di un obiettivo ma, piuttosto, “all’atto stesso della mobilitazione delle risorse”.

In quest’ottica, è possibile intendere la competenza come *sapere agito*: progettare percorsi di apprendimento volti allo sviluppo di conoscenze ed abilità è sicuramente necessario ma non sufficiente per consentire agli studenti il raggiungimento di traguardi di competenza e per sviluppare un pensiero riflessivo che conduca all’“imparare ad imparare”.



L'apprendimento di una competenza, dunque, rimanda la responsabilità del processo stesso al soggetto che apprende. Ma che ruolo assume l'esperienza all'interno di tale processo?

È possibile cercare di rispondere a questa domanda operando una riflessione relativa alle strategie didattiche più frequentemente presenti nella letteratura scientifica in merito alla costruzione di competenze: le prassi che rappresentano un denominatore comune a tutte sono quelle relative alla "didattica attiva" e all'apprendimento derivato dall'esperienza.

Parlando di "didattica attiva" è necessario fare riferimento al pensiero di Dewey il quale, già all'inizio del secolo scorso, configurava l'educazione come esito della relazione e scambio reciproco tra il soggetto e l'ambiente. Per Dewey (1973) il contesto naturale rappresenta il punto di partenza per avviare un'indagine sull'esperienza che si viene a determinare in modo continuo a causa dell'interazione delle creature viventi e delle condizioni ambientali che è implicata nello stesso processo di vita. In tale prospettiva, è utile fare riferimento al ruolo assunto dal concetto di interazione e di transazione:

"La parola interazione assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un giuoco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme nella loro interazione costituiscono quella che io chiamo situazione" (Dewey, 1963, p. 26).

Se il concetto di interazione presuppone una separazione tra individuo e ambiente, tra il soggetto e l'oggetto della conoscenza, tra l'osservatore e ciò che viene osservato, il concetto di transazione mira a superare tale separazione e di considerare il conoscere e l'oggetto conosciuto, come eventi naturali posti allo stesso livello. Dewey e Bentley (1974) propongono di considerare tutti i comportamenti dell'individuo, incluse le sue conoscenze più avanzate, non come attività solamente sue, né come attività primariamente sue, ma come processi della situazione complessiva di organismo-ambiente.

Per Dewey, inoltre, l'esperienza realmente formativa deve condurre ad un'attribuzione di significato:

"L'esperienza è attiva e passiva: non principalmente conoscitiva. Un'esperienza valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato" (Dewey, 1984, p.184).

Altro aspetto non trascurabile è il concetto di continuità che l'autore attribuisce all'esperienza:

"Il principio di continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Dewey, 1963, p.19).

Per Dewey, dunque, l'esperienza con la sua continua "costruzione e riorganizzazione" rappresenta il principio gnoseologico ed epistemologico del processo formativo.

Partendo da tale prospettiva appare chiaro come l'apprendimento esperienziale possa essere considerato un vero e proprio processo di natura interattiva, concreta e dinamica che fonda le sue basi nel contesto reale vissuto dal soggetto.

La principale caratteristica che contraddistingue l'apprendimento esperienziale risiede nella sua dinamica ciclica (cfr. Fig.1): in tale processo vi è la mobilitazione di importanti abilità di base che a loro volta, attraverso l'osservazione e la riflessione, vengono trasformate in nuove esperienze concrete.

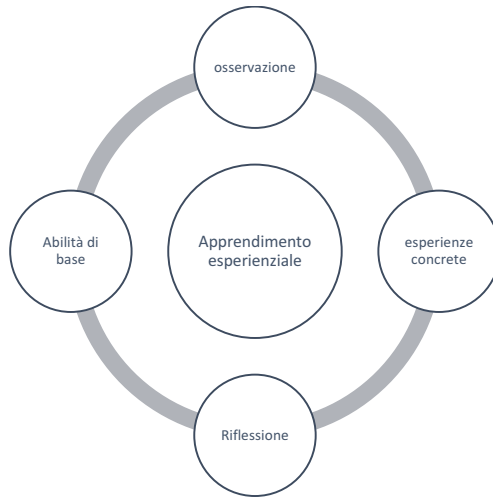


Figura 1 - Ciclicità dell'apprendimento esperienziale

Per Dewey la scoperta rappresenta una fase fondamentale all'interno del processo di apprendimento poiché da un impulso iniziale ad apprendere (la motivazione) si giunge alla formulazione di un giudizio finale che pone i presupposti per ogni una nuova riflessione futura. Piaget, invece, basa le sue teorie sullo studio del comportamento e dell'intelligenza del fanciullo e, in particolare, sul ruolo che l'esperienza concreta gioca nello sviluppo mentale del soggetto. Lewin, infine, pone l'attenzione sul contributo che il binomio esperienza/azione apporta nella formulazione dei concetti: l'integrazione di teoria e pratica risulta indispensabile ai fini dell'apprendimento e ciò pare amplificato nelle dinamiche di gruppo.

Il primo a definire una teoria di apprendimento esperienziale è stato lo studioso dell'educazione statunitense David Kolb. Nel modello dell'*Experiential Learning*, l'autore si ispira agli studi di John Dewey, Jean Piaget e Kurt Lewin.

All'interno di questo modello viene attribuito un ruolo significativo ai fini dell'apprendimento all'esperienza concreta ed all'osservazione riflessiva.

Il modello di Kolb (1984) si contraddistingue per la circolarità del processo e l'autore articola il *learning cycle* in quattro fasi:

- esperienza concreta: intesa come il momento nel quale il soggetto è immerso nel fare e nella sperimentazione;
- osservazione riflessiva: l'esperienza produce sensazioni e comportamenti sui quali il soggetto avvia una riflessione esaminando il problema da molteplici punti di vista;
- concettualizzazione astratta: la comprensione avvenuta per mezzo dell'osservazione riflessiva, conduce il soggetto a concettualizzare le relazioni di funzionamento e ad elaborare concetti che integrano le osservazioni in teorie di riferimento;
- sperimentazione attiva: le teorie ed i concetti vengono testati attraverso l'azione con intenzionalità e consapevolezza.



Il ciclo di apprendimento inizia e termina con la fase dell'esperienza concreta in quanto le conoscenze generate da ogni nuova esperienza possono produrre nuovi modi di fare e di pensare.

Kolb, dunque, definisce l'apprendimento un processo per cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza. In tale modello è possibile identificare alcune tensioni che interagiscono tra di loro e che portano alla trasformazione dell'esperienza: *apprehension*, traducibile con il termine "prendere", ovvero fare esperienza dalla realtà concreta ed opposta a quella derivante dalla concettualizzazione astratta che viene indicata con il termine *comprehnsion*. Dall'osservazione riflessiva, poi, l'autore rimanda alla volontà di creare valore aggiunto all'esperienza (*intension*). La sperimentazione attiva, infine, trasforma le teorie derivanti dalla concettualizzazione astratta in soluzioni relative a situazioni problematiche, per cui si ha un processo di esternalizzazione (*extension*)

Ognuna delle quattro fasi descritte da Kolb identifica un diverso stile di apprendimento del soggetto analizzabile con un modello di autovalutazione denominato *Learning Style Inventory*. Si tratta di uno strumento che si propone di individuare modi di apprendimento ricorsivi e mutabili, che si trasformano in funzione della conoscenza costruita e dell'esperienza vissuta. Tali caratteristiche rendono unico l'apprendimento dei soggetti. Gli stili indicati da Kolb sono:

- divergente: tale stile si basa sull'esperienza concreta e sull'osservazione riflessiva. Il soggetto che presenta uno stile di apprendimento divergente possiede una buona capacità osservativa ed esplorativa della realtà ma anche immaginativa e creativa, inoltre, è in grado di rispondere alle situazioni che si presentano in maniera originale e non convenzionale.
- convergente: si basa sulla concettualizzazione astratta, sulla sperimentazione attiva e sui ragionamenti di tipo ipotetico-deduttivo; il soggetto caratterizzato da tale stile di apprendimento preferisce utilizzare le proprie abilità di *problem solving* in situazioni di natura tecnica.
- assimilativo: è basato sulla concettualizzazione astratta e sull'osservazione riflessiva. Questo stile di apprendimento predilige il pensiero di tipo induttivo: il soggetto dotato di questo stile riesce a creare modelli integrati di conoscenze attraverso l'assimilazione di diversi oggetti osservati.
- accomodativo: fa riferimento all'esperienza concreta e alla sperimentazione attiva. Il soggetto caratterizzato da questo stile di apprendimento è orientato all'azione e alla ricerca di soluzioni e risorse soprattutto in contesti dinamici che richiedono, quindi, grande intuizione e capacità di cambiamento.

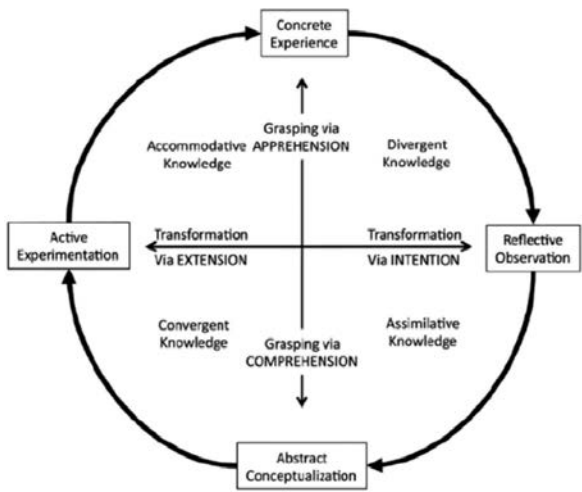


Figura 2. Experiential learning cycle (Kolb, 1984)

Nella Figura 2 è riportato sinteticamente il modello ideato da Kolb. Nell'immagine è possibile cogliere le fasi dell'intero ciclo e le relazioni esistenti tra i vari elementi coinvolti nel processo di costruzione della conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza.

Tuttavia, il modello di Kolb non è esente da alcuni aspetti problematici in quanto appare troppo schematico e dotato di scarsa flessibilità poiché delinea l'apprendimento come un processo sequenziale ed eccessivamente lineare in cui vengono trascurate le variabili relative al contesto socioculturale di riferimento. Pare inoltre che l'autore abbia attribuito un ruolo maggiormente rilevante ai processi cognitivi rispetto che a quelli affettivi (Capperucci, 2007).

Per Jedlowski (2008) "la parola esperienza assume significati diversi a seconda dei contesti in cui è inserita (...). Il problema del concetto di esperienza, che si riverbera in ogni sua definizione, è dato dalla sua complessità: è esperienza sia ciò che si vive (solo in parte consapevolmente) sia il processo attraverso cui il soggetto si appropria del vissuto e lo sintetizza".

Per l'autore, dunque, avere esperienza non significa soltanto aver vissuto o aver imparato a fare certe cose, ma essere in grado di appropriarsi del vissuto conferendogli un senso. In tale definizione è forte il richiamo alle connessioni ed all'attribuzione di significato che Dewey conferisce all'apprendimento derivato dell'esperienza. Jedlowski (2008) distingue tre forme di sapere:

- sapere scientifico;
- sapere quotidiano;
- sapere derivato dall'esperienza.

Il primo fa riferimento ad un tipo di conoscenza universalmente condivisa, gli altri due saperi, invece, fanno riferimento ad una conoscenza relativa ad una dimensione individuale. Il sapere quotidiano rappresenta quella forma di conoscenza utilizzata ogni giorno dai soggetti per compiere una serie di azioni in maniera quasi



inconsapevole. Fa riferimento, dunque, all'ordinarietà del vissuto. Il sapere dell'esperienza, secondo l'autore, è dato dalla rielaborazione e dalla riflessione relative alle situazioni ordinarie.

Anche la riflessione di Jarvis che, come il modello di Kolb, trova spazio soprattutto negli studi sull'apprendimento degli adulti, ha come tema principale il concetto di esperienza e può rappresentare un valido punto di riferimento per orientare l'azione didattica alla costruzione di competenze trasversali in una prospettiva di *lifelong learning*. Il pensiero di Jarvis (1987) identifica come fondamentale lo studio dell'apprendimento umano non in situazioni artificiali di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo e nei rapporti sociali. L'autore evidenzia come "ogni apprendimento inizi con l'esperienza". Pertanto, l'apprendimento viene a configurarsi come un'azione prettamente individuale che rende ogni soggetto unico in virtù del rapporto tra la sua biografia e l'esperienza presente, che avviene in contesto sociale il quale può potenziare o limitare lo sviluppo personale: l'autore indica questo processo come *paradoxes of learning* (Jarvis, 1992). Il modello di apprendimento descritto da Jarvis si realizza quando l'individuo arriva ad interrogarsi sul significato della situazione che si trova a vivere dopo il verificarsi di un'incongruenza tra la biografia individuale e l'esperienza acquisita nei contesti sociali. Inoltre, l'autore evidenzia una pluralità di vie di apprendimento che possono essere percorse ed un'altrettanta molteplicità di risposte che il soggetto fornisce alle esperienze vissute.

Per tali ragioni risulta fondamentale una progettazione didattica che tenga in considerazione l'intero vissuto del soggetto, in un'ottica di costruzione di Progetto di vita che deve guardare al passato, al presente e soprattutto al futuro dell'allievo.

4.1 La relazione tra le esperienze di apprendimento passate e quelle future

Dopo aver considerato il ruolo assunto dall'esperienza nei processi di apprendimento è lecito interrogarsi su quale influenza esercitino gli apprendimenti passati su quelli futuri in quanto forme di esperienza vissuta. Rispetto a ciò Ausubel (1978, p. 198-199) ha evidenziato come:

l'esperienza passata influenzi, o abbia effetti positivi o negativi, sul nuovo apprendimento significativo e sulla sua ritenzione, in virtù del suo impatto sulle proprietà rilevanti della struttura cognitiva. Se ciò è vero, ogni apprendimento significativo comporta necessariamente un trasferimento, perché non si può concepire nessun caso in cui tale apprendimento non sia influenzato in qualche modo dalla struttura cognitiva esistente; questa esperienza di apprendimento, a sua volta, dà luogo a un nuovo trasferimento, modificando la struttura cognitiva.

L'apprendimento passato, dunque, altro non è che una base a cui ancorare ogni apprendimento futuro.

Tale aspetto tuttavia non è esente da problematiche, in quanto ogni esperienza di apprendimento può assumere per il soggetto valenza positiva o negativa in virtù della duplice componente emotiva e cognitiva insita nell'esperienza stessa e ciò evidenzia l'importanza di tener in considerazione i fattori affettivi e motivazionali nella progettazione dei percorsi di apprendimento.

Inoltre, è da evidenziare che tutte le esperienze vissute, i contenuti e le conoscenze apprese trovano spazio nella memoria. L'apprendimento esperienziale può



facilitare la rievocazione di informazioni nei soggetti con difficoltà di apprendimento e memorizzazione nel meccanismo di “riaggiornamento in memoria di lavoro” (Baddeley, 1986, p.98) che consente di mantenere un’informazione in memoria quando serve.

5. Conclusioni

Le competenze richieste dalla società contemporanea sono profondamente mutate ed un ruolo sempre più importante è attribuito alle capacità personali ed alle competenze trasversali poiché l’apprendimento delle sole competenze tecniche, che fanno riferimento al *saper fare*, non sembra essere più sufficiente per far fronte alle problematiche derivati dalla complessità del mondo in cui viviamo.

Se la didattica laboratoriale ha trovato ampio spazio nelle prassi di insegnamento-apprendimento in quanto strategia “attiva” in grado di produrre un apprendimento significativo attraverso un processo di tipo riflessivo ed induttivo, appare lecito domandarsi se l’apprendimento esperienziale possa rappresentare un nuovo modo di costruire competenze accompagnando la didattica tradizionale in un percorso di riscoperta della valenza formativa dell’esperienza, favorendo i processi inclusivi e valorizzando l’unicità dei soggetti che apprendono.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Alberici A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Torino: Paravia.

Ausubel D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Baddeley A. (1986). *La memoria di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.

Baldacci M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In Filograsso N., Travaglini R. (eds.), *Dewey e l’educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola*. Roma: Armando.

Bertagna G. (ed.) (2012). *Fare laboratorio*. Brescia: La Scuola.

Capperucci D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell’“experiential learning” e dell’approccio riflessivo*. Pisa: ETS.

Consiglio dell’Unione Europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Bruxelles.

Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59 concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione.

Decreto Ministeriale 254 del 16 novembre 2012 - Indicazioni nazionali curriculum scuola infanzia e primo ciclo.

Delors J. (1997). *Nell’educazione un tesoro. Rapporto UNESCO*. Roma: Armando.

Dewey J. (1963). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.

Dewey J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Faure E. et alii (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard: UNESCO.

Goldman A.I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. Oxford: Oxford University Press

lanes D. (2005). *Didattica speciale per l’integrazione*. Trento: Erickson.



- Jarvis P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Cromm Helm.
- Jarvis P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- La Marca A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Lascioli A., Battistella P., Paglialonga M. (2017). Pedagogia dell'inclusione e pratiche laboratoriali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16-4, 435-454
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Ed. de l'Organisation.
- Mariotti S. (2004). Apprendere attraverso il fare: solo una metodologia. *Adulità: rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi*, 20, 173-279.
- Mattalucci L. (2010). Formazione esperienziale e processi riflessivi. *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 7-18.
- Medeghini R. et alii (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morganti A., Bocci F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Giunti: Firenze.
- OCSE. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave e apprendimento permanente*. Bruxelles
- Pellerey M. (2010). *L'apprendimento esperienziale come risultato e come processo*. Roma: Note di Pastorale Giovanile.
- Perrenoud P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi*. Roma: Anicia.
- Ravazzani S., Mormino S., Moroni C. (eds.) (2015). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento: teorie ed esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P. (2014). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. Milano: EDUCatt
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2018). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (eds.) (2014). *Smart future: didattica, media digitali e inclusione*. Milano: Angeli.
- Serbati A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV-7, 53-70.
- Stein E. (1992). *L'empatia*. Milano: Franco Angeli.
- Trentin G. (ed.) (2012). *Reti e inclusione socio-educativa: il sistema di supporto WISE*. Milano: Angeli.
- World Health Organization, (1993). *Life Skills education in School*. III International conference on health promotion, Sundsvall.