

EXORDIUM

ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E MODELLI COMPLESSI DI PROMOZIONE DELLA SALUTE. RESILIENZA NELLA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DELLA CURA: IL CASO UNIFG

di Irene Marseglia

L'articolo riflette in merito alla possibilità di considerare le esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro come preziose occasioni non solo per l'apprendimento di saperi e competenze tecniche ma anche per la formazione al pensiero complesso e allo sviluppo di competenze sistemiche.

Al tal fine, il contributo illustra la proposta formativa di Alternanza Scuola-Lavoro realizzata presso il Centro Studi di Pedagogia della Salute del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia nell'a.a. 2017-2018, intitolata alla "Pedagogia della salute e professioni educative". Nello specifico, il saggio approfondisce e documenta le giornate dei percorsi dedicate alla promozione di competenze di resilienza, cruciali nei processi educativi e nella costruzione dell'identità personale e professionale.

This article deals with the possibility to consider the experiences in Work-Related Learning as valuable opportunities to acquire technical knowledge and competences and to enhance the complex thinking as well as the systemic competences.

As far as this article is concerned, it aims at outlining the experiences of Work-Related Learning and it is called "Pedagogy of Health and Educational Occupations".

The experiences were carried out at the Centre of Health Pedagogy studies (Humanities Department) at the University of Foggia during the academic year 2017 to 2018.

Namely, this essay investigates and documents the results achieved during the workshops promoting the competence of resilience which is pivotal in the educational process as well as in the development of personal and professional identity.

1. *Saperi complessi: al crocevia tra identità e tecnica*

«È necessario sviluppare
l'attitudine naturale della mente umana
a situare tutte le informazioni
in un contesto e in un insieme».

Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*

I percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro possono essere contesti di apprendimento centrato non solo sullo sviluppo di *technical skills* ma, anche e persino, focalizzato sulla promozione delle competenze proprie del sapere complesso? Orientare alle *life skills* qualsiasi tipo di formazione professionale è questione pedagogica cruciale, in particolare nel tempo liquido che caratterizza l'avventura esistenziale e formativa dei *Millennials*.

In tal senso, le attività di Alternanza Scuola-Lavoro possono essere progettate come esperienze complesse di educazione al pensiero “complesso”, prefiggendosi di sviluppare non solo competenze tecniche, ma anche *competenze sistemiche* volte a favorire processi di ri-strutturazione, riflessività e dis-apprendimento (Morin, 1993). Il pensiero complesso – consapevole della impossibilità della conoscenza completa – rileva l'importanza del caos, dell'emotività, dell'imprevisto, dell'incertezza, non per compiacersi in queste posizioni ma per problematizzarle, per connettere le parti con il tutto, provando a sviluppare così una conoscenza *pertinente*, in grado di cogliere i problemi essenziali dell'umanità e integrarli in un contesto globale e multidimensionale (Morin, 2001).

Tale *weltanschauung* esorta a metterci in guardia rispetto a forme di «intelligenza cieca» e di «pensiero semplificante» (Ceruti 2018, p. 8), pronti a distruggere insieme e totalità e per questo mutilanti e brutalizzanti (Ceruti, 2018, p. 77), per far propri invece quei «*saperi necessari all'educazione del futuro*»¹ (Morin, 2001), essenziali per «*educare a pensare in maniera complessa*» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 75) a interagire con più soggetti, portatori delle proprie visioni e ad esercitare livelli sempre più raffinati di riflessione (De Mennato, 2001, p. 8).

Come promuovere il pensiero complesso e tradurlo in progettazioni e azioni formative capaci di *tenere insieme*, connettere e far dialogare, in maniera sinergica, strategica e reticolare, le forme del sapere con quelle del saper fare e del saper essere, del saper e voler agire; le forme dei saperi formali con quelle dei saperi non formali, esperienziali e derivanti dalla pratica e dal lavoro?

Quali interventi educativi possono valorizzare dunque l'idea di una conoscenza *pensata per relazioni, situata* (De Mennato, 1999, p. 40), che permetta ad ogni persona di riflettere e di guardare se stesso mentre agisce ed entra in relazione con paradigmi e campi d'azione, consentendogli di costruire e orientare la propria *identità* – personale e professionale – verso una «*progettualità autoemancipativa*» (Cunti, 2014, p. 15)?

Se riconosciamo che nella sua dimensione e valenza pedagogica, costruttiva e trasformativa, il lavoro diviene importante luogo e tempo di educabilità, di produzione dell'identità personale, di emancipazione e di autorealizzazione (Dato, 2014, p. 26), il cui fine ultimo è *la persona* (Alessandrini, 2018, p. 103):

Ripensare le modalità di acquisizione delle conoscenze nell'ottica dell'integrazione tra le dimensioni del sapere, del saper fare, del saper

¹ Si tratta di sette temi fondamentali nei processi di insegnamento che permettono di integrare le discipline e stimolare gli sviluppi di una conoscenza atta a comprendere e raccogliere le sfide della vita individuale, culturale e sociali. Tali saperi sono indicati da Morin come: *La cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione*; *I principi di una conoscenza pertinente*; *Insegnare la condizione umana*; *Insegnare l'identità terrestre*; *Affrontare le incertezze*; *Insegnare la comprensione*; *L'etica del genere umano*.

essere e del saper agire significa, [...] recuperare il valore della soggettività, del contesto nel quale il soggetto vive e insieme, educare la mente alla creatività, alla divergenza, al decentramento, al dialogo e all'incontro con l'altro, e in primo luogo con se stessi (Dato, 2009, p. 23).

Non si tratta, allora, di relegare l'apprendimento alla sola acquisizione di informazioni e competenze "tecniche" strettamente legate alla mansione e ai compiti svolti, ma di reinterpretarlo come progetto trasformativo legato anche e soprattutto all'acquisizione ed esercizio di competenze metacognitive e metaemotive (Dato, 2009, p. 85).

Un pensiero, quello *metacognitivo* e *autoriflessivo* che, come afferma Franca Pinto Minerva (2013), è

indispensabile per la costruzione di quel *pensiero della complessità, della differenza e del cambiamento*, ritenuto ormai fondamentale per saper gestire in forma esperta e competente i saperi e i valori della società contemporanea (p. 195).

Il paradigma della complessità offre quindi un approccio importante per lo sviluppo di una identità e di una competenza professionale *multidimensionale*, fondata non solo su saperi tecnico-professionali, ma anche su «competenze strategiche» (Alberici, 2008, p. 50), funzionali all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, attinenti alla sfera del sé, della riflessività e alla interpretazione e attribuzione di senso del contesto culturale².

Una risposta interessante, forse, rispetto agli interrogativi e alle riflessioni fin qui poste può giungere da talune esperienze di *apprendimento in situazione*, come quelle che avvengono nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro.

² Si tratta di competenze che interessano la dimensione della *biograficità*, intesa come capacità di riconoscersi, di attribuire significato, di progettarsi; della *metacognizione*, ossia della consapevolezza dei propri schemi cognitivi e della disponibilità a scoprire e diagnosticare problemi, a dialogare con le diverse situazioni e a creare nuove conoscenze e competenze; della sfera *cognitivo-simbolica*, relativa alla comprensione verbale e al ragionamento logico; della competenza *sociale ed emotiva*: inerente le capacità di relazione e di comunicazione personale e interpersonale.

Ribadendo il diritto della persona di imparare a fare, ad apprendere dall'esperienza e a fare esperienza di apprendimento nei contesti deputati all'istruzione, Batini e De Carlo (2016) sostengono che:

la pratica dell'alternanza scuola-lavoro, operativamente, affida alla scuola il compito di sostenere i ragazzi nella costruzione della propria identità professionale, affinché divengano persone e lavoratori riflessivi, ricercatori, persone che non delegano, ma sono in grado di vivere i problemi della quotidianità e di risolverli (Mortari, 2004), in una prospettiva di continuo *empowerment* del soggetto (p. 10).

Istituiti in maniera sistematica con la Legge n.107/2015³ e indirizzati agli studenti dell'ultimo triennio della scuola secondaria, i percorsi di alternanza scuola-lavoro, rappresentano per la scuola italiana e per tutto il mondo della formazione, parte integrante dei percorsi formativi orientati all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro, in grado di promuovere competenze di orientamento, autoimprenditorialità, cittadinanza attiva e un maggior coinvolgimento dei giovani nei processi di apprendimento⁴.

Ma non solo. Tali percorsi sembrano rappresentare anche una riorganizzazione (*complessa?*) forte sul piano curriculare, didattico e concettuale. Essi provano, infatti, a scardinare quella "filosofia"⁵ e quella pratica didattica che per decenni è stata scrupolosamente attenta a separare, dividere, escludere – rispettando devotamente la consequenzialità lineare basata su un "prima" e un "dopo" – per provare a generare altresì, preziosi *link* (Sicuriello, 2016, p. 1) tra mondo della scuola e mondo del lavoro: appartenenti, entrambi, all'universo della formazione umana e dunque della *condizione umana* (Morin, 2000; 2001; 2015).

³ Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

⁴ Cfr. <http://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/> [15 ottobre 2018].

⁵ Il riferimento è alla forte matrice idealista di stampo gentiliano che ha a lungo caratterizzato la scuola italiana, alla cui base vi era una concezione aristocratica della cultura e dell'educazione, nonché la considerazione di scuola e lavoro come due realtà distinte e separate.

L'Alternanza Scuola-Lavoro, allora è sì – come afferma l'Indire – una metodologia didattica *innovativa*⁶, ma come riconosciamo con Isabella Loiodice (2018) è anche un «duogo di costruzione dell'identità e del progetto professionale degli studenti nonché di reti territoriali capacitanti ed *engaged*» (p. 137), una «trama di partecipazione e creazione di legami significativi di apprendimento e cambiamento» (Costa, 2014, p. 195).

Alternare, in tal senso può voler dire collegare, significare, comprendere, condividere, riflettere, crescere.

Lungi dal considerare l'alternanza nella sola ottica di prima professionalizzazione, l'idea è quella di attribuirle un significato di alto valore pedagogico nel considerarla “spazio” e “tempo” di acquisizione di competenze di riflessività, di progettualità, di agentività che possono essere determinanti nella costruzione della rappresentazione del futuro e della identità professionale dei più giovani (Ladogana, 2018, pp. 139-140).

Rispetto ad altre forme di preparazione al lavoro o di apprendimento in situazione (ad esempio stage e tirocini), nei percorsi di alternanza lo studente ha l'opportunità di acquisire competenze nel contesto lavorativo e, tornando a scuola, di ridefinirle, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale, di riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale (Alessandrini, 2018, p. 138).

L'esperienza di Alternanza apporta infatti «contaminazione e meticciamiento» (Ellerani, 2017, p. 292) tra due importantissime forme di apprendimento: scuola e lavoro. In essa «il contesto di lavoro diviene opportunità per gli studenti di essere agentivi, di darsi direzione, di esprimere potere di fare, di essere e di agire, all'interno di un contesto che si “fa” capacitante» (Ellerani, 2017, p. 292).

Fondamentale quindi, progettare e promuovere esperienze di Alternanza chiamate a favorire negli studenti la possibilità di svi-

⁶ Cfr. <http://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/> [15 ottobre 2018].

luppare competenze «non sulla base delle richieste delle aziende, legate all'*hic et nunc*, ma a partire dai bisogni dei ragazzi, in un'ottica di sostenibilità e di autonomia» (Batini & De Carlo, 2018, p. 18) e dunque orientate allo sviluppo di *life skills*⁷: cruciali per chi, oggi, è chiamato a fare della capacità di *apprendere ad apprendere continuamente* la propria risorsa strategica per la vita (Alberici, 2008).

2. Intrecciare scuola e lavoro: promuovere salute e resilienza

In tale orizzonte teorico e metodologico si colloca la proposta formativa (e *tras-formativa*) di Alternanza Scuola-Lavoro promossa dal Centro Studi di Pedagogia della Salute (d'ora in poi CSPA) del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia – in qualità di azienda ospitante – intitolata alla *“Pedagogia della Salute e professioni educative”*.

Nell'anno accademico/scolastico 2017-2018 (dal mese di novembre 2017 al mese di maggio 2018), presso il CSPA sono stati realizzati quattro percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro rivolti a tre classi IV e una classe V, appartenenti a tre Licei e un Istituto di Istruzione Superiore di Foggia e provincia, che hanno interessato complessivamente 72 studenti.

Presso il CSPA ogni percorso di Alternanza Scuola-Lavoro è stato svolto nel corso di una settimana, dal lunedì al venerdì, dalle ore 8.30 alle ore 17.30 con una pausa pranzo dalle ore 13.30 alle ore 14.30. Ognuno di essi è stato articolato in quattro moduli, comprensivi di 50 ore di attività, articolate in: lezioni frontali, attività laboratoriali, valutazioni finali e studio individuale. Attraver-

⁷ Secondo la definizione fornita dalla WHO (1998) «Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. Life skills consist of personal, inter-personal, cognitive and physical skills which enable people to control and direct their lives, and to develop the capacity to live with and produce change in their environment. Examples of individual life skills include decision making and problem solving, creative thinking and critical thinking, self-awareness and empathy, communication skills and interpersonal relationship skills, coping with emotions and managing stress» (p. 15).

so i vari moduli sono stati presentati e approfonditi: i principali modelli e teorie della pedagogia della salute, i suoi contesti di applicazione, i compiti, le risorse e i problemi fondamentali che connettono le professioni educative alla pedagogia della salute; i concetti di salute e di *life skills* connessi ai contesti dell'educazione, della cura e della formazione; *atelier* su *selfplacement* e occupabilità. Agli studenti è stata data la possibilità di incontrare sia alcuni docenti dell'Università di Foggia, esperti in merito alle tematiche del percorso, sia risorse esterne, ovvero, esperti professionisti (che si sono alternati nei diversi percorsi) di arteterapia, *pet therapy*, benessere, disabilità e inclusione; clownterapia, educazione nei contesti ospedalieri pediatrici (Tab. n. 1).

Per ogni percorso di Alternanza è stata realizzata una giornata dedicata alla promozione di *life skills* e *metacompetenze sistemiche* nelle professioni di cura, con una particolare centratura sui *processi di resilienza nei modelli educativi* (Tab. n. 2).

Tabella n. 1. Intero percorso

	I sessione (ore 8.30-13.30)	II sessione (ore 14.30-17.30)
I giorno	Accoglienza, presentazione del percorso e somministrazione del questionario iniziale sulle aspettative nei confronti delle attività di ASL. Visita guidata del Dipartimento. Attività seminariale: la pedagogia della salute per le professioni educative.	Attività laboratoriale: "Per una scuola sana".
II giorno	Resilienza e salutogenesi nei modelli educativi.	Visione film "Cielo d'ottobre". Attività laboratoriale.
III giorno	"Fare" pedagogia della salute: interventi di esperti professionisti che operano nei contesti della cura	"Fare" pedagogia della salute: interventi di esperti professionisti che operano nei contesti della cura

IV giorno	“Fare” pedagogia della salute: interventi di esperti professionisti che operano nei contesti della cura	“Fare” pedagogia della salute: interventi di esperti professionisti che operano nei contesti della cura
V giorno	Atelier sul <i>selfplacement</i> e l'occupabilità: i profili professionali connessi alle tecnologie per la comunicazione.	Valutazione finale: somministrazione dei questionari finali di valutazione delle attività di ASI; presentazione degli elaborati finali relativi alla ricerca svolta da ciascun gruppo, finalizzati alla verifica e valutazione delle competenze; consegne per lo studio individuale.

Tabella n. 2. Specifico del percorso legato alla giornata dedicata ai processi di resilienza

I sessione (ore 8.30-13.30)	II sessione (ore 14.30-17.30)
<p><i>Warming up</i>; Presentazione del costrutto di resilienza e delle <i>life skills</i>; Attività laboratoriale.</p>	<p>Visione del film “<i>Cielo d'ottobre</i>”; Discussione di gruppo; Consegna del compito per la valutazione degli apprendimenti raggiunti.</p>

Tale proposta formativa muove dall'idea e dalla consapevolezza della crucialità delle competenze di resilienza, quale fattore *salutogenico*⁸ fondamentale nella formazione e nell'agire professionale di coloro che di occupano di “cura” e di educazione. Tale competenza, potenzialmente sempre presente nella persona, non sempre emerge autonomamente. Talvolta necessita di una formazione, di «*tutor*» della resilienza (Garista, 2018, p. 59), ossia di figure educative, di esperienze formative orientate «allo sviluppo delle risorse, delle potenzialità e delle progettualità» (Garista, 2018, p. 59).

⁸ Il modello *salutogenico* (Antonovsky, 1996; Lindstrom & Eriksson, 2005) si interroga non solo sui fattori e comportamenti che possono causare una patologia, ma cerca soprattutto di individuare, comprendere e promuovere le risorse – del soggetto e del contesto – che possono “produrre”, “generare” la salute. Relativamente alle connessioni resilienza-salutogenesi, cfr. Garista P. (2018); Simonelli & Simonelli (2016).

Nel campo proprio in cui nasce – ovvero quello della fisica – il concetto di resilienza indica la capacità di un materiale di *resistere* agli urti e alle pressioni, di non spezzarsi e di riprendere la forma originaria; tale costrutto approda all'ambito delle scienze psico-socio-antropologiche e pedagogiche designando quel *processo* connesso alla straordinaria capacità delle persone di *fronteggiare* eventi difficili e dolorosi, ricavandone addirittura *apprendimenti*. Essa dunque non è semplicemente la capacità di *riprendere* la propria forma ma di *cambiarla*: la resilienza è infatti «*trasformazione*» (Scardicchio, 2012, p. 212). Essa implica che alla realtà non solo si resista ma che venga «cavalcata» (Scardicchio, 2012, p. 213).

Resiliente è [...] chi, passato attraverso una deprivazione, un trauma, un forte stress fisico e/o emotivo, sconvolge ogni paradigma meccanicistico, ogni matematica previsione, ogni equazione che considera l'uomo effetto di una causa, la risposta a uno stimolo: perché non subisce l'evento restandone schiacciato, ma lo «trasforma», mutandolo da problema in opportunità: di apprendimento, cambiamento, ristrutturazione (Scardicchio, 2011, p. 147).

Pensare e vivere in maniera resiliente richiede la capacità di abbandonare quello schema di causalità lineare, causa-effetto, secondo il quale chi ha incontrato una grande difficoltà, un trauma, è *inesorabilmente* spacciato per sempre e guardare alle potenzialità: cerebrali, affettive, sociali per imparare a considerare i problemi, le difficoltà in un'ottica *sistemica*, in cui qualora un elemento subisca un danno, è l'insieme stesso che si modifica (Malaguti, 2005). La resilienza quindi è *mutidimensionale*, *mutideterminata*: autostima, autoefficacia, consapevolezza delle proprie capacità, sensazione di avere un buon *locus of control* interno, costituiscono elementi significativi e predittivi nello sviluppo personalità resilienti (Costantino & Camuffo, 2009).

Da una pedagogia della resilienza ci aspettiamo di avere le competenze per elaborare un *sapere personale* (De Menanto, 2003) in grado di leggere e ri-leggere, di collocare e ri-collocare, di orientare e ri-orientare la lettura sulla resilienza e sulla sua pratica, non in modo asettico, distante, sistematico e trasmissivo, ma, al contrario, urtando la propria

storia, creando trasformazioni e apprendimenti su di sé e sulla propria possibilità/opportunità di diventare il fattore *mentoring* nella promozione della resilienza altrui, lasciandosi piegare ma non spezzare *come delle canne di bambù*» (Garista, 2018, p. 74).

Un elemento fondamentale che caratterizza la resilienza è la flessibilità cognitiva, competenza cruciale nella costruzione delle competenze trasversali di tutte le professioni e in particolare in quelle di cura. Essa non è da intendersi come una qualità singola, innata ed eventualmente acquisita una volta per tutte, ma come apprendiamo con Patrizia Garista (2018), è un processo complesso, continuo e mai statico, che si implementa continuamente nel corso di tutta la vita della persona e il cui sviluppo è strettamente connesso ad una *cruciale funzione e responsabilità educativa: il fattore mentoring*: «aspetto imprescindibile su cui creare le proprie consapevolezza di educatori alla resilienza» (Garista, 2018, p. 22).

Pertanto, il percorso di Alternanza Scuola-Lavoro progettato dal CSPS ha focalizzato l'attenzione sul costrutto di resilienza proprio perché ritenuto decisivo nella costruzione dell'identità professionale dei professionisti della cura.

Nello specifico della giornata dedicata ai processi di resilienza (la seconda dei cinque giorni del percorso), un primo momento della mattinata è dedicato all'accoglienza e alla conoscenza degli studenti e alla condivisione delle tematiche e degli obiettivi formativi della giornata per poi passare ad introdurre il tema della giornata. Dopo aver sondato le conoscenze pregresse e significati che gli studenti vi attribuiscono, il concetto di resilienza viene presentato attraverso gli studi di maggior rilievo presenti nella letteratura internazionale, tra cui, in particolare, quelli dell'etologo, neurologo e psichiatra francese Boris Cyrulnik⁹, considerato uno dei maggiori studiosi – oltre che una delle più preziose testimonianze – in tema di resilienza¹⁰. Secondo Cyrulnik (2002), una po-

⁹ Dalla sua copiosa produzione bibliografica si segnalano: Cyrulnik, 2000; 2002; 2007; 2009; 2014; Malaguti & Cyrulnik, 2005.

¹⁰ Egli si è occupato, in particolare, dei processi relativi alle sofferenze psichiche di persone che da bambini sono stati esposti ad eventi estremamente

tente strategia di metamorfosi in ottica resiliente è la *narrazione*: scegliere le parole per raccontare un trauma vuol dire darne un'interpretazione e dunque, iniziare a governare un'emozione terrificante. Narrare/interpretare/simbolizzare vuol dire *governare*. La narrazione insegna a confrontarsi con le molteplici dimensioni dell'esperienza; insegna la consapevolezza dell'imprescindibilità della complessità, dell'imprevisto, della perturbazione, del caos, «può aiutare a cercare e trovare un senso alla propria esistenza, in qualche modo alla propria caducità, imparando ad accettarla o cercando vie e approdi ulteriori» (Loiodice, 2013, p. 111). Essa costituisce uno strumento imprescindibile per lo sviluppo della capacità di *stare* nell'incertezza della realtà, e dunque, nella vita.

Al fine di “situare” un apprendimento centrato su tali processi di autoregolazione rispetto all'incerto proprio del vivere, tanto personale, quanto professionale, nel cuore della mattinata, in cerchio/in circolo/in circuito, gli studenti, nel protocollo, sperimentano un esercizio/un'esperienza di resilienza,¹¹ ispirato ai modelli di apprendimento trasformativo (Formenti, 2017; Mezirow, 2003; Scardicchio & Prandin, 2017), “narrandola”, “significandola”, attraverso la scrittura e/o i linguaggi simbolici dell'arte, per poi raccontarla (spontaneamente), condividendola con gli altri.

Nel pomeriggio, segue una proposta di pratica formativa riflessiva attraverso la visione di un film, nello specifico de il “*Cielo d'ottobre*”, la cui trama è strettamente correlata e orientata allo sviluppo di competenze progettuali in un'ottica resiliente.

Il percorso prevede un momento di valutazione finale attraverso una traccia di scrittura narrativa che chiede ai partecipanti di narrare gli output, gli apprendimenti raggiunti, le “tracce” lasciate dalla giornata di lavori vissuta.

drammatici e dolorosi (campi di concentrazione, guerre sanguinose, ecc.) ma che non hanno trasportato nella loro adultità i drammi vissuti nell'infanzia, come fosse la soluzione obbligata di un'equazione, dando vita a storie *rivoluzionalmente non pre-destinate*.

¹¹ Si è fatto riferimento all'eserciziario presente in *Resilience Guidelines. A key skills for education and job. Lifelong learning programme*, 2014. Disponibile in: www.resilience-project.eu [16 ottobre 2018].

Analisi dei dati. La proposta di scrivere e restituire gli apprendimenti ricevuti è stata presentata a tre delle quattro classi incontrate¹². Le narrazioni raccolte sono 48, di cui 11 appartenenti a ragazzi e 37 a ragazze (Tab. n. 3). L'analisi dei testi è stata svolta dall'equipe del gruppo di ricerca dell'insegnamento di Progettazione e Valutazione dei Sistemi Educativi e Formativi del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia.

Tabella n. 3. Composizione del campione in base al sesso

Sesso	N. Risposte	Percentuale
M	11	22,92
F	37	77,08

Tutti i testi sono stati oggetto di un'accurata analisi euristica attraverso la quale si è proceduto ad una categorizzazione tematica a posteriori (Trincherò, 2002). I risultati sono stati inoltre elaborati mediante programma di calcolo su foglio elettronico Excel.

La prima fase del processo di analisi è stata dedicata alla “concettualizzazione dei dati”, ossia alla rilevazione nel materiale di ricerca raccolto degli elementi (frasi) esplicativi dei significati espressi. Sulla base delle unità di significato individuate è stato quindi costruito un primo elenco di “etichette concettuali” a cui sono state ricondotte le evidenze emerse. Successivamente, la molteplicità dei concetti individuati è stata ricondotta in post-codifica ad *item* identificativi della specificità degli apprendimenti riconosciuti dagli studenti.

La ricognizione dei dati qualitativi ha consentito di individuare tre macro-aree a cui sono stati ricondotti gli *item* relativi ai guadagni formativi auto percepiti dai partecipanti. I dati ottenuti sono

¹² Per la prima classe infatti, essendo alla seconda esperienza di alternanza presso il Centro studi di Pedagogia della salute, è stata pensata un'altra attività laboratoriale, di approfondimento rispetto ai temi già incontrati precedentemente.

stati ricontrollati più volte, al fine di pervenire ad un'analisi quanto più possibile fedele, *sensibile ai dati* e metodologicamente rigorosa (Mortari, 2004).

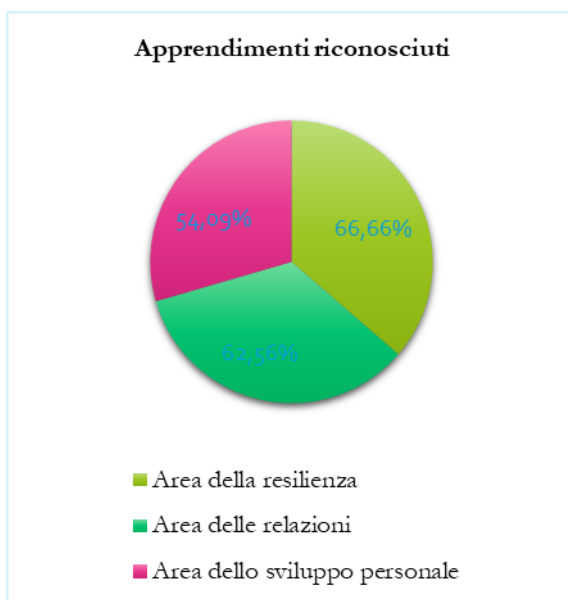
Ci sembra interessante sottolineare che, in senso propriamente sistemico, i guadagni formativi recepiti sono relativi non solo ad un *subject* o a un tema intellettuale, ma risultano tutti riconducibili allo sviluppo di competenze trasversali e quindi inerenti tanto alla sfera professionale quanto a quella personale.

A commento dei risultati emersi vengono inoltre riportate alcune narrazioni paradigmatiche rispetto agli *item* identificati in fase di post-codifica, relativamente agli obiettivi di apprendimento raggiunti nel corso della giornata dedicata al costrutto di resilienza.

Tabella n. 4. Post-codifica degli apprendimenti riconosciuti dai partecipanti

Macro-Aree degli apprendimenti riconosciuti	Apprendimenti riconosciuti	N. Resp.	Per-cent.	Percent. tot. di ogni A-rea
AREA DELLA RESILIENZA	Spinta motivazionale a perseverare nel realizzare obiettivi futuri	18	37,5	66,66
	Approfondimento del costrutto di resilienza	14	29,16	
AREA DELLE RELAZIONI	Possibilità di condividere le esperienze e confrontarsi con gli altri	12	25	62,56
	Incremento del senso di unione del gruppo classe	7	14,58	
	Sensazione di autenticità e libertà nel potersi esprimere	6	12,58	
	Maggiore conoscenza dell'altro	5	10,4	
AREA DELLO SVILUPPO PERSONALE	Partecipazione e coinvolgimento in prima persona	11	22,91	54,09
	Maggiore conoscenza di sé	8	16,6	
	Ampliamento del proprio sguardo sulla realtà	7	14,58	

Grafico n. 1. Aree degli apprendimenti riconosciuti



Come si osserva nel Grafico n.1, l'Area della resilienza è quella che vede il maggior riscontro da parte degli studenti (66,66%), seguita dall'Area delle relazioni (62,56%) e dal quella dello sviluppo personale (54,09%).

Nello specifico (Tab. n. 4), dall'analisi delle narrazioni emerge che – relativamente all'Area della resilienza – l'apprendimento maggiormente riconosciuto (37,5%) è rappresentato dalla spinta motivazionale a perseverare nel realizzare i propri obiettivi:

poi abbiamo visto il film e ho apprezzato molto la tenacia del ragazzo che nonostante le difficoltà e gli ostacoli non si è arreso nel raggiungimento del suo sogno e dal quale molti di noi dovrebbero prendere esempio (3M).

Molto frequenti (29,16%) sono anche le riflessioni in merito all'opportunità di aver appreso in maniera più approfondita il costruito di resilienza, come emerge dalle riflessioni di una studentessa:

La giornata di oggi è stata una giornata piena di emozioni, in qualche modo davvero speciale, che sono sicura non dimenticherò mai. Stamattina in Università si è parlato della resilienza, una parola conosciuta da noi del gruppo classe, ma forse poco presa in considerazione, o meglio... studiata solo per una semplice interrogazione di psicologia. Ci siamo soffermati meglio su questa parola ed è venuto fuori che la resilienza secondo noi è solo una parola che indica il risolvere problemi angoscianti... Non è proprio così perché la resilienza vuol dire far fronte in maniera positiva eventi particolarmente traumatici e quindi riorganizzare la nostra vita dinanzi alle difficoltà. Oggi con semplici disegni abbiamo illustrato la nostra resilienza ed è risultato che ognuno di noi, chi di più chi di meno, ha avuto o li ha ancora attualmente piccoli traumi che si mostrano dinanzi alla nostra vita. Dopo la giornata di oggi ho capito che anche se siamo una classe particolarmente spumeggiante, o agli occhi degli altri un po' irrequieta, in situazioni come quella di oggi dimostriamo comunque di essere ragazzi unici [...] (12F).

Rispetto all'Area delle relazioni, emerge in particolare (25%) l'importanza di aver potuto condividere le esperienze e confrontarsi con gli altri:

L'attività più bella è stata il confrontarci e confidarci tra di noi su tutte le nostre brutte esperienze e soprattutto raccontare la forza che abbiamo avuto nel rialzarci e proseguire [...]. È stata una giornata che mi ha insegnato molte cose che mi serviranno per il futuro (13F).

Altri studenti (14,58%) riconoscono l'incremento del senso di unione del gruppo classe: «L'attività fatta mi ha colpito molto perché era bella l'unione che c'era tra noi in quel momento [...]. È stata molto bella come giornata perché siamo stati molto uniti» (25F).

Vi sono anche studenti (12,5%) che riportano nell'esperienza vissuta la sensazione di autenticità e libertà nel potersi esprimere: «è stato un momento dove tutti abbiamo aperto il nostro cuore» (15F).

Alcune narrazioni (10,4%) riflettono sulla maggiore conoscenza dell'altro dopo l'esperienza:

è stata una giornata piena di conoscenza e intensa. In noi c'è stata una rivoluzione, una rinascita, ecco la resilienza. Ci siamo guardati fino in fondo, c'erano dettagli di noi che non avevamo mai condiviso con la classe in questi quattro anni. Abbiamo pianto, abbiamo sorriso oggi (7F).

Relativamente all'Area dello sviluppo personale, gli studenti riconoscono principalmente (22,91%) la bellezza della partecipazione e del coinvolgimento in prima persona nelle attività.

Durante la seconda giornata di alternanza scuola-lavoro abbiamo parlato [...] della resilienza. [...] dopo aver visto il video abbiamo svolto un'attività molto emozionante. In pratica, abbiamo scritto su un foglio un'esperienza per noi travolgente accompagnata da un disegno. Questo momento è stato molto commovente dato che per la prima volta nessuno aveva delle maschere (1F).

Altre riflessioni (16,6%) rilevano una maggiore conoscenza di sé, come testimoniato dalle seguenti parole:

Non avevo mai pensato che questa qualità potesse appartenermi; sono stata molto contenta quando ho scoperto che in situazioni passate lo sono stata. Mi piace scoprire sempre cose nuove su me stessa e questa è la conferma che anche dei giochi o delle attività possono farci crescere (31F).

Alcuni studenti (14,58%) riferiscono inoltre di aver fatto esercizio di ampliamento del proprio sguardo sulla realtà:

Oggi abbiamo trascorso una giornata diversa, che ci ha fatto capire molte cose. Prima di tutto abbiamo trattato un argomento nuovo per noi, fondamento della pedagogia, la RESILIENZA, poi abbiamo fatto un piccolo gioco che è stato utile per tutti noi [...]. È stato un momento di riflessione per tutti [...]; il racconto della nostra amica [...] ci ha lasciato tutti a bocca aperta e penso sia stato utile a farci capire molto della nostra vita. Vorrei rifarlo già questo piccolo gioco [...]. Lì abbiamo scoperto i nostri "mondi", le idee, i pensieri, noi stessi, disegni che ci hanno stupiti e io li ho trovati molto più efficaci delle parole (2F).

Di seguito (Fig. n.1) si riporta inoltre una versione integrale di una narrazione particolarmente pregnante e paradigmatica dei dati emersi.

Cio' che mi e' rimasto di questa giornata e la conoscenza approfondita della parola resilienza. Di questa parola infatti, sapevo molto poco e quello che sapevo non era completamente giusto. Grazie alla dottoressa Marsaglia e alla ^{Sardicchio} ~~professoressa~~ ho conosciuto il significato piu' profondo di questo termine. Invece cio' che mi e' piaciuto di piu' e' quando ci siamo riuniti in cerchio e dopo aver descritto su un foglio un nostro momento difficile e che ci ha portato ad un apprendimento e quindi alla resilienza, abbiamo esposto cio' che significa per noi quello che ~~avremmo disegnato~~ ^{era} ~~disegnato~~ ^{disegnato} sul foglio e quindi il nostro periodo buio. Mi e' piaciuta soprattutto perche' ti molte persone del nostro gruppo con cui non ~~abbiamo~~ ho in grande dialogo, anche se ci conosciamo da 6 anni, sono venute a conoscenza della loro esperienza. In alcuni casi mi sono anche emozionata per il passato negativo che hanno avuto o per la loro esperienza negativa. Da questo attenta' ho capito che ci sono cose piu' grandi ~~della nostra esperienza~~ e che non bisogna lamentarsi delle piccole cose. Ho anche visto la forza delle mie compagne che hanno superato il loro problema ritraendone un apprendimento che le ha aiutate a crescere.



(18F)

Fig. n. 1. Narrazione paradigmatica – studente 18F

Avendo verificato, a seguito dell'analisi dei testi, l'elevato impatto del *subject* relativo alla resilienza, il *team* di progettazione ha ritenuto di coinvolgere in un *follow up* gli insegnanti che hanno collaborato, invitandoli a riprendere il tema in aula e a prendersi cura dei collegamenti tra l'elemento identitario di vita personale, connesso alla competenza propria della resilienza e i nessi tra esso e la costruzione dell'identità futura professionale.

Alla luce dell'esperienza svolta si è verosimile allora rinvenire in percorsi di alternanza così progettati e realizzati la possibilità di formare alla ragione *complessa, problematica e antidogmatica*, capace di tollerare la frustrazione e di vivere la crisi, l'insuccesso come momento di crescita e di trasformazione (Dato, 2009, p. 134).

Esperienze di lavoro e formazione vissute in Alternanza, ove assumano una forma complessa, finalizzate a *dare senso* (Ceruti, 2018) alla molteplice varietà degli apprendimenti scolastici ed extrascolastici, a ridurre la frammentazione e interconnettere le esperienze, consentono un apprendimento che possiamo caratterizzare come precipuo delle competenze sistemiche. In tal modo oltre che ad uno specifico *subject* professionale e particolari *technical skills*, i partecipanti possono anche acquisire metacompetenze, imparando a *decentrarsi* e a *meta-osservarsi* (Bateson, 1976; 1984; Mortari, 2004), ad acquisire consapevolezza della parzialità dei propri punti di vista, delle proprie *visioni del mondo*, per problematizzarle con altri sguardi interpretativi della realtà, riconoscendo in essi *vincoli e possibilità, contingenza e futuro* (Ceruti, 2018; Pinto Minerva, 2013). Si tratta di competenze cruciali in un tempo caratterizzato da continui cambiamenti e discontinuità (Ceruti, 2018).

«Si dovrebbero insegnare principi di strategia
che permettano di affrontare i rischi,
l'inatteso e l'incerto,
e di modificarne l'evoluzione

grazie alle informazioni acquisite
nel corso dell'azione.

Bisogna apprendere a navigare
in un oceano d'incertezze
attraverso arcipelaghi di certezza».

Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*

Bibliografia

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2018). La pedagogia del lavoro. Ambiti di studio e di prospettive di impegno. In I. Liodice (a cura di), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 98-111). Bari: Progedit.
- Antonovsky A. (1996). A Salutogenic Model as a Theory to Guide Health Promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Batini F., & De Carlo E. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. Torino: Loescher editore.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Costantino M.A., & Camuffo M. (2009). Trasformazioni del concetto di resilienza e ricadute nella pratica. *Ricerca & Pratica*, 25(2), 57-64.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrulnik B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Li-guori Editore.
- De Mennato P. (2001). La metodologia della ricerca come pratica della formazione. In R. Piazza & V. Sarracino (a cura di), *La pedagogia del progetto. Percorsi di formazione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa Multimedia.

- Ellerani P. (2017). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 276-301). Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Edizioni Laterza.
- Garista P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Indire. *Alternanza Scuola-Lavoro*. Disponibile in: www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/ [15 ottobre 2018].
- Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni vigenti*.
- Linde-Leimer K., Linde S., & Wenzel K. (2014). *Resilience. A key skill for education and job. Project partners "Guidelines"*. Lifelong Learnig Programme.
- Lindstrom B., & Eriksson M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 440-442.
- Loiodice I. (2013). Vite "in" formazione. L'identità adulta tra permanenza e cambiamento. In I. Loiodice (a cura di), *Sapere pedagogico, formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 101-117). Bari: Progedit.
- Loiodice I., Ladogana M., Colangelo C., & Dato D. (2018). L'alternanza scuola-lavoro all'università di Foggia. Un'occasione di public engagement. *Metis*, 8(1), 136-155.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà per migliorarsi*. Trento: Edizioni Centro Studi.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morselli D., & Costa M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RicercaAzione*, 6(2), 193-209.

- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Scardicchio A.C. (2011). Resistenza, Resilienza, Rivoluzione. In G. Anagnostini (a cura di), *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione* (pp. 133-154). Bari: Progedit.
- Scardicchio A.C. (2012). Morfogenesi femminili dopo il cancro al seno. Un caso di danze per la resilienza. In I. Loiodice, P. Plas & N. Rajadell (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 199-220). Pisa: Edizione ETS.
- Scardicchio A.C., & Prandin A. (2017). *Parole Disarmate. Ricerche estetiche, didattiche narrative*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Sicuriello R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28), 1-19.
- Simonelli I., & Simonelli F. (2016). *Atlante concettuale della salutogenesi. Modelli e teorie di riferimento per generare salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO (1998). *Health Promotion Glossary*. Geneva.