

# LA COLLABORAZIONE DEI **SAPERI**. COME INDIVIDUARE **PERCORSI** **INNOVATIVI**

A cura di Costanza Cavaliere

**S**

e ogni persona ha il potenziale per sviluppare una qualche abilità in una o diverse aree, la scuola è il luogo privilegiato in cui occorre consentire ad ognuno di esplicitare al meglio le capacità virtualmente possedute.

Nell'organizzazione preventiva di interventi didattici, occorre tener conto dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi degli allievi. Si tratta di prevedere con accortezza l'impiego di un'ampia gamma di interventi capaci di incidere su quei fattori che più di altri possono incrementare i ritmi inter e intraindividuali di apprendimento e risultare prevedibilmente capaci di diminuirne il campo

di variabilità nella velocità di acquisizione delle nuove competenze, ma anche e soprattutto di rendere disponibile una fascia temporale entro la quale ciascuno e tutti gli allievi possono fruire del tempo necessario per il raggiungimento degli obiettivi. A questo punto il conseguimento di un'alta produttività quantitativa e qualitativa deriva in primo luogo dalla flessibilità con cui si interviene nei

processi formativi e da quella organizzativa, di ammodernamento e di integrazione dei curricula. Ma la flessibilità dell'azione formativa richiede una rigorosa pianificazione, accumulazione e valorizzazione delle risorse. Secondo M.J. Adler la migliore comprensione dei contenuti e dei problemi si realizza socraticamente nel gruppo che discute, in quanto vengono problematizzate e socializzate le conoscenze individuali producendo un livello di apprendimento qualificato. Per ottenere questo scopo, il modello di cur-

processi formativi e da quella organizzativa, di ammodernamento e di integrazione dei curricula. Ma la flessibilità dell'azione

ricolo deve essere articolato in tre aree:

- le acquisizioni della conoscenza organizzata;
- lo sviluppo di abilità intellettuali e di abilità di apprendimento;
- la comprensione allargata di idee e valori.

Altra considerazione è quella di P. Phenix che evidenzia l'importanza del rapporto tra conoscenza e significato: da un livello generale, singolare e comprensivo che può riferirsi a fatti, forme e norme, si passa alla denominazione delle conoscenze che possono essere estetiche, simboliche, empiriche, etiche e sinottiche; per arrivare alle discipline che rappresentano una particolare modalità di conoscenza operativa e cumulativa insieme. L'educazione va considerata fondata sulla ricerca del significato che viene proposto come criterio guida dell'azione.



### **organizzazione della conoscenza**

Il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce e imparare non significa apprendere la vera natura delle cose, possedere cioè una foto-

grafica e oggettiva rappresentazione del mondo esterno. I processi di apprendimento rappresentano una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione interna dell'insieme di sensazioni, che non hanno in sé ordine o struttura, sulle quali si orienta l'attenzione del soggetto che apprende. In tal senso, T. Brameld considera il curriculum come corrispondente alla necessità di educare alla progettazione di culture trasformative della società in vista del bene individuale e sociale. Altri autori, come G. Pike e D. Selby (1998), aderiscono ad un principio di delocalizzazione educativa per sancire la fine delle educazioni nazionali e definire un orientamento antropologico i cui problemi sono legati alle principali caratteristiche dell'esistenza umana. Considerando le dimensioni spaziale, temporale, problematica e paradigmatica della globalità, essi sviluppano i contenuti sugli assi della cono-

scienza (personale, sistemica, dello sviluppo, dell'ambiente, della pace e dei conflitti, dei diritti e delle responsabilità, delle visioni alternative), delle abilità (gestione delle informazioni, crescita personale, discernimento, immaginazione) e delle attitudini (immagine positiva di sé, apprezzamento degli altri, rispetto della giustizia e dei diritti, tolleranza dell'incertezza, capacità creativa, apertura mentale al mondo). Vi sono diverse scuole di pensiero, infine, che delineano un curriculum per il futuro, nel senso che l'educazione del passato deve incoraggiarne lo studio e l'uso per ottenere i massimi vantaggi dell'esperienza umana collettiva, ma non deve permettere al futuro di essere sottomesso ai valori del passato che è memoria, mentre il futuro e i suoi valori sono da costruire. Ne deriva che l'itinerario scolastico, dalla scuola di base in poi, richiede di progettare un curriculum verticale attento alla continuità del percorso educativo e al raccordo tra i diversi gradi di scuola. Nella pratica didattica i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze che necessitano dell'apporto simultaneo di più saperi disciplinari (multi/inter/pluri/transdisciplinarietà). Una didattica che voglia ispirarsi a questa epistemologia non dovrebbe mai venire meno all'assunto di base secondo cui la conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale. La questione non è solo teorica, ma ricca di implicazioni pratiche:

- il valore delle discipline viste come costruito storico, che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo;
- la dignità e la legittimità dei modelli di spiegazione degli allievi, che non è possibile interpretare semplicisticamente come errore e dei quali è necessario tenere conto per impostare qualsiasi azione didattica;
- l'importanza della costante negoziazione di significati e l'inutilità di un nozionismo che, nel migliore dei casi, semplicemente si sovrappone alle strutture concettuali soggettive, senza minimamente intaccarle;

● Nella pratica didattica i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze che necessitano dell'apporto simultaneo di più saperi disciplinari.

● È evidente che tutto ciò scaturisce dalla considerazione che la nostra attualità è dominata dalla ricerca della competenza di agire un "pensiero complesso", il quale è consapevole in partenza dell'impossibilità della conoscenza completa.



- un'impostazione storico-critica dei curricoli che metta in luce il susseguirsi di modelli interpretativi e la variazione di significato dei concetti chiave delle discipline, in relazione ai contesti geografici, epocali e culturali, soffermandosi anche sulle aree di contraddizione e di costante ricerca;
- il radicamento e la legittimazione profonda della diversità tra le culture, assieme alla possibilità di evolvere i propri punti di vista;
- lo sviluppo dell'attitudine metacognitiva e riflessiva che fondi l'idea di un apprendimento costante durante tutta la vita.

È evidente che tutto ciò scaturisce

dalla considerazione che la nostra attualità è dominata dalla ricerca della competenza di agire un 'pensiero complesso', il quale è consapevole in partenza dell'impossibilità della conoscenza completa. E uno degli assiomi della complessità è l'impossibilità, anche teorica, dell'onniscienza, quindi la complessità riconosce il principio di incompletezza e di incertezza di interpretazione del reale.

Il pensiero complesso è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompletezza e della incompletezza di ogni conoscenza.

Dice E. Morin che *"non solo la par-*

*te è nel tutto, ma il tutto è nella parte. Il principio ologrammatico è presente nel mondo biologico e nel mondo sociologico. L'idea dell'ologramma costituisce un superamento tanto rispetto al riduzionismo che non vede che le parti, quanto rispetto all'olismo che non vede che il tutto".*

E allora quale strategia per l'educazione e formazione?

Ancora Morin, nel suo libro *"I sette saperi"* (2001), indica alcune possibilità:

1. riconoscere le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione;
2. individuare i principi di una conoscenza pertinente (promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali; sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme; insegnare i metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto in un mondo complesso...);
3. insegnare la condizione umana;
4. insegnare l'identità terrestre;
5. affrontare le incertezze (*"bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza"*);
6. insegnare la comprensione, che *"è nel contempo il mezzo e il fine della comunicazione umana"*;
7. insegnare l'etica del genere umano.

Sulla stessa scia, in *"Cinque chiavi per il futuro"* (2007) H. Gardner afferma che vi sono almeno cinque intelligenze, o mentalità, che abbiamo necessità di coltivare se in futuro vogliamo avere amministratori, capi e cittadini di cui il nostro pianeta ha bisogno:

**La scuola ha**, dunque, necessità di dare un assetto epistemologico che le consenta di entrare in sintonia con tali trasformazioni. Su questo terreno già si è mosso nel passato il Ministero della Pubblica Istruzione, incaricando una commissione, detta dei Saggi, di definire i saperi irrinunciabili per il complesso della formazione scolastica del prossimo futuro. La commissione aveva lavorato nei primi mesi del 1997. È interessante ricordare come nella premessa del lavoro era precisato che nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, dall'immagine di un individuo ideale, ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso, al termine del percorso della scolarità obbligatoria, quale che sia l'ambito in cui avviene, su una durata probabile di dieci anni. Inoltre, si sottolineava è opportuno ragionare non tanto di materie o di programmi, quanto delle attese delle componenti della società civile (ragazzi, famiglie, mercato del lavoro), e anche delle attese dei professionisti della scuola. Pertanto, si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti, operando un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari. *"(...) Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l'insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere. La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili. Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici"* (presentazione del Documento, marzo 1998). Terreno su cui poi si è mosso il D.P.R. n. 275/1999 sull'autonomia scolastica.

1. intelligenza disciplinare. Gli individui devono avere al proprio attivo una formazione in una o più discipline altrimenti non saranno capaci di affermarsi in nessuna posizione impegnativa e saranno relegati a compiti banali;
2. intelligenza sintetica. Gli individui che non hanno capacità di sintesi saranno travolti dalla mole delle informazioni e non sapranno compiere scelte sensate nella sfera privata e professionale;
3. intelligenza creativa. Gli individui che non hanno capacità creative saranno sostituiti dai computer e allontaneranno quelli che sono dotati di creatività;
4. intelligenza rispettosa. Essa registra e raccoglie con favore le diversità che esistono tra i singoli individui e tra le comunità umane, si sforza di capire i diversi e di operare efficacemente con loro. In un mondo in cui tutti sono interconnessi, l'intolleranza e l'assenza di rispetto sono opzioni non più concepibili. Gli individui che non hanno rispetto non saranno degni del rispetto altrui e avveleneranno il luogo di lavoro e gli spazi comuni;
5. intelligenza etica. Gli individui che non hanno etica genereranno un mondo deserto di lavoratori etici e di cittadini responsabili: nessuno vorrebbe vivere in quel desolato pianeta. Nessuno sa con esattezza quale sia il sistema per forgiare un'educazione che produca individui disciplinati, sintetici, creativi, rispettosi ed etici.

Il curriculum deve anche basarsi su una didattica disciplinare orientativa, capace di aiutare il soggetto e riconoscere le sue risorse personali e ad autovalutarsi, a individuare e risolvere problemi, a valutare e riconoscere l'adeguatezza al compito, a individuare le capacità necessarie ma non ancora possedute, a conoscere la realtà esterna, a progettare e definire un piano d'azione, a sviluppare competenze psico-sociali. La conoscenza di sé e della realtà esterna servono a permettere di prefigurare scelte realistiche e realizzabili, mentre quella delle implicazioni prati-

che dei saperi sostiene la costruzione di senso e lo sviluppo dell'attitudine all'attività. È all'interno della società dell'informazione contemporanea che si fa strada l'idea di intelligenza collettiva che P. Lévy (1996) definisce come un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta ad una mobilitazione effettiva delle competenze per un apprendimento che duri tutta la vita.

Il confronto intersoggettivo, il reciproco ascoltarsi e comprendersi, la disponibilità a porre in discussione le opinioni inficiate da preconcetti, la sensibilità verso le ragioni degli altri rappresentano fattori essenziali del processo educativo e del rapporto docente-allievo. Relazionandosi con eventi educativi sempre diversi, si incentiva la formazione continua che interessa insegnante e discente insieme. Come rileva H. Arendt (1978), l'uomo si nutre tanto di conoscenza quanto di pensiero. La prima, tesa ad accettare la verità fattuale, scaturisce dalla curiosità verso il mondo, dal nostro desiderio di investigare ogni cosa che sia data al nostro apparato sensoriale. Il secondo si interroga su quei problemi di significato irrisolvibili da parte dell'investigazione scientifica. Senza questo pensare, inteso come rinnovata domanda, gli uomini perderebbero non solo l'attitudine a produrre opere d'arte, ma anche la capacità di porre tutte quelle interrogazioni sulle cui risposte si fonda ogni civiltà. In tal senso, anche la ricerca didattica nella scuola promuove un pensiero generatore di significati.

## **P**er la costruzione dei saperi

Lo strumento migliore per rendere l'attività didattica un'indagine costruttiva differente dalla passiva ricezione e il clima scolastico *expansive not restrictive* è possibile secondo B. Joyce (1997) quando il docente padroneggia un'ampia gamma di strategie didattiche capaci di risvegliare molteplici modalità apprenditive, favorendo il superamento delle forme di disagio e di difficoltà. In questa

● L'itinerario scolastico, dalla scuola di base in poi, richiede di progettare un curriculum verticale attento alla continuità del percorso educativo e al raccordo tra i diversi gradi di scuola.

● La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili.



prospettiva egli con i suoi collaboratori conduce un'indagine approfondita sui modelli di insegnamento e di apprendimento.

Classifica i primi in quattro categorie: *information processing models*, *social models*, *personal models*, *behavioural and cybernetic models*.

Gli *information processing models* enfatizzano le modalità di intensificazione

degli stimoli innati dell'essere umano a dare senso al mondo acquisendo e organizzando dati, intuendo problemi e generando soluzioni per essi, sviluppando sia concetti sia linguaggi per consentirne la comunicazione, insomma aiutano gli studenti ad apprendere come costruire la propria conoscenza, facendo leva sulle loro capacità intellettuali.

Tale categoria raggruppa:

- l'*inductive thinking*, che promuove l'abilità nello sviluppare classificazioni, costruire e testare ipotesi, produrre concetti;
- il *concept attainment*, ipotizzato inizialmente da J. Bruner, fra i cui scopi vi è far conseguire agli studenti una comprensione meta cognitiva, per metterli in grado di auto controllare le proprie strategie intellettive;
- la *scientific inquiry*, prefigurata da J. Schwab, che si basa sull'acquisire metodi d'indagine ricalcanti l'euristica delle differenti discipline, ossia sull'apprendere come la conoscenza è prodotta ed organizzata;
- l'*inquiry training*, incentivante il ragionamento causale;
- la piagetiana *cognitive growth*, diretta a favorire lo sviluppo intellettuale adattando l'istruzione alle fasi della crescita;
- l'*advance organizers*, dovuta a



D. Ausubel, che pone l'accento sull'incremento dell'attitudine ad assorbire ed organizzare le informazioni ricevute con le lezioni o la lettura;

- la *mnemonics*, orientata ad accrescere la memorizzazione, incrementando la capacità di controllo metacognitivo del processo di informazione.

L'insieme dei *social models* aiuta gli studenti ad affinare le proprie cognizioni attraverso le interazioni con gli altri, a lavorare in modo produttivo con soggetti che rappresentano una varietà di personalità, a operare come membro in un gruppo. Sono importanti strategie didattiche per Joyce, il quale manifesta la propria convinzione pragmatista, affidando alla scuola il compito di insegnare a praticare direttamente la democrazia attraverso il confronto intersoggettivo. Questi modelli comprendono:

- il *group investigation*, il cui promotore è stato J. Dewey, inteso come percorso diretto a sviluppare una comunità di *learners*, così da far loro acquisire gli strumenti per partecipare al processo democratico, mediante la promozione d'indagine cooperative concernenti importanti problemi sociali e culturali;
- la *social inquiry*, che persegue i medesimi scopi implementando

strategie di *problem solving* intorno a questioni di interesse sociale;

- la *jurisprudential inquiry*, fondata sull'analisi delle problematiche politiche, dei valori, delle credenze personali;
- Il *laboratory method*, dedicato alla comprensione delle dinamiche di gruppo e degli stili di interazione;
- Il *role playing*, predisposto per far emergere, insieme ai valori sociali e al loro ruolo nell'intercambio fra le persone, comportamenti adeguati per affrontare e risolvere le conflittualità;
- la *positive interdependence*, secondo cui le capacità d'interazione si sviluppano attraverso la comprensione delle emozioni implicate in ogni relazione;
- la *structured social inquiry*, caratterizzata dall'applicazione di strategie cooperative nello studio disciplinare.

Nel *personal models teaching* l'enfasi è posta sull'unicità di ciascun essere umano e sullo sforzo per svilupparsi con persone equilibrate, sicure di sé e competenti. La mèta è rappresentata dall'aiutare ciascuno nel proprio sviluppo, per raggiungere l'autostima e l'armonia personale. Sono modelli debitori soprattutto verso la psicologia umanistica e comprendono:

- il rogersiano *nondirective teaching*, teso a promuovere l'auto-comprensione, l'autonomia e la stima di sé;
- l'*awareness training*, interessato ad accrescere oltre a tali aspetti, la sensibilità interpersonale, l'empatia, la capacità di esplorazione del mondo;
- il *classroom meeting*, diretto a migliorare, insieme alla *self-understanding*, la responsabilità verso sé e gli altri;
- la *self-actualization*, dovuta ad A. Maslow, i cui traguardi sono mirati a sviluppare, con la comprensione della propria singolarità, capacità per la sua espressione;



esternalizzati, in modo da condurre in seguito a una riflessione sulle diverse prestazioni dei due attori (metacognizione). Le conoscenze che il metodo permette di fornire sono situate nei loro contesti di applicazione, permettendo una comprensione più profonda del significato dei fatti e dei concetti appresi.

I tre momenti che vengono aggiunti sono:

1. *l'articolazione*: si basa sul far verbalizzare agli studenti l'esperienza appena compiuta, per prenderne coscienza. L'apprendista viene invitato a:

- dire ad alta voce quello che fa mentre lo sta facendo;
- esprimere i propri pensieri su ciò che esegue. L'atto di esibire e descrivere le proprie azioni, per renderle trasparenti agli altri (esposizione), è fare significato. Questo obbliga l'apprendista a riflettere su ciò che sta per fare e la sua pratica. Da imitativa, immediata e irriflessiva, diventa oggetto di monitoraggio interiore. Vengono poi suggerite strategie per indurre gli studenti ad articolare le conoscenze, i ragionamenti, i processi di *problem solving* attivati nell'esecuzione del compito anche in un contesto di attività collaborativa;
- porre domande agli studenti per indurli all'articolazione e all'affinamento di prototeorie sul compito da svolgere;
- fare un automonitoraggio o critiche all'interno dell'attività del gruppo;

1. *la riflessione*: consiste nel confrontare i problemi riscontrati con i compagni e con il docente. Lo studente confronta la propria performance con quella dei componenti del gruppo e, in particolare, con quella dell'esperto anche quando questi non è presente. L'azione di apprendistato del docente-esperto subisce così una revisione cognitiva rispetto a

quella tradizionale, poiché deve portare a un processo di modellamento cognitivo reciproco. Lo studente acquisisce un modello concettuale del compito che gli fornisce un principio organizzatore, una chiave di lettura per interpretare suggerimenti e correzioni del maestro, una guida interna per confrontare continuamente la propria pratica con quella dell'esperto. Da qui il concetto di modellamento reciproco, ossia di "imparare ad imparare";

2. *l'esplorazione*: l'apprendista,

competente nel dominio della pratica, viene spinto a risolvere problemi in modo autonomo e utilizzando percorsi diversi:

- ponendo domande o questioni pertinenti rivolte a problematiche aperte;
- individuando problemi interessanti da risolvere (*problem finding*);
- mediante la *choice simulation*, che consiste nel costruire situazioni problematiche in cui gli alunni devono scegliere fra due o più possibilità (G. Domenici, 1992).

## Quando la scuola apprende in... Settimana Pedagogica

La scuola, si caratterizza come *learning organization*, quando, come affermano M. Argyris e D.A Schön, gli attori dell'organizzazione apprendono per l'organizzazione, oltretutto allorché le informazioni, le esperienze, le scoperte, le acquisizioni di nuove conoscenze e competenze dal livello individuale transitano verso nuovi modelli di comportamento collettivo, fissando in valori condivisi, norme e regole, metafore e mappe mentali.

Seguendo la medesima impostazione teorica, M. Crozier e E. Friedberg parlano di azione strategica e sottolineano come l'apprendimento collettivo consiste nello scoprire e nell'introdurre nel gioco d'azione nuove routine, nuovi schemi comportamentali.

Ancora secondo Argyris e Schön, l'apprendimento organizzativo si ha quando gli individui sperimentano una situazione problematica e la indagano nell'interesse dell'organizzazione. Ciò comporta la messa in discussione delle teorie in uso.

Altri elementi importanti, sulla scia della teoria dello sviluppo organizzativo che si rifà all'approccio psicosociale di K. Lewin, di E. Mayo e di A. Maslow, vanno rintracciati di corollario al fatto che l'obiettivo centrale di un'organizzazione è quello di incidere sulle relazioni tra le persone, entrando nei processi di lavoro ed intervenendo sui gruppi, per favorire la massima integrazione tra individui ed organizzazione. In tal modo, attraverso quei valori che W. Bennis indica come comunicazione diffusa, consenso, ascendenza fondata sulla competenza e non sul potere, incoraggiamento all'esperienza emotiva quanto all'attività dipendente dal compito, mediazione del conflitto tra il soggetto e l'organizzazione quale elemento razionale da gestire, la gestione organizzativa può giungere a costituire un "noi", caratterizzato dall'interdipendenza delle parti e dal distacco dall'esterno, pur continuando comunque a restare gruppo aperto.

Si tratta, secondo un modello di cultura organizzativa che potremmo definire orientato allo sviluppo del sistema di apprendimento, di costruire nella scuola un "gruppo democratico", che vive e sperimenta la procedura de-

mocratica delle opinioni per arrivare, attraverso il confronto, alla presa delle decisioni, e che ha certo il limite di essere autocentrato -poiché dipendente dalla propria storia e dal contesto-, ma che, di conseguenza, appunto per restare aperto, si deve porre come problema/criticità il riconoscimento da parte di un eventuale esperto delle conclusioni a cui giunge.

Ecco, dunque, che appaiono sempre più evidenti, e tra loro contrastanti, due modi contrapposti di interpretare l'autonomia. Il primo colloca l'Istituzione scolastica in un ambiente competitivo e in un orizzonte strategico in cui la scuola dovrebbe assumere i connotati, sia pure riveduti e corretti, della organizzazione aziendale, sviluppando l'efficacia e l'efficienza delle proprie azioni. Il secondo modo di interpretare l'autonomia, invece, fa proprio un orizzonte in cui si assume come positivo (per le persone, ma anche per il *micro*, il *meso* e il *macro* sistema, secondo la distinzione di G. Bateson) il diffuso bisogno di comunità, che risponde ad una concezione del sapere e della conoscenza intesi come comunicazione, condivisione, cooperazione, scambio e confronto solidale.

È in quest'ottica che si colloca una manifestazione organizzata in ambito scolastico, i cui riferimenti possono essere trovati al link [www.iisalgerimarino.gov.it/settimana-pedagogica-2014](http://www.iisalgerimarino.gov.it/settimana-pedagogica-2014), strutturata con seminari, laboratori, workshop tematici rivolti agli studenti, al personale scolastico e ai rappresentanti del territorio. La sua principale finalità è promuovere la crescita di una *comunità di pratica*, per tendere ad essere *comunità di ricerca* affinché, dalla dimensione del lavoro a scuola come occasione di laboratorio per la crescita professionale attraverso la formazione, la documentazione e la verifica, si transitino verso la capacità di realizzare dei rigorosi passaggi nella costruzione delle conoscenze e delle competenze. Tali azioni sono l'attenta pianificazione preliminare con la formulazione di ipotesi appropriate all'elaborazione di un piano di verifica, la rilevazione e l'analisi dei dati con relative documentazioni, la socializzazione degli stessi.

Il possesso di queste abilità trasforma l'apprendista competente in esperto e, in tal modo, l'apprendistato cognitivo diventa uno strumento che permette l'appropriazione partecipata di punti di vista, saperi e abilità.

La costruzione di un modello concettuale che avviene nella fase del modellamento attraverso il passaggio dal concreto all'astratto, fornisce all'apprendista:

- A. un principio organizzatore unitario della pratica attraverso i tentativi di esecuzione del compito;
- B. una struttura interpretativa per comprendere i suggerimenti, le valutazioni e le correzioni dell'esperto;
- C. una guida interna autonoma nella riflessione, per confrontare continuamente la propria pratica con quella dell'esperto.

Comprendere la realtà, apprendere, è

quindi un'operazione di interpretazione, un *fare significato*, che non è solo un'attività personale, ma una costruzione che si compie in base a quanto acquisito nelle passate esperienze e attraverso la condivisione e la negoziazione di significati nella comunità in cui si opera. La scuola allora può porsi l'obiettivo di ridurre, se non annullare, la separazione tra sapere e fare, diventando contemporaneamente *comunità di pratica* e di *apprendimento*.

In questa logica assume particolare valore, sia a livello conoscitivo che empirico, la convinzione che esista una forte permeabilità tra ricerca, formazione e apprendimento (i rapporti tra ricerca e formazione sono stati oggetto in passato di un ricco dibattito pedagogico). "Pensare l'autonomia" significa allora tendere a valorizzare l'organizzazione e le sue procedure, attraverso la valorizzazione dei legami e delle relazioni tra le persone. Come dire che promuovere la sensibilità umana e professionale fa sì che si possa costruire la comunità scolastica. ■

● L'apprendere dai contesti è stato riproposto come un nuovo strumento per la didattica, come procedura di acquisizione di competenze esperte sul modello della "bottega artigiana" o del "laboratorio scientifico", in cui l'esperto guida l'allievo a praticare nuove conoscenze (C. Pontecorvo, 1997).

● Il lavoro dell'esperto e dell'allievo, nella risoluzione del problema, si alterna e implica che i loro processi di pensiero vengano esternalizzati, in modo da condurre in seguito a una riflessione sulle diverse prestazioni dei due attori.