

Tratto da "MANUALE DI PSICOLOGIA
DELL'EDUCAZIONE" a cura di C. PONTICORVO,
LA NUOVA ITALIA, 1999

Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti

Capitolo 1

La peculiarità del loro lavoro – quella cioè di far imparare altri – tende a far dimenticare che anche gli insegnanti hanno – come qualunque altra tipologia di lavoratori – bisogno di imparare, e di rinnovare costantemente, le loro **competenze professionali**.

A tal fine è utile considerare la scuola come un contesto organizzato di lavoro e gli insegnanti come i principali, anche se non gli unici, attori operanti in quel contesto. Scuola quindi non solo come contesto per attività di insegnamento-apprendimento di bambini e ragazzi, ma come contesto lavorativo per coloro che in essa hanno la responsabilità dell'insegnamento.

Ma come si impara a fare l'insegnante? Che relazione esiste tra formazione iniziale istituzionale e apprendimento continuo nello svolgimento delle pratiche lavorative quotidiane? Come si passa da uno *status* di novizi/apprendisti ad uno di esperti? E infine quali sono le competenze professionali che l'insegnante deve possedere per svolgere in modo efficace il suo lavoro?

Cominciamo con l'analizzare quest'ultimo punto.

1. Le competenze professionali dell'insegnante

Nel senso comune e nella rappresentazione ingenua del «mestiere» dell'insegnante sono prevalenti almeno tre aspetti, strettamente interconnessi.

1) *L'insegnamento è un'attività lavorativa squisitamente individuale*: l'insegnante svolge il suo lavoro da solo ed è responsabile e artefice delle scelte e delle modalità con cui decide di strutturare le sue attività di insegnamento.

2) *Il luogo dell'attività lavorativa è essenzialmente l'aula*: l'aula è

spesso vista come luogo completamente avulso e solo saltuariamente connesso, più per obbligo che per volontà, a sistemi organizzativi più complessi (quali la scuola, l'istituto, il circolo, il ministero, ecc.) in cui sono all'opera altri insegnanti, figure dirigenziali e amministrative, regole e procedure, pratiche formali e informali, ecc.

3) *L'insegnamento è un «mestiere» fatto di competenze dichiarative* (conoscenza dei contenuti, delle metodologie, della psicologia, della pedagogia, della docimologia, ecc.) *più che di competenze procedurali* (come si programma, come si gestisce un'aula, come si entra in rapporto con gli studenti, come si progettano piani di lezione, come si deve contestualizzare la propria attività di insegnamento, ecc.). Inoltre, per fare l'insegnante esiste un *quid* fatto di capacità innate, doti individuali, passione e gusto difficilmente esplicitabili e soprattutto non soggetti ad apprendimento. Sono fattori disposizionali, tratti di personalità: uno li ha o non li ha.

In realtà questa rappresentazione del mestiere dell'insegnante risulta parziale non cogliendo la complessità tecnica, sociale e organizzativa della pratica sociale dell'insegnare a scuola. Soprattutto carente risulta la presenza di tutte quelle competenze professionali che hanno a che fare con attività «fuori» dall'aula e che impongono aspetti e relazioni sociali con gli operatori della scuola (*in primis*, gli altri insegnanti) e con la struttura organizzativa scolastica nel suo complesso.

L'insegnamento infatti non dovrebbe essere in alcun modo un mestiere che si riduce al solo momento della relazione di insegnamento-apprendimento (nonostante questo sia il momento essenziale e finale di tutte le altre attività) [cfr. Calderhead 1996]. Esistono infatti tutta una serie di pratiche lavorative che pur avendo luogo «fuori», «prima», «dopo» e «attorno» all'aula, sono altrettanto essenziali per la realizzazione di una pratica professionale esperta: si pensi, solo per citarne alcune, alle attività di progettazione formativa, alle capacità cioè di costruzione di percorsi formativi alternativi e diversificati (alla competenza contestualizzata e al *curriculum script* descritti da Leinhardt e Putnam [1986] e di cui parleremo più oltre), alle capacità di usare efficacemente le risorse e i tempi scolastici per ottimizzare il lavoro in aula, alla conoscenza delle regole e procedure organizzative e gestionali del «sistema» scuola, alla valorizzazione dei momenti collegiali sia con gli altri insegnanti che con i rappresentanti del mondo esterno alla scuola (in primo luogo i genitori, ma anche rappresentanti e operatori della realtà lavorativa e sociale). Come dicono Ajello *et al.* [1992, 96]: «La competenza professionale dell'insegnante nella prospettiva dell'*expertise* ha qualcosa in comune con altre «alte» professioni (di tipo manageriale per esempio): anche in quei casi infatti si tratta di una competenza che partecipa di tratti accademici e di molteplici altri aspetti che si riferiscono alla situazione nella quale si trovano ad operare e risultano funzionali ad essa».

Tutte queste «altre» competenze inoltre diverranno ancor più es-

senziali e centrali con l'attuazione della cosiddetta autonomia scolastica, che assegna appunto alle singole scuole compiti di indirizzo, gestione e realizzazione che sempre più allontaneranno la figura dell'insegnante da quella di un individuo il cui compito principale si limiti all'esecuzione, più o meno rigida, di un programma stabilito nella dimensione del suo rapporto con gli allievi. Sarà sempre più necessario avere un'interazione, non superficiale e non saltuaria, con gli altri operatori e con le altre funzioni organizzative-amministrative e diventerà centrale avere *capacità sociali*, non solo di progettazione educativa, ma anche organizzativa.

Queste competenze non andranno a sostituire, come teme qualcuno, il tradizionale bagaglio di competenze degli insegnanti; piuttosto contribuiranno ad arricchirlo e a renderlo più «pesante» anche nei termini di capacità decisionali e di capacità di agire come snodo e interfaccia essenziale delle interazioni tra i diversi attori coinvolti nei processi educativi dentro e fuori l'**organizzazione «scuola»** al fine di arrivare a co-costruire processi reali di innovazione organizzativa. Questa evoluzione presuppone quindi un «mestiere» di insegnante più complesso sia in termini di ruolo che di competenze, complessità che non abbiamo certo la pretesa di esaurire qui (per una rassegna aggiornata sull'argomento, cfr. Cherubini [1997; 1998]).

Torniamo però alle domande lasciate prima aperte: come si diventa (e si continua ad essere) *insegnanti esperti*? Che relazione esiste tra formazione iniziale e istituzionale degli insegnanti e l'apprendimento nello svolgimento delle pratiche lavorative quotidiane? E quali sono le differenze tra *insegnanti esperti* e *insegnanti novizi*?

2. Insegnanti esperti e insegnanti novizi

Nell'ambito degli studi sulle pratiche di acquisizione delle competenze un settore particolarmente ricco è quello che studia le differenze tra gli *esperti* e i *novizi* in diversi contesti professionali e lavorativi. Tale settore si può articolare in due linee di ricerca principali:

- la prima – centrata sulla nozione di *expertise* – comprende gli studi condotti per lo più in contesti non naturali (laboratorio) e centrati sulla descrizione della competenza esperta di un singolo individuo;
- la seconda – che ha come nucleo la conoscenza situata [Resnick *et al.* 1997] – comprende gli studi che hanno analizzato la competenza esperta «in azione» nei contesti lavorativi reali, considerando anche il peso dei fattori sociali e discorsivi nella costruzione e uso di tale competenza.

Mentre per la prima linea di ricerca, l'unità di analisi è l'*individuo* e l'oggetto dell'analisi sono le sue *attività* e *competenze cognitive*, nella seconda l'unità di analisi è il *sistema di attività situata* [Goffman 1959]

e l'oggetto dell'analisi sono le *pratiche sociali e discorsive di uso delle competenze*.

Non approfondiremo qui le differenze e le relazioni tra le due linee di ricerca: è però importante analizzare brevemente quello che entrambi hanno da suggerire per quanto riguarda le competenze degli insegnanti e le differenze tra insegnanti esperti e novizi. La linea di ricerca che muove dall'*expertise* ha evidenziato alcune importanti differenze tra insegnanti esperti e insegnanti novizi:

1) la differenza non risiede tanto nel numero o nella qualità delle conoscenze possedute, ma piuttosto nella loro organizzazione; ad esempio Berliner [1988] ha descritto come gli insegnanti esperti abbiano una rappresentazione della situazione educativa più complessa e nella quale gli aspetti rilevanti sono interconnessi e organizzati;

2) le competenze degli esperti sono più contestualizzate di quelle dei novizi, ad esempio in termini di alternative di istruzione [Calderhead 1987; 1996];

3) le competenze e le pratiche degli esperti sono più flessibili di quelle dei novizi [Kagan e Tippins 1992; Calderhead 1996; Leinhardt 1988].

La *linea di ricerca «situata»* ha ulteriormente arricchito questo quadro, confermando tali risultati ma aggiungendo ad essi una caratterizzazione dell'uso di tali pratiche cognitive esperte. Scribner [1986] fornisce una sistematizzazione di quelle che sono le specificità cognitive delle pratiche di pensiero esperto. Analizziamole brevemente una ad una.

a) Impostazione di problemi. Le pratiche di pensiero esperto non sanno solo contribuire alla soluzione di problemi, ma sono in grado soprattutto di permettere di «vedere» nuovi problemi. Una caratteristica essenziale della prestazione esperta è infatti quella di «definire» o «ridefinire» in modo innovativo e flessibile lo spazio problematico nel quale operare; questo contrariamente a quanto previsto dai modelli formali di soluzione di problemi in cui appunto il problema è «dato» e l'attenzione e l'interesse sono rivolti all'esecuzione dei passi necessari a risolvere il problema stesso.

b) Soluzioni flessibili. Le pratiche di pensiero esperto sono caratterizzate da un alto grado di flessibilità cognitiva: lo «stesso» problema viene risolto ora in un modo ora in un altro, tenendo conto delle specificità (temporali, spaziali, di importanza, ecc.) del contesto di soluzione. È quindi una flessibilità non fine a se stessa, ma piuttosto necessaria a caratterizzare il pensiero pratico come situato nei diversi problemi e nelle diverse occasioni: la capacità di saper eseguire prestazioni che sono intelligenti proprio perché diversificate e diversificabili. In questo senso si può dire che il lavoratore esperto è proprio quello che dispone di un ricco repertorio situabile di modalità di definizione/soluzione dei problemi.

c) Integrazione del contesto nel sistema di soluzione di problemi. Le pratiche di pensiero esperto incorporano e utilizzano gli elementi caratteristici del contesto in cui il compito si svolge (e cioè le altre persone, i vincoli, gli strumenti, gli artefatti, ecc.) all'interno del processo di definizione/soluzione di problemi: l'aspetto utilizza cioè tutte le risorse sociali, simboliche e materiali che, pur «stando fuori dalla sua testa», sono essenziali allo svolgimento di prestazioni pratiche intelligenti. Gli esperti sono coloro che fanno più riferimento e utilizzano in modo più rilevante, oltre che flessibile, le risorse fisiche e sociali del contesto, mentre uno dei tratti caratteristici dei novizi è proprio un uso meno efficace e più limitato di tali risorse. I novizi fanno più riferimento alle competenze «nella loro testa» di quanto non facciano gli esperti ed è questa una delle ragioni della qualità peggiore delle loro prestazioni.

d) Ottimizzazione dell'energia. Le pratiche di pensiero esperto privilegiano modalità economiche di soluzione dei problemi, che permettono di risparmiare energia cognitiva e/o fisica. Questa costanza nel ricercare la modalità più economica può essere considerata una *meta-strategia* che permette di spiegare l'adozione di diversi e flessibili modi di soluzione di uno stesso problema. La strategia più economica di soluzione in un caso può essere cambiata in un altro momento proprio per permettere all'individuo di «risparmiare» energia. Tale caratteristica delle pratiche di pensiero esperto è quella che meglio di ogni altra rende conto del loro legame flessibile con i vincoli, le potenzialità e le risorse degli specifici contesti di attività.

e) Dipendenza da conoscenze specifiche e particolari. Le pratiche di pensiero esperto usano conoscenze altamente specifiche, particolarmente importanti, da un punto di vista funzionale, allo svolgimento delle attività. Il pensiero pratico è quindi dipendente, oltre che dal contesto più generale – anche culturale – in cui si è inseriti e dagli strumenti e sistemi simbolici di cui si dispone, anche dalle specifiche conoscenze sul contenuto e/o attività su cui si sta esercitando. Questo risultato ribadisce la centralità del possedere specifiche conoscenze nello svolgimento di performance intelligenti e l'alto grado di specificità e selettività delle conoscenze necessarie allo svolgimento di lavori diversi: «L'abilità di discriminare tra informazioni rilevanti e “rumore di sfondo” all'interno di un campo di attività, invocando a sostegno di ciò sia precetti che pratiche, è una parte fondamentale di ciò che definiamo come “essere esperti”» [Suchman 1987, 103].

All'interno di quest'ultima linea di ricerca si situa il lavoro di Gaea Leinhardt [Leinhardt e Putnam 1986; Leinhardt *et al.* 1995] sugli aspetti delle competenze professionali che caratterizzano gli insegnanti esperti: competenze che sono situate nei contesti dell'insegnare e lega-

te agli artefatti in essi presenti. Proprio per dar conto di questa «situatezza», Leinhardt e Putnam [1986] propongono la nozione di *curriculum script*. Il **curriculum script** è un insieme di obiettivi e di possibili azioni ordinate allo scopo di insegnare un determinato contenuto. È quindi una importante competenza pedagogica e include, tra le altre cose, rappresentazioni da utilizzare per presentare diversi concetti e una conoscenza delle preconcezioni (giuste e sbagliate) degli studenti [cfr. anche Shulman 1986]. Il parlare di *script* (cioè di copione o canovaccio) sottolinea sia il *carattere flessibile e situato* di tale competenza dell'insegnante sia le sue caratteristiche di evoluzione nel tempo: così come gli attori arricchiscono di alternative e dettagli il canovaccio originario, adattandolo di volta in volta alla situazione in cui ha luogo la rappresentazione, così gli insegnanti aggiungono allo *script* iniziale nuovi contenuti, nuovi esempi, nuove scansioni temporali, nuove rappresentazioni per presentare e affrontare i contenuti, nuove modifiche alle procedure d'istruzione.

Tale nozione mette in evidenza l'aspetto «leggero» della programmazione scolastica che va contrapposto a quello «pesante» imposto come obbligo burocratico e che in molti casi risulta un appesantimento del lavoro dell'insegnante più che uno strumento di sostegno ad esso. Il *curriculum script* può essere piuttosto inteso come una sorta di preprogrammazione che indichi un percorso di massima che, per essere efficace e utilizzabile, dovrà necessariamente essere modificato, tagliato o arricchito proprio in base alla valutazione continua e dinamica degli esiti della sua realizzazione in un contesto educativo reale: «Preparare in modo puntuale e scientifico un'attività non significa doversi poi sentire ingabbiati in una scaletta di compiti e di doveri, tant'è vero che ogni itinerario di lavoro è formulato all'inizio come "ipotetico": solo dalla continua riflessione su ciò che va avvenendo nella classe è possibile procedere ad una vera e propria messa a punto dell'ipotesi» [Grazzini-Hoffman 1989, 308].

In particolare, Leinhardt e Putnam [1986] distinguono tra micro e macroaggiustamenti del *curriculum script*, potendo questi riguardare aspetti strutturali e generali del piano di istruzione o piuttosto dettagli specifici della sua esecuzione. E sono proprio questi aggiustamenti progressivi che rendono conto della flessibilità e della situatezza della competenza dell'insegnante esperto: lo *script* funziona da contesto all'interno del quale l'insegnante esperto costruisce nel tempo un repertorio di alternative di istruzione che gli permettono di affrontare efficacemente, proprio perché diversificato, il problema del far apprendere un certo contenuto a un certo gruppo di allievi in uno specifico momento. In questo senso il *curriculum script* è un potente strumento che permette all'insegnante esperto di affrontare in modo pianificato, ma contemporaneamente flessibile, il compito dell'insegnare. La struttura pianificata permette sia all'insegnante che allo studente di co-costruire schemi di lezione condivisi in grado di guidare azioni appro-

priate e di focalizzare l'attenzione sugli aspetti centrali della lezione; la parte variabile e flessibile dello *script* può essere efficacemente innessata (e compresa dallo studente) proprio su questa base condivisa.

Riassumendo i risultati ottenuti nell'analisi delle competenze esperie sia dalle prospettive più «individuali» che soprattutto da quelle più «sociali», è possibile evidenziare alcuni punti centrali.

1) *Luogo* della competenza esperta: la competenza esperta non sta solo *dentro* la testa del singolo individuo, ma è piuttosto distribuita nel contesto sociale, fisico e materiale nel quale l'individuo opera: i compiti sono sempre svolti tramite il ricorso a strumenti specifici, gli oggetti dell'attività hanno anche una funzione simbolica condivisa e gli altri individui operanti nel contesto sono, chi più chi meno, «protesi» e prolungamenti essenziali delle competenze individuali.

2) *Costruzione* della competenza esperta: questa avviene principalmente attraverso le trattative empiriche con gli altri individui in un ambiente organizzato [Mead 1934, 232] cioè in contesti sociali caratterizzati da *pratiche comunicative di costruzione e diffusione della competenza esperta* (quali ad esempio le storie [cfr. Orr 1990], le interazioni decisionali [cfr. Hutchins 1993], ecc.).

3) *Le caratteristiche* della competenza esperta: questa è *flessibile, situata, specifica e efficiente*.

Da tali risultati è possibile cercare di enucleare una serie di aspetti centrali e importanti per la progettazione di attività formative formali e informali che permettano di passare da uno *status* di novizi a uno di esperti.

3. Dalla formazione iniziale alle pratiche di lavoro esperte

Esistono in letteratura numerosi studi [Resnick 1987; Lave e Wenger 1991; Lave 1993; Hutchins 1993] che hanno analizzato il rapporto che esiste, in diversi contesti professionali e lavorativi, nella costruzione di una competenza professionale esperta tra momenti di formazione istituzionale (di solito iniziale) e momenti successivi di apprendimento situato al lavoro. Tali studi infatti hanno messo in rilievo sia il carattere costruttivo, sociale, interattivo e situato del processo di apprendimento sul lavoro sia l'esistenza di una diffusa e distribuita abilità di apprendimento informale, che è attiva, più o meno efficacemente, in ogni contesto di lavoro. Non esiste cioè un apprendimento come processo separato, anche temporale, dal lavoro, ma solo cambiamenti nei modi di partecipazione ai contesti culturali della vita quotidiana e lavorativa [Lave 1993].

Molto meno numerosi, e sempre condotti in contesti culturali diversi dal nostro, sono gli studi che hanno analizzato tale rapporto nello sviluppo della competenza negli insegnanti. Ad esempio, Leinhardt *et al.* [1995] hanno evidenziato come l'uso e l'applicazione negli spe-

cifici contesti professionali delle conoscenze generali, formali ed esplicite apprese durante la formazione iniziale e accademica degli insegnanti costituisca un processo assai problematico: le competenze accademiche rimangono per lo più inerti, separate e non vengono integrate con quanto viene costruito in termini di competenza professionale nel corso del lavoro stesso.

In questa prospettiva, ancora troppo poco utilizzata, soprattutto nel contesto italiano, per lo studio dell'acquisizione della competenza professionale degli insegnanti, un costruito centrale per l'analisi dei cambiamenti delle forme di partecipazione alle pratiche lavorative è quello delle *comunità di pratiche*. Queste sono definite come «un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratiche» [Lave e Wenger 1991, 98] e come «aggregazioni informali [...] definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi con cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi [corsivo aggiunto] [...] nelle comunità di pratiche le relazioni sociali si creano attorno alle attività, le attività prendono forma attraverso le relazioni e particolari conoscenze ed esperienze diventano parte dell'identità individuale e prendono posto nella comunità» [Eckert 1993, 3].

Quest'ultimo punto è essenziale, perché sottolinea il legame tra *comunità di pratiche* e *apprendimento*: la comunità di pratiche è il contesto sociale in cui hanno luogo l'apprendimento e il lavoro; le specifiche competenze e conoscenze della comunità non stanno separatamente nella testa di ognuno dei suoi membri, ma distribuite nella sua organizzazione e struttura sociale [Stucky 1995]. «La comunità di pratiche è una condizione intrinseca di esistenza della conoscenza, e non solo perché fornisce il supporto interpretativo necessario a comprenderla. La partecipazione alle pratiche culturali nelle quali prende forma ogni conoscenza è un principio epistemologico dell'apprendimento» [Lave e Wenger 1991, 98].

Tale prospettiva evidenzia quindi il carattere non individuale della competenza esperta¹ e delle modalità con cui si diventa esperti: anche l'insegnante non lavora in un vuoto sociale e anche se la caratterizzazione attuale della professione tende a sottostimarne gli aspetti sociali, è anch'esso inserito in una comunità di pratiche professionali più o meno ampia, quale quella costituita dagli altri insegnanti della scuola, dalla comunità di insegnanti di una certa materia, dalla comunità di insegnanti che si riconoscono in una certa associazione, e così via. Ad esempio un insegnante che entri per la prima volta a lavorare in una scuola, trova al suo interno una comunità di pratiche lavorative, organizzative, gestionali e comunicative che caratterizzano quel contesto in

¹ Tale caratterizzazione sociale della competenza non è adeguatamente sottolineata dal costruito del *curriculum script* [Leinhardt 1988].

modi peculiari rispetto ad altri. Il suo ingresso lavorativo non può che essere caratterizzato da una **socializzazione** a tali pratiche sociali, più o meno, condivise²: pratiche di progettazione, modi di conduzione e realizzazione di riunioni, modalità di formazione e aggiornamento, processi di comunicazione formali e/o informali, modalità di circolazione delle informazioni, processi di delega e *leadership*, ecc. Ed è solo a partire da una socializzazione a tali pratiche che è possibile innescare processi di superamento di tali vincoli e una loro innovazione anche creativa [cfr. Hutchins 1993].

Il costruito della Partecipazione Periferica Legittimata (*Legitimate Peripheral Participation*) viene proposto proprio come un descrittore del coinvolgimento delle persone in pratiche sociali che hanno l'apprendimento come loro aspetto integrante [Lave e Wenger 1991]. L'apprendimento è quindi visto come una progressione nelle forme di partecipazione alle attività sociali delle comunità di pratiche (e non come un processo di interiorizzazione di conoscenze che vengono dall'esterno) cominciando da una partecipazione «periferica» alle attività e muovendosi poi progressivamente, all'aumentare delle capacità, verso una piena e «centrale» partecipazione all'attività stessa. È quindi attraverso la partecipazione a specifiche comunità di pratiche che anche l'insegnante può apprendere gran parte della sua competenza professionale [cfr. Zuccheromaglio e Musso 1997]: tale partecipazione va «guidata» e «pianificata» differenziandosi nettamente dal troppo spesso «brutale» inserimento in classe che caratterizza l'ingresso nel mondo della scuola di gran parte degli insegnanti italiani.

Il criterio cruciale di efficacia di tale **apprendistato** (cfr. quadro 13.1) è infatti proprio quello di permettere e guidare la partecipazione – a gradi e livelli diversi – alle pratiche significative di una specifica comunità. Per imparare è quindi necessario poter partecipare alle pratiche significative di una specifica comunità, contribuendo in questo modo anche a definirle e ad innovarle. L'immersione nelle pratiche lavorative non è quindi solo un momento di applicazione di conoscenze acquisite in una fase precedente e «formale», ma si configura chiaramente come un momento specifico di apprendimento situato di competenze nuove e strategiche. Forme di conoscenza condivisa sottostanno allo svolgimento delle attività e l'apprendimento è il modo attraverso cui le persone diventano membri di una comunità e partecipano alle sue attività. La conoscenza può quindi più utilmente essere considerata come la comprensione di cui abbiamo bisogno per fare le cose, per realizzare dei compiti, per operare all'interno dei vincoli e delle richieste del mondo e l'apprendimento è lo sviluppo dei mezzi per agire

² Il grado di condivisione di tali pratiche può essere enormemente variabile nei diversi contesti: ad esempio ci sono scuole di tradizione in cui esse sono addirittura una marcatura di appartenenza riconoscibile all'esterno e altre in cui convivono, spesso inconsapevolmente, molte pratiche diverse e addirittura contrapposte.

QUADRO 13.1.

APPRENDIMENTO-APPRENDISTATO

L'uso del termine **apprendistato**, che all'interno della prospettiva situata sostituisce «polemicamente» quello di apprendimento, serve appunto a sottolineare come le pratiche di acquisizione delle competenze siano pratiche situate, graduate e inserite in contesti significativi di attività e nelle quali è centrale il concetto di partecipazione ad attività congiunte. Nell'apprendistato è previsto poco insegnamento nel senso tradizionale del termine, ma si assegna comunque un giusto rilievo a ruolo di guida e di assistenza da parte degli esperti. Inizialmente il costrutto dell'apprendistato è stato usato come metafora dell'apprendimento situato per descrivere le realizzazioni di tale pratica soprattutto in contesti cross-culturali. Solo progressivamente si sono cominciate a studiare pratiche di apprendistato a noi più vicine culturalmente e si è quindi privilegiato lo studio dei contesti informali nei quali qualcuno è socializzato alle pratiche caratteristiche di una comunità: dalla socializzazione del bambino al linguaggio e alle categorie culturali della nostra società alla socializzazione alle pratiche lavorative specifiche nei contesti lavorativi reali.

all'interno di un particolare contesto di attività [Brown e Duguid 1991].

Per diventare insegnanti esperti è quindi necessario un periodo più o meno lungo di apprendistato all'interno del contesto sociale e organizzativo della scuola, che nella situazione italiana è ancora tutto da definire e disegnare come momento formativo specifico ed essenziale del percorso per diventare insegnanti. Va infatti ulteriormente ribadito che non automaticamente un contesto di lavoro è un buon contesto per l'apprendimento: diverse disposizioni, strutturazioni e organizzazioni delle pratiche lavorative possono agire «più o meno felicemente» come risorse per imparare [Zucchermaglio 1996]. Rispetto a questo l'analisi proposta da Hutchins [1993] è esemplare, arrivando a specificare con la nozione di «*orizzonte di osservazione*» proprio la porzione di contesto lavorativo che è disponibile come contesto di apprendimento per ogni partecipante all'attività. In altri termini, questo vuol dire che non tutte le comunità lavorative sono buoni contesti di socializzazione lavorativa ed è necessario, soprattutto nei contesti scolastici, dedicare tempi, energie e spazi per permettere alle competenze della comunità di circolare e diventare patrimonio comune e disponibile ai novizi.

Infatti spesso nelle scuole l'insegnante novizio è lasciato solo e il suo orizzonte d'osservazione è l'aula, non la scuola con le sue pratiche, i suoi strumenti e soprattutto gli altri insegnanti: in questi casi il processo di costruzione di una competenza professionale esperta (quando pure ha luogo) è lungo, difficoltoso e sostanzialmente inefficiente.

Qualcuno ha detto: «L'insegnante non esiste, esistono 850.000 persone che insegnano e ciascuna di esse è la sua biografia»³, definizione che testimonia la *solitudine* di una professione che troppo poco, rispetto ad altre professioni di pari livello, ricorre a forme sociali e condivise di costruzione delle proprie competenze professionali.

Come utilizzare e far uscire allo scoperto anche nelle scuole le competenze della comunità di pratiche per l'innovazione organizzativa? Come usare degli insegnanti esperti per formare i novizi? Come realizzare condizioni perché la scuola stessa diventi per gli insegnanti un luogo di apprendimento e di innovazione delle proprie pratiche lavorative e delle proprie competenze professionali? Come il contesto «scuola» può essere strutturato per assicurare un'innovazione continua delle pratiche lavorative dei suoi membri/insegnanti?

4. La costruzione sociale dell'innovazione lavorativa e organizzativa nella scuola

Da quanto detto emerge come *il mestiere dell'insegnante* sia una *pratica lavorativa sociale*: l'insegnamento si realizza in contesti organizzativi definiti, gli insegnanti formano **comunità di pratiche**, composte di membri più o meno periferici, e più o meno centrali che assicurano il mantenimento, la costruzione e l'innovazione delle proprie competenze professionali.

Per impostare qualsivoglia progetto di formazione/aggiornamento/innovazione è quindi necessario considerare come unità di analisi privilegiata la comunità di pratiche degli insegnanti, piuttosto che il singolo insegnante. È infatti solo attraverso la costruzione di un patrimonio di conoscenze e competenze comuni alla comunità di pratiche degli operatori scolastici che possono nascere progetti di innovazione organizzativa ed educativa.

Spesso invece la scuola è fatta soprattutto di norme implicite, conoscenze nascoste, e progetti «sottotraccia»; quello che manca è soprattutto la esplicitazione, la comunicazione e la messa in comune delle competenze e delle innovazioni prodotte dai singoli, cioè della innovazione già presente ma di cui l'organizzazione è spesso inconsapevole. Ad esempio tutti gli studi sul pensiero pratico esperto [Scribner 1984; Orr 1990; 1995] dimostrano la distanza tra le descrizioni formalizzate e le pratiche reali di lavoro e la ricchezza e strategicità di queste ultime per il funzionamento organizzativo. La descrizione delle pratiche sociali di lavoro (o, come vengono definite da Brown e Duguid [1991], delle pratiche non canoniche) mette in crisi tutte le descrizioni «formali» del lavoro e delle competenze professionali.

³ La citazione è di Raffaele Iosa, ispettore elementare ed è riportata in un'intervista sul quotidiano «la Repubblica», 20 settembre 1998.

Questi studi mettono quindi in evidenza non solo la differenza tra novizi ed esperti, che non sta tanto nel saper risolvere un problema, che spesso tutti sanno risolvere, ma piuttosto nella conoscenza e nell'uso di un ampio repertorio di strategie per affrontare efficacemente pratiche diverse con sensibilità al loro contesto di definizione/soluzione, ma anche in quali diversi modi si può essere esperti in un compito lavorativo.

Questi diversi modi di eseguire in modo competente le pratiche lavorative dimostrano una notevole creatività e capacità di apprendimento situato da parte di coloro che li mettono in atto; l'analisi delle pratiche lavorative reali ha permesso infatti di scoprire capacità creative di innovazione e apprendimento anche nelle persone normali che svolgono pratiche ordinarie e quotidiane, e non solo in scienziati o artisti geniali. Anzi si potrebbe dire che una misura di intelligenza individuale è proprio il grado di creatività delle strategie con cui ognuno svolge e affronta il proprio lavoro [Zucchermaglio 1995].

Ed è allora necessario trovare modalità efficaci di far circolare queste «intelligenze», di far diventare queste forme di competenza individuale delle competenze organizzative patrimonio comune della comunità di pratiche, e non solo delle biografie individuali. È necessario perciò creare *spazi e momenti di lavoro comune*, quali ad esempio le tanto vituperate riunioni: queste ultime da momenti formali e superficiali, quali sono quasi sempre, possono infatti diventare, adottando particolari vincoli organizzativi, temporali e gestionali (cfr. quadro 13.2), luoghi specifici di definizione e realizzazione di progetti comuni, di costruzione sociale di decisioni in merito agli aspetti organizzativi, educativi e gestionali del sistema «scuola». Bisogna quindi che agli insegnanti sia richiesto (e permesso) di svolgere, ad esempio, un ruolo attivo nella definizione delle scelte che l'autonomia lascia ai singoli istituti, anche per evitare che questa si trasformi solo in un ulteriore «carico» burocratico.

Tale cambiamento di ruolo va però realizzato e non solo imposto formalmente. L'**organizzazione scuola**, come d'altronde le altre organizzazioni lavorative, ha assoluto bisogno del contributo che i suoi principali operatori possono dare ai processi di innovazione. Solo attraverso l'esplicitazione, la messa in comune e in circolazione del patrimonio già esistente di competenze e di incompetenze, di problemi e di soluzioni, di dubbi e certezze, di modi di fare e comunicare delle comunità di pratiche, è possibile innestare processi di apprendimento organizzativo.

Tale cambiamento di ruolo impone agli insegnanti anche dei costi: ad esempio *rendere conto delle proprie scelte educative, accettare che il proprio lavoro didattico diventi pubblico*, contribuendo a costruire, insieme agli altri membri della comunità di pratiche, un repertorio di alternative di istruzione; diventare attore, e non solo destinatario, di

QUADRO 13.2.

LE RIUNIONI

Le riunioni possono essere ottimizzate ponendo attenzione ad alcuni vincoli organizzativi e gestionali, tra i quali particolarmente essenziali sono:

Tempi: fissare un tempo di inizio ma anche quello di fine della riunione e comunque cercare di non superare le due-tre ore.

Numero partecipanti: sopra le otto-dieci persone la riunione diventa una conferenza o un'altra cosa; la possibilità di una proficua interazione sociale finalizzata alla presa di decisioni ha bisogno di un limitato numero di partecipanti.

Ordine del giorno condiviso: aiuta la discussione che tutti i partecipanti sappiano in anticipo quali argomenti saranno trattati e con che priorità; un ordine del giorno chiaro e condiviso funziona sia da schema anticipatore sia da attivatore della partecipazione individuale all'attività collettiva.

Condivisione materiali di riferimento: ad esempio, se si discute di una legge, è essenziale perché la riunione sia proficua che tutti abbiano potuto leggere tale documento prima della riunione. Tale condivisione di materiali e documentazione è essenziale per non perdere tempo durante la riunione e soprattutto per permettere a tutti i partecipanti una partecipazione qualificata e competente.

Disposizione spaziale: anche dettagli spaziali quali ad esempio la disposizione dei partecipanti possono influenzare l'andamento della situazione interattiva: essere seduti in modo da poter vedere tutti è un modo per sostenere un'interazione efficace, avere un tavolo su cui scrivere può essere essenziale per permettere forme di partecipazione più attente, ecc.

decisioni gestionali che riguardino non solo la propria aula, ma l'organizzazione scuola nel suo complesso.

Senza volerci allontanare troppo dalla situazione attuale, si possono pensare di riqualificare a tal fine anche alcuni tradizionali «luoghi» della formazione degli insegnanti. Ad esempio per quanto riguarda la formazione iniziale e accademica degli insegnanti è stato proposto di trovare modalità tali da «rendere universali, formali ed esplicite conoscenze che spesso rimangono intuitive e tacite; e di trasformare le conoscenze universali, formali ed esplicite per usi situati» [Leinhardt *et al.* 1995, 403]. Il problema di molte competenze professionali infatti (non solo quelle degli insegnanti) è quello di *integrare conoscenze accademiche e conoscenze situate*, cioè di sapere «teorizzare sulla pratica e particularizzare la teoria» [*ibidem*, 404]. La proposta di Leinhardt [1993] è quella di proporre agli aspiranti insegnanti attività di osservazione sistematica di pratiche di insegnamento-apprendimento e di innestare su queste osservazioni condivise un'attività di predizione degli esiti, di critica delle scelte, di generazione di alternative possibili e di analisi delle componenti in gioco. Tale osservazione sistematica (e

guidata) permette di analizzare anche nel loro significato teorico o più generale le scelte di implementazione curricolare in contesti specifici⁴, aiutando il novizio a caratterizzarle come classi di azioni potenziali. Questo è il punto centrale: il novizio va aiutato a costruirsi l'idea che l'insegnamento, come attività olistica e complessa, si configuri sempre come scelta all'interno di un repertorio di azioni educative, azioni di cui è possibile analizzare l'adeguatezza sia nei termini delle loro componenti teoriche che nei termini delle loro componenti pratiche e situate. Come dicono Leinhardt *et al.* [1995, 407], attraverso queste attività i novizi «sono obbligati a vedere la teoria nella pratica e a vedere la pratica nella teoria», acquisendo così capacità di generare, comprendere e rivedere azioni pratiche future.

Anche i corsi di aggiornamento, che costituiscono la pratica normativamente prevista per la formazione continua degli insegnanti, possono essere utilizzati come momenti di costruzione di nuove modalità di insegnamento-apprendimento. A patto però che siano finalizzati, più che alla trasmissione di conoscenze dichiarative e procedurali (come avviene nella maggior parte dei casi), all'*attivazione di legami lavorativi reali e significativi* tra gli insegnanti e alla messa in comune – tra novizi ed esperti, tra competenti e meno competenti – delle loro pratiche lavorative. Per raggiungere questo obiettivo è necessario che tali corsi non siano costruiti su una serie, spesso scollegata, di conferenze e lezioni-spot di illustri docenti su temi specifici, ma piuttosto attorno a progetti di ampio respiro e lunga durata, anche, ma non necessariamente, «lanciati» e supervisionati da esperti esterni, che impegnino i docenti nella costruzione e sperimentazione di nuove modalità di insegnamento-apprendimento. In tali progetti dovrebbe essere privilegiata l'interazione sociale tra insegnanti, che costituisce una delle più preziose fonti di apprendimento informale: ad esempio attraverso l'organizzazione di piccoli gruppi di progettazione, che debbano lavorare su progetti educativi specifici, anche trasversali, distribuiti nel tempo, situati in contesti reali, dotati di uno scopo. Si tratta cioè di organizzare per gli insegnanti occasioni formative che presentino caratteristiche simili a quanto accade nel mondo extrascolastico: occasioni in cui sia possibile una *condivisione sociale dei compiti* e un uso contestualizzato di strumenti, che incorporino al loro interno elementi di apprendistato, rendendo trasparenti processi altrimenti oscuri, e che permettano la partecipazione «guidata» alle attività anche dei membri meno esperti. Come dice Cherubini [1998]:

Imparare ad insegnare in maniera «ecologica» dipende strettamente dalla possibilità di impegnarsi in attività che comportino una appropriata «conversione» tra i diversi sistemi: la loro mutua interazione dialettica consente di

⁴ Particolarmente importante è la possibilità di analizzare tali situazioni «rallentandole», cioè in uno spazio di analisi che è impossibile avere durante lo svolgimento e la gestione delle situazioni stesse.

creare nuovi significati, relazioni, azioni che vengono co-costruite nel corso dell'interazione che si sviluppa all'interno delle diverse «comunità di pratiche» e che vengono successivamente interiorizzate dai partecipanti.

In corsi (ma li possiamo ancora chiamare tali?) così organizzati e finalizzati alla realizzazione di un prodotto specifico hanno modo di emergere e far circolare le rappresentazioni, le pratiche, le idee e le opinioni di ogni membro della comunità degli insegnanti [Pontecorvo *et al.* 1991]. Ed è proprio in questo processo essenzialmente argomentativo e costruttivo che le nuove competenze professionali possono essere co-costruite, negoziate e rese visibili nei prodotti del lavoro comune, diventando patrimonio della intera comunità e quindi «vera» innovazione organizzativa.

Lecture per ulteriori approfondimenti

Per quanto riguarda il filone situato allo studio delle competenze professionali si vedano: Engstrom, Y. e Middleton, D. (a cura di), *Cognition and communication at work*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996; Firth, A., *The discourse of negotiation: studies of language in the workplace*, Oxford, Pergamon, 1995.

Per quanto riguarda l'analisi del pensiero pratico esperto si vedano: Rogoff, B. e Lave, J., *Everyday Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1984; Scribner, S., *Knowledge at work*, in E. Tobach *et al.* (a cura di), *Mind and Social Practice. Selected writings of Sylvia Scribner*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997; Engeström, Y., *Learning by expanding*, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy, 1987.

Per quanto riguarda l'analisi dei processi di apprendimento informale in contesti di vita quotidiana si vedano: Lave, J., *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, New York, Cambridge University Press, 1988; Rogoff, B., *Observing socio-cultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship*, in J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez (a cura di), *Sociocultural studies of mind*, New York, Cambridge University Press, 1995; Chaklin, S. e Lave, J., *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993; Childs, C.P. e Greenfield, P.M., *Informal modes of learning and teaching: the case of Zinanteco Weaving*, in N. Warren (a cura di), *Studies in Cross Cultural Psychology*, New York, Academic Press, vol. 2.

Sul costruito delle comunità di pratiche si veda inoltre il recente: Wenger, E., *Communities of practice: learning, meaning, and identity: Social, cognitive and computational perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Sulla relazione tra novizio ed esperto si vedano: Hutchins, E., *Cognition in the wild*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995; Laufer, E.A. e Glick, J., *Expert and novice differences in cognition and activity: a practical work activity*, in Y. Engeström e D. Middleton (a cura di), *Cognition and communication at Work*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sui processi di costruzione sociale della conoscenza si vedano: Pontecorvo, C., *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; Vygotzky, L.S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.