

## *La scuola dell'autonomia come opportunità di crescita professionale*

Ivana Summa

La singola scuola è un contesto con una sua microcultura, fatta di valori, di atteggiamenti, di comportamenti, di conoscenze, di giudizi e pregiudizi, di modi di dire e di fare, di vocabolari costruiti nel tempo intorno alla materialità concreta della vita quotidiana e ai momenti di trasformazione e di crisi. Come tutte le culture organizzative si regge sui miti e sui riti, cioè sulle storie e sulle azioni concrete, sulle pratiche ripetute e ripetitive (routines), tramandate e socializzate. Ogni insegnante è figlio delle microculture scolastiche che ha incontrato lungo la sua vita professionale e che ha contribuito ad elaborare nel momento stesso in cui le accoglieva.

La scuola è anche un teatro, cioè un luogo che vede la messa in scena di copioni non scritti, ma non per questo meno coerenti e ridondanti; ciascuno dei suoi membri si comporta adeguandosi fin dall'inizio al copione e poi facendosene custode in maniera quasi inconsapevole. Anche lo scenario in cui si svolge il lavoro di insegnante è predisposto in modo che le rappresentazioni – pur diverse per i diversi attori - siano sempre uguali.

Ma la scuola è anche una bottega, dove si impara a lavorare facendo incontrare le proprie conoscenze con quelle degli altri, di coloro che insegnano e di coloro che imparano; dove si confronta ciò che viene realizzato con ciò che si desidera realizzare, il possibile con l'ideale. Nelle situazioni dell'azione didattica, gli insegnanti sono continuamente impegnati in cicli di indagine che includono la scoperta di problemi o di opportunità, l'invenzione di soluzioni, la valutazione delle conseguenze, la congruenza con le aspettative di partenza. Queste indagini si presentano come particolari processi cognitivi che non possono fare a meno delle azioni, anzi da queste nascono e in queste si riproducono. Ma in qualunque scuola - intesa come contesto burocratico e istituzionale – gli insegnanti operino, sono immersi in una rete di conoscenze proprie dell'organizzazione scolastica e in una struttura di conservazione e divisione delle stesse, di controllo, di autorità, di informazione e comunicazione.

Considerato che in questi particolari ambienti si forma la professionalità dei docenti, non si può prescindere dall'analizzarli e a porli come sfondo integratore di tutti i nostri discorsi.

Il tema che cercheremo di affrontare, sia pure in modo non esaustivo, è costituito dal ruolo, nelle organizzazioni di lavoro, del sapere, della conoscenza e dell'apprendimento nella costruzione della professionalità. Analizzare i contesti di lavoro come “piattaforme organizzative” delle conoscenze individuali e collettive non è un argomento nuovo, anzi è al centro del dibattito da numerosi anni grazie anche ad una pluralità di studi disciplinari affatto diversi.

Potremmo affermare che il tema fa la sua apparizione sotto l'etichetta di “apprendimento organizzativo” intorno agli anni '60, ma si sviluppa e assume una

posizione di rilievo a partire dal lavoro di Argyris e Schon, che si colloca in una prospettiva di psicologia cognitiva. E' soltanto a partire dagli anni '90 che l'apprendimento organizzativo diventa la metafora potente della relazione esistente tra organizzazione e conoscenza, uscendo dall'ambito disciplinare da cui era nato ed arricchendosi di contributi pluriprospettici. Decisiva, poi, è stata l'appropriazione di questo tema da parte delle discipline economiche e manageriali: le prime pongono l'accento sulla conoscenza come risorsa competitiva, mentre le seconde si focalizzano sulla gestione delle diverse tipologie di conoscenze in funzione innovativa (knowledge management).

La pluridisciplinarietà con cui questa vasta e complessa tematica è stata affrontata e continua ad essere studiata e fatta oggetto di ricerca in contesti organizzativi diversi, l'ha resa propizia ad una pluralità di letture e di interpretazioni, tanto che anche il linguaggio utilizzato ha subito modificazioni particolarmente significative.

Si pensi al passaggio dal dominio semantico del concetto di learning a quello di knowing. Infatti, la svolta semantica dalla predominanza del concetto di apprendimento verso quello di knowledge – parola che resta in inglese anche nella letteratura italiana e in altre - può essere assunta come indicatore di un mutamento epistemologico: dal fenomeno apprendimento come processo individuale a favore di apprendimento come processo collettivo, ovvero l'insieme di rappresentazioni distribuite, sociali, interattive nate entro contesti di attività, ambiti culturali e simbolici con la mediazione dei processi organizzativi esistenti.

Per così dire c'è un passaggio dal luogo "testa delle persone" in cui si processano le informazioni e si crea apprendimento, al luogo "rete di relazioni tra le persone" in cui si partecipa alla composizione/scomposizione del sapere e in cui i saperi pratici si contaminano con i saperi teorici diventando conoscenza. In questa prospettiva, poi, l'apprendere non costituisce un'attività separata rispetto al lavorare, al fare e al pensare (e qui si fanno avanti le cosiddette "teorie dell'azione" che hanno il loro punto di forza nei concetti di indagine e di riflessione), né c'è netta separazione tra sapere teorico e sapere pratico, perché la conoscenza diventa un sapere professionale situato dentro una pratica.

Qui si innesta un'altra svolta importante per la nostra analisi: la rivalutazione del sapere pratico, a torto ritenuto una forma minore o una semplice applicazione tecnica del sapere scientifico. Si pensi, a questo proposito alla sottovalutazione - ancora persistente - del sapere artigianale e di quello che si accumula con la pratica, mentre non sfugge il fatto come alcune professioni vengano ricondotte – come quella dell'insegnante – alla semplice messa in pratica del sapere teorico disconoscendo, come avremo modo di vedere più avanti, il sapere tecnico-professionale come sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria-pratica-teoria.

E' un sapere di frontiera e che ha una sua specificità epistemologica, che lo differenzia dal sapere artigianale e da quello teorico: si produce a partire da solide conoscenze teoriche che nascono durante la preparazione iniziale alla professione, si trasformano durante l'esercizio della professione (pratica) e si ri-costruisce

teoricamente arricchendosi sotto forma di conoscenze/expertises (tipiche del concetto di professionalità) quando la pratica viene fatta oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva (comunità di pratica).

Attraverso numerosi contributi di ricerca in questo settore, ormai il sapere pratico non soltanto ha acquisito una maggiore rispettabilità quale forma della conoscenza, ma diviene cruciale come “legame” che tiene insieme una comunità formata da un fare/sapere comune dentro contesti simili.

Una pratica lavorativa, dunque, è anche una pratica sociale ed il corso di azione che una pratica esprime e mette in moto non si arresta dentro i confini delle singole organizzazioni ma si connette con la società. Il concetto di pratica - e della comunità che intorno ad essa si forma o non si forma – consente di denominare sia le conoscenze in uso quanto il processo di costruzione di queste conoscenze: le prime sono denominabili come knowledge, le seconde come knowing.

Se le prime, le conoscenze in uso, diventano una sorta di pratiche canoniche abbiamo a che fare con le routines, mentre le seconde ci fanno inoltrare lungo i sentieri dell'innovazione esplorando come una comunità di pratica cerchi di sfuggire al controllo che il contesto organizzativo esercita attraverso le routines, inventando nuovi schemi di azione, durante l'indagine nel corso dell'azione attraverso la riflessione collettiva.

Nel suo saggio che indaga sulla riflessività dell'agire professionale, Donald A. Schon, tra l'altro, pone l'accento sia sul rapporto tra contesto e pratiche innovative - creazione di nuove routines - sia sull'emergere di competenze innovative come funzione di uno specifico ambiente locale. Ne consegue che la divulgazione di una innovazione o di una best pratics comporta la reinvenzione di quella innovazione in un altro contesto.

Ma, a sua volta, le innovazioni non possono essere efficacemente assorbite dentro le conoscenze di routines di una istituzione senza produrre cambiamenti significativi: “Le organizzazioni devono adattarsi alle innovazioni che adottano. Nel corso di quel processo di adattamento l'organizzazione replicante trasforma sia l'innovazione che se stessa”.

Attingendo a queste idee, si può collocare in una nuova luce la professione e la professionalità docente, accendendo i nostri riflettori sulla scena dentro la quale l'insegnamento si fa, si crea e si ricrea attraverso la pratica della riflessività, diventando “conoscenza distribuita”.

La professione dell'insegnante, infatti, è tale soprattutto perché, nelle società moderne, si esercita dentro un contesto specifico - la scuola- e per una funzione sociale i cui fini possono essere anche molto diversi. Ecco allora che i concetti di funzione docente, professione e professionalità non soltanto sono in forte interazione reciproca ma sono strettamente incardinati dentro la logica istituzionale delle scuole.

Per concludere questa premessa con un atterraggio sulla situazione attuale della scuola del nostro paese, le riforme della scuola – dall'attribuzione dell'autonomia ai singoli istituti scolastici alla riforma ordinamentale – richiedono

non solo aspetti di professionalità alquanto diversi, bensì una concezione diversa della sua specificità e delle conoscenze professionali di base.

### *1 - La scuola come comunità di pratica*

In questo saggio noi sosteniamo, sulla base di accreditate ricerche in ambito organizzativo, che la professionalità docente non si riduce alla sola esplicazione/applicazione delle conoscenze iniziali e preparatorie che, ovviamente, possono essere soltanto di natura teorica, ma si crea nella progressiva partecipazione come membro di una specifica comunità di pratiche di lavoro e nella internalizzazione dei valori e delle finalità cui l'istituzione scolastica si ispira.

Questa ipotesi, peraltro, sposta il focus dalla formazione iniziale a quella in servizio, quest'ultima intesa non semplicemente come attività di aggiornamento delle conoscenze teoriche, ma come apprendimento consapevole e partecipato, derivante dalle pratiche di lavoro quale fattore costitutivo e conoscenza specifica della professionalità (skill specificity) .

In un suo studio, Zucchermaglio mette in evidenza come l'attività tradizionale di formazione alle professioni e delle professioni riposa essenzialmente sulla distinzione tra attività "teorica" e attività "pratica", tra formazione e lavoro, mentre oggi è fondamentale proporre un modo radicalmente nuovo di concepire e realizzare l'attività di formazione, frutto delle ricerche negli ambiti della psicologia culturale, della sociologia dell'organizzazione, della pedagogia degli adulti , le quali evidenziano come "una visione dell'apprendimento come processo costruttivo, sociale e contestualizzato permette di studiare i contesti di lavoro come luoghi privilegiati per capire i processi di acquisizione delle conoscenze negli adulti, oltre a fornire chiavi di lettura innovative per trattare in modo efficace il problema dell'apprendimento organizzativo".

Nella prospettiva qui evidenziata e che sta alla base della nostra concezione della professionalità docente, si sostiene, dunque, che la pratica non è contrapposta alla teoria in quanto è attività mediata culturalmente e situata in contesti storicamente determinati. Dunque, ogni attività pratica contiene componenti teoriche e cognitive, influenzate dal contesto organizzativo dove esse si realizzano e dalle teorie possedute dagli attori.

E' chiaro che la professionalità, intesa come l'insieme di competenze costitutive di una determinata professione e i relativi standard , è centrata sull'apprendimento derivante dalla partecipazione, come membro dapprima periferico, ad una specifica comunità di pratica. La partecipazione, infatti, comporta:

- discorsi comuni, vocabolario, modi parlare e costruire argomentazioni;
- strumenti e metodi con cui svolgere l'attività pratica richiesta e specifica;
- il modo di cogliere i problemi e le soluzioni accettate/accettabili;
- una rete sociale tra i membri, anche virtuale e/o a distanza;
- una storia comune.

Come si può rilevare, il concetto di pratica e di comunità è centrale e, come tale, va meglio definito. Innanzitutto, possiamo affermare che le comunità di pratiche di lavoro sono identificate come delle aggregazioni informali, definite non solo dai membri, quanto dal fatto che gli stessi condividono i modi con cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi, facendo riferimento sia alle attività effettivamente realizzate, sia alle competenze messe in campo ed agite per realizzarle. E' ben chiaro che se non si comprende ciò – o non lo si accetta - la pratica stessa non può essere compresa, generata e ri-generata con la formazione. Non soltanto, perché la stessa innovazione – proposta dalle riforme come nel caso della scuola - ha difficoltà a manifestarsi veramente come tale se non fa leva sul cambiamento delle pratiche.

Infatti, il transfer di politiche pubbliche consiste specificamente in trasferimenti di idee, programmi, soluzioni, obiettivi, valori, tecniche, competenze che devono diventare comportamenti. Il successo di questo trasferimento dipende, nella prospettiva finora privilegiata, dalla capacità di utilizzare, valorizzandole, le competenze professionali definite localmente nelle organizzazioni (per noi, le scuole), alle condizioni che permettono il trasferimento di determinati saperi esterni (le riforme) alle comunità di pratiche e il loro radicamento all'interno dei contesti d'utilizzo.

In una prospettiva razionalista e burocratica, invece, le riforme vengono implementate attraverso la via amministrativa che prevede decreti e circolari da applicare in modo sequenziale e strettamente procedurale . Ne consegue che le riforme o vengono applicate in modo formale sulla base di normative sequenziali o non vengono applicate conformemente ai principi che le hanno ispirate, a causa di una resistenza più o meno accentuata e più o meno esplicitata.

Nell'un caso e nell'altro, sia che venga applicata in modo formalmente ineccepibile, sia che venga applicata stravolgendola e distorcendola, non si produce innovazione. E tuttavia, questo processo di traslazione da un ambito (le riforme) ad un altro (i contesti) implica una trasformazione dello stesso "oggetto" trasferito, ovvero riscritto in un altro codice . E questo fenomeno di trasformazione dell'oggetto è ancora più evidente nei contesti in cui il contenuto essenziale della prestazione è di tipo discrezionale come la scuola e le comunità di pratiche hanno culture molte consolidate.

Il lavoro professionale, dunque, viene considerato come un insieme di attività praticate in specifici contesti organizzati, in cui l'apprendimento si realizza attraverso un processo di integrazione all'interno di una comunità di pratiche secondo un percorso di partecipazione legittimata che consente sia ai professionisti novizi di diventare esperti e a quest'ultimi di realizzare processi di sensemaking condivisi.

I novizi subiscono un imprinting dai colleghi quando le esperienze sono condivise, costituendo, peraltro, la fonte primaria della conoscenza implicita. Nella pratica, le persone non ricevono conoscenze astratte, teoriche o, per così dire, oggettive, ma imparano a comportarsi come membri di una comunità, apprendendo un particolare punto di vista proprio della comunità ed il suo linguaggio e le regole

di comportamento professionale: si entra nella cultura di quel contesto di lavoro. In un certo senso, potremmo affermare con una immagine un po' forte, che queste conoscenze costituiscono la "struttura ossea" della professionalità.

Ci siamo sforzati finora a chiarire il concetto di pratica; relativamente più semplice può apparire il concetto di comunità che ora esploreremo brevemente. Tralasciando tutta la letteratura sull'argomento, assumiamo la concezione di comunità proposta da F. Butera nel suo modello organizzativo – peraltro proposto anche per la scuola – definito delle "4C".

Lo studioso assume come oggetto di analisi le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, osservando che esse rappresentano una combinazione di aspetti razionali e aspetti naturali che si manifestano come:

- cooperazione intrinseca, che implica una considerevole autonomia nelle decisioni;
- conoscenza condivisa, che implica sia la conoscenza che appartiene alle persone che quella codificata;
- comunicazione estesa, tra contesti locali e contesti lontani, ma socialmente regolata;
- comunità professionale performante.

Ora, nella scuola, queste dimensioni – sia a livello formale che a livello informale – esistono, ma non sono attivate in modo consapevole, né sono gestite. Se la scuola è una organizzazione ad alta intensità di conoscenza, è anche vero che il modello organizzativo specifico è definibile come "burocrazia professionale", ovvero come "expert dependent organization".

Ciò significa che l'organizzazione è soprattutto un contenitore per l'esercizio di professioni molto specifiche le cui conoscenze sono soprattutto di tipo embrained (il sapere che, fatto di teorie, di concetti e di capacità cognitive), ma che diventano conoscenze embodied (il sapere come, fatto di tutto il sapere che si acquisisce, anche inconsapevolmente, nelle attività quotidiane) e conoscenze encultured, ossia quelle derivanti dal processo di condivisione del sapere, dal sistema di ideologie, di valori e cultura condivisa da una comunità di pratica.

Centrale diventa, in questo modello, il concetto di comunità, ovvero di una struttura sociale che implica il passaggio da un livello informale per proteggere i singoli individui a un microcosmo sociale che sostiene la crescita e le performance dei professionisti.

Per la scuola, come risulta ora evidente, ciò implica il passaggio dall'individualismo professionale alla collegialità effettiva, ovvero ad una comunità caratterizzata da:

- un comune sentimento di partecipazione;
- interessi condivisi attraverso continui processi di negoziazione;
- obiettivi significativi per tutti;
- risultati almeno parzialmente correlati;
- lealtà verso la professione docente e verso la scuola;
- senso di appartenenza sia ad una comunità locale che ad una

comunità professionale.

Questa forma di comunità è presente in varia misura e in diverse forme nelle scuole ma, per diventare comunità di pratica di professionisti particolari come gli insegnanti, ha bisogno di potenziare la comunicazione, sviluppare la cooperazione, esplicitare la conoscenza .

## *2. Professione e professionalità docente*

Apriamo questa problematica da un punto di partenza ben limitato che denominiamo come struttura logica della professione/professionalità, che non ignora ma mette tra parentesi tutti gli altri approcci, anche se, più avanti proporrò una “finestra di lettura” ben precisa .

Possiamo, grosso modo, identificare tre grandi ambiti, tutti posti in relazione al contenuto del sapere di una determinata professione. Il primo ambito rappresenta tutti quegli aspetti della professione che hanno una valenza accademica: si tratta di un sapere codificato in modo relativamente stabile e agganciato agli sviluppi della ricerca scientifica.

Il secondo ambito è rappresentato da una combinazione di modelli operativi che sempre accompagnano l'esercizio della professione. I modelli operativi si aggiungono, integrandosi, al corpus del sapere accademico, dilatando sensibilmente lo spettro dell'azione professionale, ma dipendono fortemente dai contesti in cui essi nascono e si evolvono.

Il terzo ambito costituisce la parte più problematica di qualsiasi professione, perché hanno a che vedere con le regole e con gli standard professionali, che non sono del tutto prescritti e prescrivibili di comportamenti precisi. Sono regole per le quali è più facile dire che cosa non si deve fare piuttosto che cosa si deve fare.

Alla presenza dei singoli eventi/casi, occorre inventare criteri operativi ad hoc che, peraltro, rappresentano la parte non formalizzabile della professione.

Nella professione docente oggi si scontano notevoli difficoltà rappresentative della professione stessa, proprio perché l'insegnamento galleggia in un mare di criteri operativi individuali e/o collettivi, che stentano a trovare una formalizzazione del tipo competenze/standard, anche se in ogni professione esiste un pezzo, più o meno consistente, di sapere esperto non formalizzabile.

Peraltro, dobbiamo rilevare come la riduzione della professionalità allo schema competenze/standard ci consente di descriverla in termini di contenuti/conoscenze e di comportamenti/azioni. Ma questo schema formale non ci dice nulla o ci dice poco di quello che succede effettivamente nel corso delle azioni. La competenza nella risoluzione di un problema rappresenta solo la faccia visibile della “luna” della professionalità, perché lascia in ombra aspetti meno riducibili a descrizioni, quali la capacità di

motivare, il carisma personale, il prestigio, l'abilità nell'intervenire al momento giusto con la cosa giusta, ecc.

Questa constatazione rimette in gioco tutti i nostri discorsi fin qui esplicitati, ma lo facciamo per venire incontro a tutte quelle obiezioni che si esprimono con frasi del tipo: "insegnare è un'arte". Anche gli studiosi delle professioni e dell'agire competente, che viene espresso con il termine di professionalità, sono consapevoli che la ricerca in questo settore è ancora punteggiata da zone d'ombra.

Proviamo, tuttavia, ad analizzare le zone di luce a partire da una constatazione che D. A. Schon fa all'inizio del suo saggio già ripetutamente citato. Egli afferma: "Le nostre principali istituzioni – scuole, ospedali, enti governativi, tribunali, eserciti – sono arene per l'esercizio di attività professionali"... rispettando "la pretesa delle professioni di possedere una conoscenza straordinaria su questioni di grande rilevanza sociale e, in cambio, garantiamo ai professionisti straordinari diritti e privilegi."

E, ancora, fa rilevare come "i professionisti sono chiamati a svolgere compiti per i quali non sono stati preparati e il contesto non è più adatto alla formazione, o la formazione non è più adatta al contesto". Infatti, le situazioni che caratterizzano l'esercizio della pratica professionale non sono problemi da risolvere utilizzando un repertorio di tecniche già predisposte, ma situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminatezza.

I professionisti gestiscono la complessità, che si presenta sotto forma di grovigli. Se questa competenza rappresenta la componente di "arte" nell'esercizio della professione che pure non è a questa riducibile, è pur vero che la competenza professionale non è modellabile esclusivamente in termini di "applicazione di tecniche consolidate a eventi ricorrenti".

Eppure, constata Schon e noi con lui, l'epistemologia dominante della pratica professionale si fonda sulla soluzione strumentale di problemi, resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica. Sebbene tutte le attività lavorative consistono in un adattamento strumentale dei mezzi ai fini, soltanto le professioni si impegnano a praticare in modo rigoroso l'attività di soluzione tecnica di situazioni problematiche, basata su conoscenze scientifiche specialistiche. Questa epistemologia, definibile come modello della razionalità tecnica, può essere così sintetizzata:

- una componente disciplinare di base sulla quale l'esercizio della professione si fonda e si sviluppa;
- una componente di scienza applicata dalla quale derivano sia le procedure diagnostiche sia quelle di soluzione;
- una componente di perizia e attitudine, che si manifesta mentre si utilizzano le conoscenze di base e quelle applicate che vi sono sottese.

Appare evidente come questo sia un modello gerarchico del sapere professionale; infatti, la ricerca viene istituzionalmente separata dalla attività

pratica e legata a questa attraverso quello che definiamo uno “scambio asimmetrico”. Si presuppone che i ricercatori – l’Università – forniscano la scienza di base e la scienza applicata, così che da queste possano essere tratte le tecniche per diagnosticare e risolvere i problemi della pratica professionale, mentre i professionisti offrono ai ricercatori problemi da studiare e verifiche dell’efficacia dei risultati della ricerca. Il ruolo del ricercatore non soltanto è considerato distinto dal ruolo del professionista, ma anche superiore. La separazione e la gerarchia tra teoria e pratica si riflette poi nella formazione iniziale dei professionisti e nella crescita professionale.

Soltanto negli ultimi decenni si è diffusa la consapevolezza che il nucleo fondante delle professioni non sta nella capacità di risolvere problemi complessi con tecniche più o meno sofisticate come sostenuto dal modello della razionalità tecnica di matrice positivista, bensì nella capacità di impostare, designare e strutturare i problemi all’interno di situazioni specifiche, con rigore e pertinenza.

Se il modello della razionalità tecnica si basa sul rigore, va ora emergendo un modello di professionalità che si muove anche lungo il diametro della pertinenza. Secondo la prima prospettiva, i professionisti si sbarazzano dei clienti che resistono ai trattamenti tecnici, relegandoli in categorie quali quella della “persona che ha problemi” o del “bambino ribelle”.

Per Schon, il divario sta nel fatto che le scienze di base e quelle applicate sono “convergenti” mentre la pratica è “divergente”; proprio per questo egli propone una epistemologia della pratica che pone le sue fondamenta nella “conoscenza nel corso dell’azione”.

Egli parte dalla constatazione che l’attività lavorativa del professionista si fonda sul “tacito conoscere” dell’azione, anche se fa un uso consapevole di teorie e tecniche fondate sulla ricerca accademica. M. Polanyi, che ha inventato la locuzione “conoscenza tacita”, afferma che è essenziale, per l’acquisizione di una capacità, la riflessione nel corso dell’azione che avviene a partire dai risultati delle nostre azioni, internalizzandone i processi sottostanti.

Quando il professionista riflette nel corso dell’azione, ovvero realizza quella che viene definita “conversazione riflessiva”, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Egli, in quel momento, non dipende esclusivamente dalle teorie e dalle tecniche consolidate, ma costruisce “una nuova teoria del caso unico”, perché non separa i fini della sua azione dai mezzi, ma li ridefinisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica.

Non c’è separazione neanche tra pensiero e azione, perché ragionando sul problema giunge a prendere una decisione pertinente che trasforma in azione che, a sua volta, si presenta come una sperimentazione. Così l’implementazione della teoria avviene nel corso dell’indagine. La

competenza professionale, ancorché tacita perché non del tutto descrivibile e consapevole, si manifesta come capacità di risolvere situazioni problematiche caratterizzate dall'unicità e dall'incertezza. Ma le teorie pratiche diventano lo specifico delle professioni quando le conoscenze tacite vengono espresse e condivise dentro una comunità di pratica che condivide contesti simili.

Resta l'ipotesi fondamentale di questo nuovo approccio: la competenza professionale è espressione sia di una base cognitiva incorporata in un repertorio di strutture, schemi, programmi, teorie, posseduto e usato per progettare, porre in atto e governare le proprie azioni e i propri comportamenti, sia in una base cognitiva che si esprime realizzando corrispondenze e conversazioni tra intenzioni e risultati dell'azione, ma scoprendo e correggendo gli errori.

In questa prospettiva l'ambiente del compito - il contesto dell'azione - fatto di oggetti materiali e immateriali, persone e informazioni, assume un ruolo "costitutivo" nella formazione delle competenze professionali. L'ambiente del compito, dunque, non può essere considerato come insieme di vincoli o come un mondo esterno o una scena entro la quale gli attori interpretano determinati ruoli professionali e non è neppure e semplicemente un contesto le cui caratteristiche influenzano i processi cognitivi fino a determinare un'attività competente.

L'ambiente, il contesto, diventa il medium, che dà senso alle azioni e che le azioni stesse cambiano.

### *Conclusione*

Come abbiamo già osservato, quasi ripetutamente, la professionalità non è una prerogativa esclusivamente individuale ed esercitare una professione non richiede soltanto una preparazione teorica aggiornata in modo accademico. La professionalità è riconoscibile come tale ed è riproducibile soltanto all'interno di un sistema di relazioni e di pratiche socialmente e culturalmente riconosciute. Un professionista singolo acquisisce ed esibisce la sua competenza, qualsiasi essa sia, in un dominio di azione specifico nell'ambito di una comunità sociale.

Con la mediazione della comunità/contexto, l'attore individuale apprende tutta una serie di elementi che situano e organizzano socialmente la competenza professionale. Così il professionista apprende che la conoscenza è distribuita in un vasto spettro di ruoli; che l'esecuzione di un compito complesso richiede il coordinamento di più persone e più conoscenze specifiche; che molte strategie d'azione sono strategie collettive, decise o progettate in un gruppo; che la propria individuale competenza professionale deve essere vista in relazione ad una pluralità di competenze; che apprendere la cultura specialistica di un dominio professionale richiede un'adesione e una partecipazione consapevole a tutta la famiglia di pratiche della comunità

professionale, e che ciò è altrettanto importante dell'acquisizione di un repertorio di teorie o della padronanza di tecniche.

Si apre a questo punto una nuova concezione di insegnante come “professionista riflessivo dentro una comunità di pratiche”. E questo capitolo resta ancora da scrivere, sia in termini di ricerca che in termini di riflessione.