

Apprendere in età adulta e nelle pratiche professionali

MAURA STRIANO*

RIASSUNTO: Il contributo si concentra sulle forme e i modi dell'apprendimento adulto nei contesti di vita e di pratica professionale, con un focus di attenzione alle pratiche professionali nei processi e nelle comunità di apprendimento. Infine, vengono evidenziate le metodologie di lavoro formativo e autoformativo in età adulta.

PAROLE CHIAVE: apprendimento, età adulta, pratiche professionali, comunità di apprendimento.

ABSTRACT: The contribution focuses on the forms and ways of adult learning in life and professional practice contexts, with a focus on professional practices in learning processes and communities. Finally, the methodologies of training and self-training in adulthood are highlighted.

KEY-WORDS: learning, adult learning, professional practices, learning community.

1. Forme e modi dell'apprendimento adulto nei contesti di vita e di pratica professionale

Lo sviluppo di una “teoria unitaria dell'apprendimento degli adulti”, “andragogia” (Knowles, 1997), ha definito la possibilità di declinare il

* Università di Napoli Federico II, Dipartimento di Studi Umanistici.

lifelong learning in modi diversi, a seconda delle diverse fasi della vita e delle caratteristiche dei soggetti che apprendono.

In questa prospettiva, l'apprendimento adulto si configura come un processo dinamico ed interattivo, che scaturisce da bisogni emergenti dall'esperienza personale e professionale di individui e gruppi; per tale motivo è profondamente legato ai contesti in cui si iscrive e chiama in causa i soggetti, le loro motivazioni, le loro storie, le loro memorie, i loro vissuti, i loro riferimenti culturali in una complessa rete di interazioni. L'apprendimento è dunque un processo «situato» poiché emerge da specifiche situazioni e da peculiari configurazioni contestuali in riferimento alle relazioni sociali, alle trame di significato, agli oggetti, agli strumenti ed agli artefatti culturali presenti in esse (Lave & Wenger, 1991).

Questi elementi ne costituiscono una parte essenziale: non si può pensare all'apprendere come un processo che si svolge unicamente su un piano intraindividuale attraverso procedure di acquisizione ed elaborazione di dati esperienziali, ma piuttosto come un processo che si costruisce in situazione, in dipendenza degli artefatti culturali e degli strumenti di cui si fa uso, delle relazioni sociali in cui si è implicati; ogni esperienza di apprendimento si configura pertanto come unica e peculiare sulla base dei diversi contesti che la determinano.

Ciò implica che i processi di apprendimento sono collocati in tutte le dimensioni in cui si declina e si svolge il processo di formazione di un individuo e che una importante funzione apprenditiva è svolta non solo e non tanto dai contesti formativi «formali», ma anche e soprattutto da quelli non formali ed informali, dalle comunità culturali di appartenenza, dagli ambienti di lavoro, dai luoghi in cui si svolge il vivere quotidiano; in questo senso un ruolo determinante nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza è svolto dagli artefatti e dai codici culturali, dagli oggetti e dagli strumenti di uso, dagli ambienti fisici e sociali

I processi apprenditivi sono fortemente condizionati dal tessuto di relazioni sociali che caratterizza i contesti in cui tali processi si producono. L'apprendimento anzi è da intendersi sempre come un processo socialmente costruito nel senso che i suoi sviluppi ed i suoi esiti non sono localizzabili unicamente su una base intraindividuale. Non si può pensare al processo apprenditivo come qualcosa che accade unicamente all'interno della mente di un singolo individuo e che produce esiti di cui il solo individuo è consapevole artefice e beneficiario. Non

si può apprendere se non all'interno di un tessuto di interazioni e relazioni sociali che mediano e veicolano problemi, saperi, strumenti, linguaggi; è l'incontro con gli altri, la condivisione e la negoziazione di idee, ipotesi, prospettive interpretative che genera apprendimenti più o meno significativi in rapporto ad uno specifico contesto in cui tali apprendimenti possono essere riconosciuti, spesi, valorizzati.

In questa prospettiva, gli apprendimenti sono sempre "situati" e "distribuiti" (Solomon, 1993) nel senso che si determinano come prodotto e responsabilità comune e condivisa tra i diversi soggetti all'interno di un contesto sociale (che può essere un contesto di vita quotidiana, un contesto di formazione o un contesto di pratica professionale...). Bisogna quindi porre attenzione a) all'articolazione del processo apprenditivo e ai ruoli giocati in esso dai diversi agenti cognitivi che vi sono implicati; b) alla natura delle relazioni cognitive che facilitano e/o inibiscono l'articolazione e lo sviluppo del processo di apprendimento; c) alle modalità di partecipazione alla costruzione dell'apprendimento che ciascun soggetto mette in atto.

Le procedure di analisi e di valutazione dei processi di apprendimento dovranno, pertanto, essere orientate, oltre che sugli esiti e sui prodotti, sul processo e sulla sua evoluzione. Tali procedure, inoltre, non dovranno focalizzarsi unicamente sulle responsabilità individuali, ma sul complesso gioco di condivisione e di costruzione della responsabilità apprenditiva tra diversi soggetti.

L'adulto è spinto e motivato ad intraprendere un processo di apprendimento se riconosce di trovarsi all'interno di una situazione problematica, all'interno della quale si determinano "incidenti critici", si configurano "dilemmi", che lo sollecitano a ricercare ipotesi interpretative e risolutive, ad effettuare scelte, a prefigurare nuovi corsi di azione, a giocare nuovi ruoli, ad assumersi nuove responsabilità.

Il processo di apprendimento coinvolge le dimensioni cognitive, affettive, socio-relazionali dell'adulto in formazione ed ha come risultato l'attivazione di profonde e complesse trasformazioni nelle teorie, nei saperi (espliciti ed impliciti) nelle pratiche, nelle strategie, nei comportamenti, nelle modalità di relazione, nelle forme di espressione e di comunicazione.

Ogni adulto porta con sé una storia di apprendimento formativo che rappresenta una sorta di frame utilizzato per interpretare ed orientare ulteriori esperienze apprenditive. L'apprendimento formativo è

culturalmente situato e per gran parte non è prodotto di scelte educative intenzionali, ma si determina attraverso l'acquisizione tacita di norme, visioni del mondo, trame di significati mutuate da adulti significativi attraverso la socializzazione primaria e le esperienze educative fatte in diversi contesti di formazione (Mezirow, 1991).

Sulla base dell'apprendimento formativo vengono a definirsi le prospettive di significato, articolati raggruppamenti di schemi di significato tra loro interrelati di cui l'adulto fa abitualmente uso nei suoi processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza. Si tratta di credenze, attitudini e reazioni emotive, articolate attraverso procedure interpretative che funzionano come uno specifico *habitus* di aspettative consolidate e sono interpretabili come codici percettivi e concettuali, caratterizzati da dimensioni cognitive, affettive e conative attraverso cui viene filtrato e decodificato ogni nuovo dato di esperienza.

I processi di apprendimento hanno nell'adulto una doppia funzione: adattiva e trasformativa.

La funzione adattiva serve a facilitare e a semplificare la gestione dei nuovi input e dati di esperienza: quando si apprende qualcosa, si tende, così, ad attribuire un vecchio significato ad una nuova esperienza, facendo uso delle prospettive e degli schemi di significato di cui si dispone per organizzare ed inquadrare nuove conoscenze ed eventi.

La funzione trasformativa serve, invece, a ristrutturare in profondità le prospettive e gli schemi di significato di cui l'adulto dispone, permettendo la definizione di nuovi itinerari ermeneutici e la costruzione di nuovi e diversi significati.

In ogni contesto di vita e di lavoro, i processi di apprendimento sono sempre attivati dal confronto con situazioni problematiche e chiamano in causa saperi e conoscenze pregressi che vengono testati in situazione (recupero della conoscenza reificata vista come strumento); attraverso interventi intenzionali (mediazione) si propongono modelli interpretativi della situazione che possono essere selezionati dall'adulto per confrontarsi con essa da diverse prospettive (prospettive di significato); gli adulti mettono alla prova i diversi modelli interpretativi, li confrontano con i propri, ne costruiscono di nuovi (costruzione della conoscenza attraverso destrutturazione/ristrutturazione) e in questo modo trasformano in profondità il loro modo di vedere il mondo e di interagire con esso. Da questa attività scaturiscono nuovi

apprendimenti e conoscenze che vengono ad essere confrontati, socializzati, testati in situazione (apprendimento come processo sociale e distribuito e situato). Diventa quindi possibile trasferire gli apprendimenti realizzati in un contesto ad altri diversi contesti di vita e di pratica professionale.

2. Pratiche professionali e processi di apprendimento

Nei contesti di vita e di lavoro di ogni adulto sono in gioco simultaneamente diverse forme di conoscenza, le quali hanno un peso ed un impatto rilevante sia sui processi apprenditivi e conoscitivi che in essi si sviluppano, sia sulle pratiche che in essi vengono agite. In ogni contesto si producono, infatti, forme di conoscenza che possiamo definire “esplicita” alla quale si affiancano forme di conoscenza “tacita”, “pratica” e, infine, forme di “metaconoscenza”.

La conoscenza esplicita è quella forma di conoscenza che viene: a) focalizzata in riferimento a specifici obiettivi e contenuti; b) “dichiarata” come fonte, formalizzata, resa disponibile e fruibile in varie forme e modi; c) resa visibile come risorsa che circola all’interno dei contesti di vita, di formazione e di pratica; d) selezionata come dispositivo metodologicamente organizzato che produce nuove strutture di conoscenza.

La conoscenza tacita è, invece, quella forma di conoscenza che viene usata in modo strumentale, come “sfondo” concettuale e teorico cui ci si riferisce nella misura in cui si è consapevolmente focalizzati su specifici obiettivi conoscitivi (Polanyi, 1979, 1990). I processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, quindi, andranno ad integrare simultaneamente una dimensione esplicita e “focalizzata” ed una dimensione “tacita” o implicita.

In effetti, le due dimensioni sono complementari e rinviano l’una all’altra. Quando si legge un libro, per esempio, vengono ad essere utilizzate forme di conoscenza “tacita” (la lingua in cui è scritto il testo, le regole sintattiche e grammaticali che la connotano, eventuali repertori linguistici settoriali e specifici) le quali regolano la costruzione di significati che il lettore viene a realizzare nella lettura del testo. La conoscenza “tacita” è organizzata in strutture categoriali che contengono metodi, sentimenti, strategie, teorie, valori funzionali

ad orientare i processi di attribuzione di significato attraverso cui si costruisce la conoscenza “focalizzata”.

I processi conoscitivi, quindi, sono sempre frutto di un’integrazione più o meno consapevole di elementi “di sfondo” spesso dati per scontati o comunque non necessariamente resi espliciti (affettivi, metodologici, strategici, teorici, valoriali) e di elementi esplicitamente focalizzati come oggetti, obiettivi, assetti concettuali ... Non sempre nei processi conoscitivi vi è una esplicitazione o un riconoscimento della conoscenza tacita, eppure questa rappresenta la condizione di possibilità del conoscere esplicito e focalizzato in quanto funziona come uno strumento per costruire nuove forme di conoscenza, ed orienta in modo specifico e peculiare i processi ed i prodotti conoscitivi realizzati attraverso di esso. La conoscenza tacita viene ad essere trasferita direttamente attraverso specifici meccanismi psicosociali l’imitazione, l’identificazione e l’apprendimento dall’esperienza: in questo modo fatti, regole, esempi sono trasferiti senza essere “depositati”, formalizzati e conservati, e consentono una immediata “ricostruzione” di nuove versioni di conoscenza attraverso una continua reinterpretazione individuale degli elementi di sfondo che la veicolano.

La conoscenza pratica è, invece, quella forma di conoscenza che viene ad essere essenzialmente costruita ed implementata nel corso delle pratiche. Anch’essa è sostenuta da regole metodologiche e procedurali, da riferimenti a “teorie”, credenze, valori tacitamente ed implicitamente utilizzati. E’, inoltre, strettamente dipendente dalle esperienze, dai contesti, dai soggetti (dalla loro personalità, dalle loro storie, dai loro vissuti) ed essenzialmente connotata in termini operazionali e procedurali. Essa sostiene ed orienta le azioni, le pratiche, le scelte operazionali e procedurali e di esse si alimenta in modo circolare e ricorsivo. La conoscenza pratica è una forma di conoscenza profondamente “situata” (Lave & Wenger, 1991) e dipendente dai contesti, dagli artefatti, da dispositivi e dagli strumenti in essi in uso. In quanto profondamente legata ai soggetti, essa si configura come “conoscenza pratica personale” ed è strettamente legata alle esperienze ed alle storie degli individui agenti in uno specifico contesto (Connelly & Clandinin, 1997), profondamente intrisa dalle forme linguistiche e dai modelli culturali veicolati all’interno di una tradizione e tacitamente acquisiti e condivisi da una

comunità sociale che attraverso tali forme e modelli provvede a trasferirla e a conservarla.

La conoscenza pratica si costruisce attraverso regole procedurali che: a) possono essere controllate direttamente dal soggetto attraverso un feedback diretto da parte dell'ambiente e dalle quali scaturiscono specifiche abilità (come ad esempio l'abilità di usare un software per organizzare dei dati); b) possono essere stabilite da un contesto sociale esterno al soggetto e si concretizzano in forme di know how più o meno formalizzate (come la capacità di agire in modo appropriato all'interno di un contesto sociale); c) possono essere suscettibili di revisione e di cambiamento da parte dal soggetto al quale è ascritta una peculiare autorità epistemica, esercitata in termini di competenza o di expertise sulla base di una specifica funzione riflessiva e di una particolare forma di conoscenza sociale ed interpersonale. Si tratta di regole che evidenziano una relazione tra attori ed un sistema sociale di regole che li colloca in un contesto di pratiche attraverso il riferimento ad una "tradizione" di pratiche socialmente riconosciuta e legittimata (Rolf, 1991).

La "metaconoscenza" è, infine, quella forma di conoscenza che risulta indispensabile alla integrazione delle diverse forme e dei diversi modi del conoscere in gioco in uno specifico contesto. Si tratta di un processo dinamico, che viene a definirsi come: "conoscenza sulla conoscenza" e comprende una organizzazione complessa di strutture di conoscenza e di teorie (più o meno esplicite) relative al funzionamento della mente ed ai processi di costruzione della conoscenza (Yzerbyt, Lories & Dardenne, 1998). Questa forma di conoscenza aiuta a riflettere sui propri processi di apprendimento, sulle proprie difficoltà, sui propri limiti e le proprie risorse ma può anche condizionare in modo negativo l'adulto in formazione se in essa sono presenti modelli e teorie dell'apprendimento rigidi, stereotipati, sostenuti da pregiudizi o da luoghi comuni che impediscono di attivare processi di trasformazione.

3. Pratiche professionali e comunità di apprendimento

L'apprendimento adulto si realizza in gran parte all'interno dei contesti di pratica professionale in cui l'adulto mette in gioco il suo "fare" e da esso ricava apprendimenti e conoscenze. Esiste, infatti, una relazione dinamica e dialettica tra fare, apprendere e costruzione di conoscenza.

Ogni pratica contiene in sé elementi espliciti (linguaggi, strumenti, documenti, immagini, simboli, ruoli stabiliti, criteri specificati, procedure codificate, regolamenti e contratti); elementi impliciti (relazioni implicite, convenzioni tacite, indizi sottesi, regole non dette, intuizioni, percezioni, sensazioni, comprensioni, assunzioni sottese, visioni del mondo condivise) ed è dall'interazione di questi elementi che gli adulti in situazione di pratica professionale costruiscono apprendimenti e conoscenze, li condividono, li negoziano, li trasferiscono.

La pratica non si svolge quindi in un vacuum, ma è sempre situata in/nelle comunità di persone e nelle relazioni di mutua implicazione sulla base delle quali i soggetti fanno ciò che fanno. Essa è quindi profondamente legata in contesti in cui si iscrive e, nella misura in cui questi contesti riescono a coltivarne le potenzialità apprenditive e conoscitive, evitando che diventi una prassi routinaria, ripetitiva, senza significato, può evolvere in termini di "storie di apprendimento condivise".

In quanto è sempre calata in un contesto, ogni pratica è strettamente dipendente dai soggetti che la realizzano, con le loro storie, i loro vissuti, le loro modalità di pensiero e di azione ma è anche strettamente dipendente dalle situazioni, dalle relazioni, dalle interazioni, dalle "tradizioni" che connotano un contesto e la sua storia. Se dalla pratica si ricavano apprendimenti e conoscenze e se questi possono entrare in circolo all'interno dei contesti in cui si producono, diventando parte della loro "storia" e della loro "cultura" attraverso pratiche di condivisione, confronto, negoziazione allora si determinerà un processo evolutivo che potrà produrre crescita e cambiamento a livello individuale e collettivo alimentando l'evolvere di micro e macro "comunità di pratiche" che si configurano come "comunità di apprendimento".

I contesti di pratica professionale in cui gli adulti si trovano ad operare si configurano come "comunità di pratiche" nella misura «in cui in essi si condivide un "fare situato" in contesti storici e sociali "che danno struttura e significato a ciò che facciamo» (Wenger, 1998, p.

47) e che consentono di ricavare dal “fare” apprendimenti e conoscenze.

Una “comunità” è infatti un contesto socio-relazionale in cui si producono forme di mutua implicazione (i soggetti stabiliscono relazioni reciproche e sono implicati in pratiche di cui negoziano costantemente i significati). In una “comunità” le pratiche si costruiscono sulla base di un repertorio condiviso di attività, relazioni, oggetti che riflettono la storia di mutua implicazione e negoziazioni ed implicano nuove e diverse negoziazioni di significati. Su questa base, all’interno di una “comunità di pratiche” il fare e l’apprendere si configurano come una impresa comune, risultato di un processo collettivo di negoziazione definita dai partecipanti mentre lo perseguono (si tratta di un obiettivo non astratto ma molto concreto, che crea relazioni di mutua affidabilità).

Nella misura in cui all’interno di una comunità di pratiche si producono processi di costruzione e sviluppo di conoscenze e competenze condivise e negoziate, la comunità si configura come “comunità di apprendimento” (Brown & Campione, 1992).

In questi termini, una “comunità di pratiche” potrà riuscire a facilitare e promuovere: a) la condivisione e socializzazione di apprendimenti, processi conoscitivi, pratiche sostenute da linguaggi, copioni, script, orientamenti e “filosofie”, teorie più o meno implicite, valori; b) la co-costruzione di processi di apprendimento; c) lo sviluppo di “storie di apprendimento condivise”; d) la produzione di nuove teorie, nuove forme di discorso, nuovi stili apprenditivi e cognitivi, nuovi repertori operativi negoziati e condivisi, realizzando un sostanzioso guadagno apprenditivo a più livelli.

4. L’apprendimento adulto tra contesti e culture

L’apprendimento adulto, sia nei contesti di vita, sia nei contesti di pratica professionale, si configura sempre come una “esperienza situata” (qui ed ora), profondamente legata ai contesti ed alle situazioni in cui si determina. L’attivazione ed il mantenimento di processi di apprendimento significativi in età adulta saranno quindi condizionati e determinati dalla configurazione dei contesti (attori, luoghi, spazi, relazioni, tempi...) in cui vengono ad emergere e a realizzarsi. Diventa

quindi di estrema importanza poter lavorare sull'analisi e sulla configurazione dei contesti di apprendimento allo scopo di attivare, facilitare, monitorare i processi apprenditivi che vi si realizzano. L'apprendimento adulto è inoltre un' "esperienza distribuita" (tra gli individui nelle loro interazioni e tra gli individui e gli artefatti culturali e materiali di cui fanno uso), il che implica una necessaria attenzione agli artefatti (immateriali e materiali) di cui si fa uso, alle risorse, agli strumenti che alimentano e sostengono i processi di apprendimento nei diversi contesti.

In questo profondamente condizionata dalle storie personali, dalle tradizioni culturali, dalle forme di "mediazione" e di accompagnamento che hanno veicolato i processi di apprendimento nel processo di formazione di ogni adulto a partire dai primi anni di vita e che hanno dato luogo a quei processi di "apprendimento formativo" da cui l'adulto ha ricavato le "prospettive di significato" attraverso cui filtra ogni nuova situazione apprenditiva si può dire che l'apprendimento adulto sia anche un' "esperienza culturalmente mediata"; essa è infatti profondamente condizionata e dipendente dalle forme di mediazione culturale connotative della storia di apprendimento di ogni individuo, che vengono ad emergere in ogni nuova situazione di apprendimento, determinandone la configurazione culturale.

L'apprendere adulto, infine, in quanto si realizza nei contesti di vita e di lavoro in cui l'individuo è implicato, si alimenta sempre dalle forme di interazione sociale presenti all'interno dei contesti in questione. Per questo motivo si configura per lo più come un' "esperienza socialmente condivisa e partecipata" (ad esempio è condiviso dai professionisti nell'ambito di una comunità di pratiche) che trae elementi generativi, propulsivi e trasformativi dalla comunicazione, dalla interazione, dalla negoziazione di azioni, idee, procedure e strategie operative, teorie, visioni del mondo.

5. Processi di apprendimento nelle pratiche professionali

All'interno dei contesti di pratica professionale, gli apprendimenti più significativi e funzionali ai processi di crescita degli individui e delle comunità si realizzano nella misura in cui è possibile attivare processi di apprendimento interattivi, in cui vengono a realizzarsi la negoziazione di nuovi significati; la creazione di nuove strutture di conoscen-

za (attraverso processi di destrutturazione/ristrutturazione di saperi teorici e pratici); la trasformazione di “prospettive di significato” individuali e collettive; trasformazione di identità personali e professionali; la costruzione di nuove “traiettorie” di partecipazione che implicano un riposizionamento degli individui all’interno dei contesti in cui realizzano il loro fare, il che implica una maggiore implicazione degli individui all’interno dei processi; una più consapevole condivisione di idee, progetti, saperi; l’assunzione di nuove responsabilità non solo operative, ma apprenditive e conoscitive.

Ciò richiede che i contesti di pratica siano configurati in modo da offrire a chi vi realizza il proprio fare opportunità di apprendimento che mettano in gioco, insieme, forme di azione e forme di conoscenza; che chiamino in causa l’individuo in prima persona consentendogli di esplicitare e di negoziare saperi, significati, posizioni e ruoli; che si realizzino sia sul piano individuale, sia sul piano collettivo, facendo leva su diverse forme e modi di interazione sociale e focalizzandosi simultaneamente sugli individui e sulle comunità in quanto soggetti di apprendimento.

Nelle pratiche professionali, infatti, l’apprendimento si realizza nella misura in cui il “fare” in situazione genera problemi, mette in crisi strutture di conoscenza, richiede di attivare processi di esplorazione e di “ricerca” che coinvolgono sia l’individuo, sia i contesti in cui l’individuo apprende. Da questi processi scaturiscono nuove ipotesi ermeneutiche, nuove modalità di guardare alle situazioni, nuove interpretazioni dei ruoli e delle funzioni degli individui e dei gruppi che in esse agiscono ed interagiscono, nuove forme di pratica, nuovi saperi che vengono messi in circolazione all’interno dei contesti e ne alimentano le storie, la cultura, le tradizioni.

6. Metodologie di lavoro formativo/autoformativo

Nei contesti di formazione continua e nei contesti di pratica professionale (in funzione dell’attivazione di processi di sviluppo professionale) risulta particolarmente efficace l’uso di pratiche riflessive (esercitate sia sull’azione, sia nel corso dell’azione), di pratiche euristiche partecipate e condivise (a partire da casi esemplari, situazioni problematiche, dilemmi, incidenti critici).

Interessante è notare, ad esempio che in molti contesti di formazione continua e di pratica (in particolare nei contesti di apprendistato e di tirocinio) il “recupero” della conoscenza si determina in relazione a specifiche esperienze e situazioni pratiche e si realizza, molto spesso, attraverso una integrazione di “conoscenze di senso comune”, “tacite”, “implicite” e conoscenze formalizzate ed organizzate (le quali vengono rielaborate e riorganizzate in funzione operativa), mentre nei contesti “formali” la conoscenza viene di frequente ad essere recuperata attraverso strategie di rievocazione mnemonica, ripetizione, o al massimo schematizzazione.

Un “recupero” realizzato attraverso l’applicazione ed il trasferimento di conoscenze nel contesto di situazioni pratiche ha un impatto conoscitivo profondamente diverso e determina un agevole ed efficace passaggio dalle “conoscenze” (intese come sistema di nozioni e concetti organizzati su base teorica) alle “competenze” (intese come interiorizzazione operativa di nozioni e concetti che si traducono in strumenti ed in percorsi operativi riutilizzabili e trasferibili).

Infine, l’analisi delle procedure di costruzione - intesa come realizzazione di una possibile integrazione tra vecchie e nuove strutture di conoscenza, destrutturazione/ristrutturazione di strutture acquisite e ridefinizione di nuove strutture- evidenzia come i contesti formativi ed organizzativi possano definirsi come spazi di costruzione della conoscenza, nell’ambito dei quali i soggetti individuali e collettivi vengono ad assumere una consapevole collocazione e posizione epistemica, interagendo in modo attivo con le strutture di conoscenza che si trovano ad incontrare e a manipolare.

Riferimenti bibliografici

BROWN A.L. & CAMPIONE J.C., *Communities of Learning and Thinking or a Context by Any Other Name*, «Human Development», 21, 1990, pp. 108-126.

BROWN J.S. & DUGUID P., *Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation*, «Organization Science», 2(1), 1991, pp.41-57.

CARR W. & KEMMIS S., *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, Falmer Press, Philadelphia 1986.

CLEEREMANS A., *Principles for Implicit Learning*, in BERRY D. (ed.), *How Implicit is Implicit Learning?*, Oxford University Press, Oxford 1997.

DAVENPORT T. & PRUSAK L., *Working Knowledge*, HBS Press, Boston 1998.

HOFER B.K. & PINTRICH P.R. (eds), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2001.

LAVE J., *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, New York 1988.

LAVE J. & WENGER E., *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York 1991.

LIGHT P. & BUTTERWORTH G. (eds.), *Context and cognition: ways of learning and knowing*, Haverster Wheatsheaf, Herfordshire 1992.

MEZIRIO J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003.

PERKINS D.N. (1993); *Person-plus, a distributed view of thinking and learning*, in SALOMON G., (ed.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

POLANYI M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979.

——, *La conoscenza personale: verso una filosofia post-critica*, Rusconi, Milano 1990.

ROLF, B., *Profession, tradition och tyst kunskap* (Profession, tradition and tacit knowledge, in Swedish), Nya Doxa, Nora 1995.

SCHÖN D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

SOLOMON, *Distributed cognitions. Psychological and educational consideration*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

STERNBERG R. J. & HORVATH J. A. (eds.), *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah/ London 1999.

TIROSH D. (ed.), *Implicit and explicit knowledge: an educational approach*, Ablex Publishing Corp, Norwood 1994.

WENGER E., *Communities of practice, Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

WOZNIAK R.H. & FISCHER K.W., *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, Erlbaum, Hillsdale 1993.

YZERBIT V., LORIES G. & DARDENNE R. (eds.), *Metacognition. Cognitive and Social Dimensions*, Sage, London 1998.