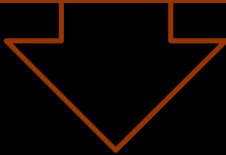


I modelli didattici: apprendimento  
significativo

# Apprendimento significativo

Apprendimento:  
nesso tra ciò che la conoscenza è "in sé"  
e ciò che la conoscenza è "per me"



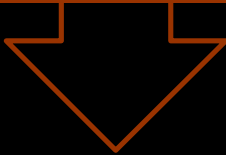
***Connessione tra le conoscenze e  
dimensioni di senso***



***Scenario della coscienza (Bruner):  
Ragioni per le quali le conoscenze possono essere  
riconosciute come rilevanti per l'allievo che le deve  
apprendere***

# Apprendimento significativo

Apprendimento:  
nesso tra ciò che la conoscenza è "in sé"  
e ciò che la conoscenza è "per me"



***Connessione tra le conoscenze e  
dimensioni di senso***



*Sei funzioni per orientare gli apprendimenti verso i  
connotati di senso  
(percorsi di apprendimento generativi di senso)*

# Le funzioni della comprensione significativa



**Spiegazione**



**Interpretazione**



**Applicazione**



**Prospettiva**



**Empatia**



**Autoconoscenza**

# Le funzioni della comprensione significativa

## Spiegazione

*padroneggiare i concetti  
ed il relativo sistema di giustificazione*



*enunciare fatti e teorie giustificativi delle affermazioni:*

*non soltanto saper fornire la risposta giusta;*

*ma saper illustrare le ragioni per le quali è giusta*

Che cos'è \_\_\_\_\_

Sai dire perché \_\_\_\_\_

# Le funzioni della comprensione significativa

## Interpretazione

*non soltanto strutture e funzioni  
ma anche significati*



*individuare perché un apprendimento è importante  
tanto per la storia dell'umanità, quanto per la storia personale*

- Perché la *fissione nucleare* ha significato *bomba atomica*?;
- Che cosa ha significato per l'umanità la scoperta del *bit*?;
- In che modo la scoperta del *bit* influisce sulla tua vita?;

Interpreta\_\_\_\_\_

Perché è importante\_\_\_\_\_

Collega l'esperienza\_\_\_\_\_alla tua esperienza

# Le funzioni della comprensione significativa

## Applicazione

*trasferimento dei contenuti in contesti diversi  
da quello di apprendimento*



*scoprire le conoscenze come strumenti che potenziano la  
relazione lo-mondo*

Utilizza le conoscenze di \_\_\_\_\_ per decidere \_\_\_\_\_  
progetta una mostra su \_\_\_\_\_  
progetta un itinerario di istruzione che \_\_\_\_\_

# Le funzioni della comprensione significativa

## Prospettiva

*Individuare i presupposti impliciti  
posti alla base delle conoscenze*

*Da quale punto di vista sono osservati i fatti oggetto  
di quella teoria (paradigmi);*

*conoscenze che esprimono non la realtà,  
ma un punto di vista sulla realtà  
focalizzazione non sulle conoscenze  
ma sui percorsi generativi delle conoscenze*

Quali sono i presupposti impliciti della teoria\_\_\_\_\_

Mostra come\_\_\_\_\_concordi con\_\_\_\_\_

Confronta\_\_\_\_\_



# Le funzioni della comprensione significativa

## Empatia

*prendere le distanze dal proprio universo emotivo  
per entrare nell'universo emotivo dell'altro*



*immergersi nell'universo emotivo ed esistenziale dell'altro,  
per trovare ciò che è plausibile e significativo nelle emozioni altrui,  
anche quando esse sono lontane dalle proprie;*

*riconoscere che essere diversi non vuol dire necessariamente  
essere lontani o essere in conflitto*

Cosa ha provato\_\_\_\_\_di fronte alle richieste\_\_\_\_\_?

Come si sentiva\_\_\_\_\_quando doveva comunicare\_\_\_\_\_?

Immagina che\_\_\_\_\_si confidi con te. Che cosa ti direbbe? Che cosa gli diresti?

# Le funzioni della comprensione significativa

## Autoconoscenza

*riconoscere i propri schemi di pensiero;  
riconoscere come essi a volte facilitino, altre volte  
ostacolano la conoscenza*



*intervento focalizzato  
non sui contenuti, non sugli altri,  
ma sull'osservazione delle personali strategie conoscitive*

*processo di apprendimento che insegna non soltanto qualcosa sul mondo,  
ma qualcosa su se stessi.*

Che cosa penso di \_\_\_\_\_? come son arrivato a maturare questi pensieri?

Che cosa pensi di non aver compreso di \_\_\_\_\_? Perché?

Valuta un tuo compito

# Comprensioni generali e comprensioni topiche

Comprendere:

decontestualizzare: estendere un determinato concetto a contesti diversi da quello di apprendimento

Comprendere

Correlare tra loro due tipologie di comprensione: le comprensioni generali e le comprensioni topiche: NUCLEI CONCETTUALI CORRELATI AD ARGOMENTI SPECIFICI NELLE QUALI SI RENDONO PARTICOLARMENTE EVIDENTI E RICONOSCIBILI LE COMPRESIONI DI CARATTERE GENERALE .

# Comprensioni generali e comprensioni topiche

Comprensioni generali:

contesto di significato generalizzato, non riferibile ad apprendimenti specifici, anzi comune ad una molteplicità di apprendimenti.

“Nel romanzo del novecento il protagonista non è mai una persona eccezionale (Jacopo Ortis) o una persona normale che fa cose eccezionali (Renzo Tramaglino), ma un soggetto anonimo, preda di una forte crisi di valori”

Nel romanzo del novecento il disagio del protagonista non deriva da cause fisiche o sociali, ma da un male di vivere radicale

che li porta a sentirsi estranei al mondo nel quale vivono”

“Nell’esistenza umana non sempre risolvere problemi fisici o sociali significa rimuovere il disagio”

“La soluzione del disagio è molto spesso legata al bisogno dell’uomo di comprendere se stesso”



In questo saggio sociopolitico, Sigmund Freud, propone il suo punto di vista esplicando ciò che egli vede come la tensione fondamentale tra la civiltà e l'individuo. L'attrito principale, afferma, nasce dalla **ricerca** della persona **della libertà istintiva** mentre **la civiltà tende a richiedere l'esatto contrario ovvero una limitazione della libertà istintuale degli individui che la compongono. Molti istinti primitivi** e per nulla sopiti degli esseri umani quali: **l'istinto assassino, il desiderio di appagamento sessuale ecc. sono chiaramente dannosi per il funzionamento di una comunità umana.**

**Dalla sanzione, dalla punizione alla educazione:**

**Educare alla differenza per contrastare l'incultura della violenza.**

La teoria di Freud esposta nel libro si basa quindi sulla nozione che gli esseri umani hanno certi istinti caratteristici che sono immutabili e la loro ostacolazione li rende civilmente conformi e insieme infelici poiché gli esseri umani sono governati dal principio di piacere, e il principio del piacere è soddisfatto dagli istinti.

# Comprensioni generali e comprensioni topiche

## Comprensioni topiche

nuclei concettuali correlati ad argomenti specifici, nei quali si rendono riconoscibili le componenti di carattere generale

consentono di collegare le comprensioni generali agli argomenti spec.

“Nel romanzo del novecento il protagonista non è mai una persona eccezionale (Jacopo Ortis) o una persona normale che fa cose eccezionali (Renzo Tramaglino), ma un soggetto anonimo, preda di una forte crisi di valori”

Nel romanzo del novecento il disagio del protagonista non deriva da cause fisiche o sociali, ma da un male di vivere radicale che li porta a sentirsi estranei al mondo nel quale vivono”

“Il disagio Zeno Cosini non deriva da situazioni di indigenza, ma dal fatto di scoprire impusi e desideri che non trovano riscontro nel contesto sociale”

“Il disagio del protagonista di uno, nessuno, centomila non deriva dal suo problema fisico, ma dalla incapacità di far convergere ciò che egli è per gli altri e ciò che egli è per se stesso”

# Comprensioni generali e comprensioni topiche

## Dalle comprensioni topiche alle comprensioni generali



*per quali ragioni desidero che i miei allievi apprendano questo argomento?*

## Dalle comprensioni generali alle comprensioni topiche



*quali concetti del programma possono specificare in modo idoneo un concetto più generale ?*



# Comprensioni generali e comprensioni tematiche

## Il processo generativo delle comprensioni tematiche

*Specificazione dell'argomento: cosa è necessario che gli allievi conoscano di quell'argomento?*

*Zeno Cosini è a disagio non perché è povero, ma perché ha una coscienza tormentata;*

*Dopo aver risposto a tale domanda, si passa alla versione generalizzata di quella conoscenza;*

*Il disagio dell'uomo contemporaneo deriva non da cause fisiche o sociali ma dalla sua incapacità di coprendersi;*

*Specificazione dei tratti costitutivi dell'argomento*

*Zeno Cosini è ricco, è stimato, è apprezzato, non è felice, ama una donna che non può sposare, avverte un bisogno irrefrenabile di fumare*

*Unire insieme i tratti individuati, per formulare una affermazione di senso compiuto;*

*Zeno Cosini è un uomo socialmente riuscito che non è felice perché deve sottomettersi alle convenzioni sociali e si rifugia nel fumo*

## L'arte del domandare

Comprendere:

Presentare il contenuto non come qualcosa che si giustifica in se stesso

Comprendere

Presentare il contenuto come il punto di partenza per rispondere ad una domanda essenziale

A quale domanda decisiva e rilevante tale contenuto consente di fornire risposta?



# La comprensione significativa

## Domande essenziali

*Svincolate dal contenuto;  
si riverberano sul contenuto;  
lo spingono oltre se stesso  
Si ritrovano in ogni segmento della disciplina*

L'innovazione genera sempre progresso?

L'uomo è padrone del proprio destino?

La biologia è condizione o libertà?

In natura vince sempre il più forte?

La geometria è invenzione o scoperta?

La scienza replica il mondo o lo  
Rappresenta?



## Domande topiche

*hanno lo scopo  
di stabilire collegamenti  
tra le domande essenziali e le unità*

La tecnologia è stata fonte di progresso?

Le SS potevano fare diversamente?

Il DNA influenza il carattere?

Perché insetti sì e dinosauri no?

Il teorema di Pitagora è realistico?

Perché Popper sostituisce falsificazione  
a verifica?

# La comprensione significativa

## Le domande di entrata:

**Quesiti provocatori che hanno lo scopo di sollecitare interesse.**



*Sapreste fornire una prova che la terra si muove?;*

*E' vero che una mela al giorno leva il medico di turno?*

# I compiti di prestazione

attività che gli allievi devono saper svolgere  
per dimostrare di aver raggiunto una comprensione profonda

## Distinguere

### Esercizi

*Compito che richiede  
di riferire un concetto;  
di eseguire una procedura nota;*

- *Qual è la formula dell'acqua?;*
- *$3 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$ ;*

### Problemi

*Compito che richiede  
il confronto con una difficoltà  
presente nel contesto*

*Hai un debito di 10 lire, vuoi  
un gelato che costa 15 lire,  
possiedi in tutto 20 lire. Ti  
bastano per saldare il  
debito  
e comperarti il gelato?*

# I compiti di prestazione

attività che gli allievi devono saper svolgere  
per dimostrare di aver raggiunto una comprensione profonda

## Il problema

*sollecita la dimensione funzionale delle conoscenze:*

*non soltanto “esercitare una conoscenza”;*

*decidere quali tra le conoscenze possedute consentono l’efficace gestione  
del problema:*

esige una decisione previa sulle conoscenze da attivare per risolverlo

# I compiti di prestazione

collocano l'allievo non di fronte ad un esercizio,  
ma di fronte ad un problema.

## Attività di decontestualizzazione

*svincolare le conoscenze dai contesti di apprendimento:*

*utilizzare le conoscenze in contesti diversi;*

*fare delle conoscenze uno strumento di trasformazione del reale.*

Incidere sui processi di transazione lo-mondo;  
Potenziare i vissuti di autostima e di autoefficacia.



# I compiti di prestazione

presentare il problema sotto forma di simulazione;  
chiedere all'allievo di "fare <<come se...>>".

Simulare:

immaginare di ricoprire un certo **ruolo**, in una **situazione concreta**, che richiede il **raggiungimento di un obiettivo**, a vantaggio di **specifici destinatari**.

<b>ruolo</b>	:	<i>identità di chi svolge l'azione (immagina di essere...)</i>
<b>Obiettivo</b>	:	<i>compito con il quale confrontarsi (progettare gli spazi verdi)</i>
<b>Destinatari</b>	:	<i>coloro ai quali è indirizzata l'azione (allievi)</i>
<b>Prodotto</b>	:	<i>l'organizzazione dell'attività da svolgere (pianta della scuola)</i>

Immagina di essere un insegnante (ruolo) che deve preparare (obiettivo) per i suoi allievi (destinatari) la prova di verifica del proprio insegnamento (prodotto).

## SAPERE TECNICO SARERE PRATICO SAPERE NARRATIVO

Gli individui agiscono, e la loro azione si svolge in contesti che, normalmente, presentano le seguenti caratteristiche (Schon, 1983):

- **unicità**; ogni situazione ha caratteristiche sue proprie, che possono anche richiamare quelle di altre situazioni - tanto è vero che spesso gli attori fanno riferimento a situazioni evocate per *analogia*, agiscono “come se questa situazione fosse quella in cui ho già agito” - ma che rimangono fondamentalmente uniche e mai ripetibili nelle stesse identiche forme;
- **ambiguità**; ogni situazione si presta a diverse ed anche alternative interpretazioni, assume significati diversi in relazione a diversi momenti del suo sviluppo, ai punti di vista dei diversi attori ed agli interessi, alle domande che ogni attore pone alla situazione;
- **imprevedibilità**, come caratteristica connaturata alla presenza di una pluralità di attori, le cui azioni sono esse sempre in qualche misura imprevedibili;
- **provvisorietà**, poiché l'azione non si arresta mai, ed ogni esito è sempre provvisorio, destinato ad essere rimesso in discussione, e quindi anche a mutare di significato (Arendt, 1958);
- **conflitto di valori**; perché le situazioni d'azione sono situazioni in cui occorre decidere non solo nei termini di cosa è utile e cosa no, cosa può produrre i risultati attesi e cosa invece è controproducente, ma anche e preliminarmente nei termini di cosa sia “buono” e “giusto”, e sovente sono diversi ed in conflitto i sistemi di valore che si confrontano in una determinata situazione.

L'azione efficace, l'azione che commisura obiettivi, aspettative e vincoli richiede agli attori di attivare una conoscenza, una “sapienza” che li orienti in situazioni di tale natura.

Si tratta quindi di un sapere che consente **di “collocarsi in situazione”**, interpretando le caratteristiche della situazione, mediando tra le proprie aspettative e quelle degli altri attori, formulando ipotesi sul significato dell'azione degli altri attori. Non si tratta solo di agire, ma al tempo stesso di orientare il corso dell'azione nella direzione auspicata.

E' questa la “competenza” critica per gli attori – che siano all'interno o meno di una organizzazione - e che può essere definita come “sapere pratico”, sia nel senso di sapere riferito alla pratica – *sapere come*, in quanto diverso dal *sapere che* (Ryle, 1949) – ma soprattutto nel senso di **sapere riferito alla prassi**, cioè alla azione, sapere capace di fare i conti con le caratteristiche di ambiguità, unicità, indeterminatezza degli esiti, imprevedibilità, che sono proprie dell'azione.

## SAPERE TECNICO E SAPERE PRATICO

Il sapere tecnico, sapere, per così dire, “procedurale”, indica, in ogni data situazione, la sequenza di azioni da mettere in atto per conseguire – con elevata probabilità - un risultato auspicato. E' un sapere che privilegia la dimensione del *rigore*, della accuratezza; caratteristiche che, anche nel senso comune, rendono riconoscibile il lavoro fatto con “professionalità”. Il sapere tecnico è pertanto un sapere codificato e

trasferibile. L'esperienza individuale gioca una sua rilevante parte nell'affinare le capacità di “diagnostica” e di selezione delle alternative. Questo sapere tecnico, così definito, non è però sufficiente a guidare l'azione di individui “competenti

## COMPETENZA

Le competenze – proprio per la predominanza delle componenti di **sapere manipolativo** - sono valutate in termini di efficacia, di capacità di conseguire i risultati attesi, di operare le trasformazioni richieste.

***Il sapere pratico è conoscenza generata dall'azione- Gadamer:*** “Chiunque comprenda qualcosa, comprende sé stesso in essa”

**La ricostruzione dell'azione è riflessiva nel senso che implica un ri-pensare a se stessi, alla propria posizione, alle proprie decisioni ed alle convinzioni che ci hanno spinto a prendere determinate decisioni.**

**Comprendere diversamente una situazione è possibile solo se nello stesso tempo modifichiamo, consapevolmente, i nostri pregiudizi e le nostre aspettative su quella situazione.**

## IL SAPERE PRATICO E' NARRATIVO

La narrazione è la forma privilegiata della ricerca del significato (Arendt, 1958, 1978)

La vita organizzativa è un ordito di storie e narrazioni: gli attori organizzativi scambiano esperienze, interpretano situazioni, ricercano regolarità nei comportamenti propri ed altrui, scambiandosi storie. Sono singole storie quelle su cui costruiamo ed argomentiamo giudizi anche generali, quelle da cui traiamo motivo per formulare valutazioni e decisioni.

***La narrazione consente di ritrovare nel passato altri futuri possibili***

## Il sapere pratico è orientato al futuro

. L'interpretazione che si dà di un evento dipende dal “progetto” in cui quell'evento è inserito da parte di chi ne elabora il significato. E' solo in relazione al corso futuro degli eventi auspicato dai diversi attori, che si definisce il significato degli eventi passati.

E' il “progetto”, la prospettiva di ciò che dovrà accadere, il punto di vista da cui gli attori interpellano ciò che è accaduto per comprenderne il significato.

In questo senso, il sapere pratico è un sapere progettante, costruito ripercorrendo riflessivamente il passato, ma trapiantato sul futuro.

In termini più generali, Gadamer parla di un “primato della domanda”, per sottolineare come ogni interpretazione avvenga a partire da un punto di vista, dal quale alcune questioni appaiono problematiche, e quindi generano domande, ed altre invece no.

## Il sapere pratico è contestuale

E' il contesto che definisce cosa sia un comportamento competente, e non la abilità o la conoscenza tecnica del singolo. Il comportamento competente in un determinato contesto organizzativo può benissimo non esserlo in un altro contesto, pur apparentemente simile.

## Cambiamento e apprendimento organizzativo

Il carattere contestuale del sapere pratico è l'elemento che lega il sapere individuale al sapere collettivo, e che consente – o meglio, suggerisce – il passaggio dal livello del singolo attore a quello di un insieme organizzato di attori.

**in primo luogo**, in quanto è sapere sul contesto, capacità di muoversi in un determinato ambiente organizzativo. Come è noto ogni organizzazione ha una sua propria “cultura organizzativa” (Schein, 1985), un insieme di assunzioni su ciò che va fatto e ciò che va evitato, e sono tali assunzioni che guidano nella valutazione dei comportamenti degli attori organizzativi; sviluppare un comportamento competente, acquisire un sapere utilizzabile, implica pertanto apprendere e far propria la cultura del contesto in cui si opera;

**in secondo luogo**, in quanto è costruito da parte di ogni attore a partire dalla propria posizione all'interno del contesto, posizione che gli consente di fare alcune esperienze e non altre, vedere alcune cose e non altre<sup>1</sup>, pensare come praticabili alcuni corsi di azione e non altri;

**in terzo luogo**, ed è forse l'elemento più interessante per il discorso qui condotto, perché è sapere costruito con i materiali, le simbolizzazioni fornite dal contesto sociale.

Questo punto merita un approfondimento.

a) un esteso *insieme di ordinamenti istituzionali*, alcuni di essi in accordo con norme esplicite, altri meno articolati; sono istituzioni e pratiche che, ad esempio, strutturano il conflitto sul potere e sull'allocazione delle risorse ;

b) una *componente “immaginativa”*, intesa come una serie di valori, di assunti e di pratiche argomentative – vocabolario e discorsi ricorrenti in ogni organizzazione.

Più in particolare, alcune rilevanti caratteristiche dei contesti formativi, sono le seguenti :

- un contesto formativo dà forma ad una serie di *routines pratiche ed argomentative*;

---

<sup>1</sup> Sono March e Simon, come è noto, a sottolineare come i meccanismi della comunicazione di gruppo e della divisione del lavoro nell'organizzazione, siano responsabili della attenzione selettiva dei membri dell'organizzazione, e di conseguenza ne orientino le attività cognitive (March, Simon, 1979, pagg. 190-193)

- un contesto formativo guida i conflitti intorno alle risorse che costruiscono la società, discriminando le occasioni nelle quali le persone negoziano o lottano e gli strumenti pratici o immaginativi con cui fare ciò. Esso esercita un più sottile e diffuso effetto attraverso la influenza sulle assunzioni delle persone circa le possibilità sociali, l'identità collettiva e gli interessi di gruppo. In sostanza, esso aiuta a sostenere un set di ruoli e gerarchie sociali;
- un contesto formativo esiste in un senso eminentemente pratico, cioè attraverso *la resistenza che oppone* agli sforzi di trasformazione, e diviene evidente solo a fronte di sforzi di trasformazione;
- un contesto formativo rende alcune *traiettorie di cambiamento* più possibili di altre ; il che significa che le possibilità future di assetti istituzionali ed "immaginativi" di una organizzazione sono iscritte in buona misura nel suo passato.
  - Il cambiamento organizzativo, per essere irreversibile, per innovare realmente l'organizzazione e le sue pratiche, deve allora produrre sia una modifica nella componente strutturale – relazioni e gerarchie – sia nella componente immaginativa – linguaggi e pratiche argomentative.

a) da un lato, il cambiamento origina da eventi esterni all'organizzazione, talvolta traumatici – crisi di mercato, cambiamenti nell'assetto proprietario e nel management, ma anche innovazioni del quadro normativo o innovazioni tecnologiche; il contesto formativo si modifica se tali eventi esterni all'organizzazione determinano una profonda crisi e processi di trasformazione che azzerano le preesistenti componenti immaginative e reti di relazioni. Ma il cambiamento che si produce per questa strada è spesso superficiale e facilmente reversibile, nel senso che non modifica la cultura organizzativa: elementi di persistenza, di inerzia delle organizzazioni sono sempre verificabili e spesso sono tali da vanificare la reale portata del cambiamento;

b) le organizzazioni possono cambiare in maniera significativa ed irreversibile – mutando il proprio contesto formativo, ed è questo il secondo percorso che vogliamo richiamare - solo se riescono ad innescare processi di apprendimento, cioè di modifica riflessiva del sapere pratico degli attori organizzativi. Il contesto formativo ed il sapere pratico che ne è determinato e che lo rinforza definiscono un vero e proprio circolo vizioso, che si può rompere solo attraverso processi di trasformazione riflessiva e consapevole del sapere pratico, cioè di apprendimento.

Attivare e gestire percorsi di cambiamento organizzativo – e di innovazione istituzionale – richiede così di attivare e gestire percorsi di apprendimento organizzativo, di trasformazione cioè consapevole e riflessiva della componente immaginativa, del sapere pratico e degli assetti strutturali di una organizzazione. Ne deriva che l'apprendimento organizzativo non può essere un processo puramente cognitivo – seppure la componente riflessiva vi gioca una rilevante funzione - ma deve essere un processo che in qualche misura incide anche sugli assetti istituzionali.

Attivare percorsi di cambiamento organizzativo, implica quindi progettare percorsi di apprendimento organizzativo, mobilitare e sostenere quelle risorse in grado di sostenere i processi di apprendimento delle organizzazioni. Tali risorse sono almeno le seguenti.

La *prima risorsa* è la capacità delle organizzazioni di rappresentare sé stesse come sistemi di apprendimento, come "impresa intellettuale" e non solo economica o sociale. E' infatti evidente come la prima caratteristica che può favorire processi di apprendimento, sia la consapevolezza della utilità della auto-riflessione, dell'esame critico di ciò che accade.

Una *seconda risorsa* per l'apprendimento è costituita dalla storia, dalle esperienze accumulate: curare questa risorsa significa disporre di termini di riferimento per valutare l'esperienza attuale. In questo senso, anche il tempo è una risorsa, la costruzione di una organizzazione con una propria identità ed in grado di apprendere è un processo per il quale non esistono scorciatoie, e le accelerazioni rischiano di essere pericolose.

Una *terza risorsa* è rappresentata dalla capacità di stupirsi, di osservare e trattare come un problema gli errori. E questo chiama in causa anche la necessità di garantire legittimità ad una pluralità di punti di vista all'interno dell'organizzazione. Ma questo richiede uno sforzo continuo ed in contro-tendenza rispetto alle dinamiche organizzative. L'organizzazione ha infatti bisogno di certezze, di efficienza anche sul piano dell'economia cognitiva. Mal sopporta il dubbio, la presenza di punti di vista dissonanti che obblighino ogni volta a chiarire le premesse dell'azione, i criteri delle scelte, le opzioni giocate. Ma è in questa capacità di sopportare l'incertezza (Lanzara, 1993) la condizione che rende possibile la riflessione, o il pensare, secondo la terminologia di Hannah Arendt.

Una *quarta risorsa* è costituita proprio, per quanto possa apparire banale, dal “tempo” per pensare.

“Andare lenti è [.....] suscitare un pensiero involontario e non progettante, non il risultato dello scopo e della volontà, ma il pensiero necessario, quello che viene su da solo, da un accordo tra mente e mondo” (Cassano, 1996, pag. 13).

- Una *quinta risorsa* è rappresentata dalla ricchezza del linguaggio in uso nella organizzazione, e dalla possibilità di raccontare storie, scambiare esperienze. Nasce qui la necessità di un linguaggio narrativo e metaforico, di una comunicazione informale ed aperta ad una pluralità di possibilità interpretative, con una pluralità di canali di comunicazione, e di modalità espressive.

**Il presupposto di tutte queste realizzazioni, è che si abbia a che fare con conoscenze:**

- **codificabili**
- **trasferibili**
- **replicabili**

# I compiti di prestazione

presentare il problema sotto forma di simulazione; chiedere all'allievo di "fare <<come se...>>".

## Scrivere una storia:

**Ambiente** : dove si svolge

**Personaggi** : chi fa procedere l'azione

**Apertura** : *crisi da cui muove l'azione*

**Svolta** : *Elemento innovativo che prospetta soluzione*

**Conclusione:** *Ricostruzione dell'equilibrio violato*

