

**PEUT-ON TRANSMETTRE SAVOIRS ET CONNAISSANCES ?\***

**CAN WE TRANSMIT KNOWLEDGE?**

**SI POSSONO TRASMETTERE SAPERI E CONOSCENZE?**

**BRUNO MAGGI**

**UNIVERSITÀ DI BOLOGNA E UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO**

*Abstract*

This article challenges the common idea that teaching means transmitting knowledge. This statement seems unsustainable if one analyzes the problems of communication in teaching. These problems are related to the ways of listening and understanding and also to the content of communication. Hence, we propose to focus our attention on teaching as a help for learning, on learning as a process of action and decision, and on the regulation of this process. This alternative point of view doesn't have the same considerable impasses that the idea of teaching as transmission does. Lastly, this paper clarifies the epistemological assumptions of the two competing points of view. Both the example of university education and the example of training for work analysis with the goal of prevention in a healthcare service are useful to the discussion.

*Keywords*

Learning, Knowledge, Education and training, Human communication, Organizational action

---

\* Contribution originally written in French and presented by invitation to the *IV Rencontres APST-APRIT « Transmettre »*, Marseille, June 24<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2004.

Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze? Bruno Maggi. Bologna: TAO Digital Library, 2010.

Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2010 dell'autore  
Tutti i diritti riservati

ISBN: 978-88-904979-0-2



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative papers presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

#### EDITORIAL STAFF

*Editor:* Bruno Maggi

*Co-editors:* Roberto Albano, Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Giovanni Rulli

#### *International Scientific Committee:*

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faïta	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznalwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

**[www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org)**  
**[dl@taoprograms.org](mailto:dl@taoprograms.org)**

# Si possono trasmettere saperi e conoscenze?\*

*Bruno Maggi*

*Università di Bologna e Università degli Studi di Milano*

«... in questo mondo non si dice quasi nulla  
che sia inteso come è detto...»  
Denis Diderot, *Jacques le fataliste et son maître*

## Introduzione

Si dice spesso che «insegnare è trasmettere»: trasmissione di saperi e di conoscenze. In queste pagine discuteremo tale enunciato.

Anzitutto, cominciando dall'etimologia dei due termini, insegnare e trasmettere, ci interrogheremo sui problemi che riguardano la comunicazione nell'insegnamento, in particolare i problemi relativi alle modalità dell'ascolto e della comprensione, e ai contenuti di tale comunicazione. Con l'ausilio di due esempi di attività di educazione e di formazione, discuteremo in particolare di ciò che si trasmette e di ciò che non si può trasmettere. Ci focalizzeremo sull'apprendimento, sull'aiuto all'apprendimento, e sulla regolazione dell'azione di apprendimento. Presenteremo così il nostro punto di vista, che pone in primo piano l'elaborazione, la creazione e lo sviluppo continuo delle conoscenze e delle capacità del soggetto che apprende. Infine cercheremo di comprendere l'origine dell'idea dell'insegnamento inteso come trasmissione, e le rilevanti implicazioni che discendono sia da questa idea, sia dal punto di vista che si focalizza sull'apprendimento.

Questa riflessione sulla comunicazione nell'insegnamento si colloca nel quadro della nostra teoria dell'*agire sociale*. Essa concepisce le attività umane in termini di processi d'azione e di decisione, che si producono e si sviluppano continuamente nel tempo, processi sempre aperti, sempre mutevoli, sempre in relazione con altri processi. In questa prospettiva l'apprendimento è visto come un processo d'azione, non separabile da altri processi d'azione riguardanti altre attività umane, in particolare di lavoro, che richiedono apprendimento e

---

\* Questo testo è la versione italiana di un contributo originalmente in lingua francese presentato su invito alle *IV Rencontres APST-APRIT « Transmettre »*, Marsiglia, 24-26 giugno 2004.

insegnamento, e se ne nutrono. Ogni processo d'azione, e ogni relazione tra processi, ha un aspetto di regolazione, cioè un aspetto organizzativo, che è fondamentale per la sua produzione, per il suo sviluppo, ma anche per la sua comprensione. Denominiamo il nostro punto di vista *teoria dell'agire organizzativo* (Maggi, 1984/1990; 2003).

### **Insegnare e trasmettere**

E' vero che «insegnare è trasmettere», e specificamente trasmettere saperi e conoscenze? Ci soffermiamo anzitutto sui termini di questa questione, con l'aiuto del dizionario storico della lingua francese, utile in generale anche per le altre lingue neolatine (Rey, 1992).

Da un lato «insegnare» (*enseigner*), derivante dal latino popolare *insignare*, a sua volta derivato dal verbo classico *insignire*, significa dapprima «far conoscere con un segno», «segnalare»; poi questa accezione rimane nel termine *renseigner*, mentre insegnare prende il significato di «istruire» e in seguito di «insegnare a qualcuno». Il che si intende comunemente come «trasmettere conoscenze a un allievo».

D'altro lato, «trasmettere» (dal latino *trans* + *mittere*) ha come senso dominante «far pervenire qualcosa a qualcuno», in un primo tempo cedere un diritto, un bene materiale, e in seguito generalmente «far giungere un elemento fisico da un luogo a un altro». La trasmissione acquisisce un particolare rilievo per quanto concerne i segnali elettrici, poi l'insieme delle telecomunicazioni e l'informatica. Trasmettere non è quindi soltanto inviare (*mittere*), ma far passare al di là, far giungere. Perché si abbia una trasmissione occorre non solo l'invio ma anche la ricezione, almeno in termini di possibilità.

Se insegnare è trasmettere, occorre allora intendere che si tratterebbe di inviare messaggi, assicurandosi, nel migliore dei casi, che vi sia una buona ricezione? Appare necessario interrogarsi sulla comunicazione nell'insegnamento, sulle sue modalità, sui suoi contenuti, sui problemi che essa

pone. Proponiamo dunque alcune questioni che ci sembrano fondamentali e che cerchiamo di discutere.

Ci sembra che occorra anzitutto interrogarsi sull'ascolto. La domanda iniziale è: *c'è ascolto?* La trasmissione esiste anche se il messaggio non giunge sempre a buon fine. Se qualcuno non capta un canale televisivo o non riceve un messaggio elettronico che altri ricevono, si dice che la trasmissione c'è comunque stata. Ugualmente, si può avere una bella lezione in un'aula, applausi alla fine, un alto apprezzamento nel questionario della cosiddetta «valutazione» del corso di insegnamento, ma non si sa chi ha ascoltato e chi non ha ascoltato. L'«insegnante» ha forse trasmesso, ma non sa se e a chi ha insegnato qualcosa.

La questione dell'ascolto riguarda inoltre le sue modalità: *quale ascolto?* Quando il messaggio è stato ricevuto, non si sa come sia stato ricevuto. Da un lato il destinatario del messaggio può non averlo compreso, ad esempio per mancanza di conoscenze appropriate. D'altro lato il destinatario può aver compreso ma può rifiutare il messaggio. Oppure può aver compreso ma può deviare il messaggio, verso una direzione, o un uso, che sono diversi da quelli previsti. O ancora può aver compreso ma secondo un punto di vista diverso da quello implicato dal messaggio: in tal caso egli crede di aver compreso ma non ha compreso affatto.

Ipotizziamo che il destinatario del messaggio abbia ben ascoltato e compreso: si può dire, per questo, che abbia anche appreso? Assicurarsi di un buon ascolto non è sufficiente. Ci si deve anche interrogare sui rapporti tra ciò che è trasmesso, o che si pensa di trasmettere, e ciò che dovrebbe essere ricevuto. Detto altrimenti: *perché l'ascolto?* La questione mette a fuoco allora i bisogni di apprendimento del destinatario della trasmissione. Costui ha bisogno di apprendere per agire, e nella maggioranza dei casi tale bisogno riguarda attività future, che egli non conosce ancora. Questo soggetto non è dunque in grado di dare una risposta, e non è sensato rivolgersi a lui. Ma anche l'insegnante, in generale, non ha una conoscenza diretta delle attività in cui sarà

implicato il destinatario dell'insegnamento. Certamente si può pensare a un addestramento concernente attività fisiche, ad esempio sportive, ove colui che insegna conosce bene l'attività da realizzare. Ma se si tratta di una formazione che riguarda, ad esempio, attività di lavoro, ciò è assai meno vero, e sovente impossibile nel caso di una formazione che deve rendere il destinatario atto ad affrontare una nuova attività. Questo problema è ancor più rilevante nel caso di un insegnamento di scuola o di università: ad esempio, quale conoscenza possono avere delle attività future di lavoro dei laureati, sia i professori sia gli studenti di una facoltà di economia?

Evidentemente, ciò che si decide e si cerca di trasmettere si fonda su ipotesi, su confronti, su valutazioni di ciò che è avvenuto, e tuttavia riguarda un apprendimento che deve essere adeguato al futuro. Ugualmente vi sono solo ipotesi sull'ascolto e sulla comprensione alla base dell'insegnamento inteso come trasmissione. Si può dubitare che questo insegnamento sia anche «far apprendere a qualcuno».

Occorre infine aggiungere: far apprendere a qualcuno «qualcosa». Ma la «cosa» che si può apprendere è la «cosa trasmessa»? La questione più rilevante riguarda i contenuti della comunicazione: *ascolto di che cosa?* Bisogna interrogarsi su ciò che si può e su ciò che non si può trasmettere. Si possono trasmettere informazioni, capacità, pratiche, nozioni astratte, saperi, conoscenze, competenze, valori...? Quest'ultima questione convoca le scienze dell'educazione e della formazione, ma anche le scienze cognitive, e più generalmente le scienze umane e sociali, l'epistemologia, la filosofia.

## **Due esempi**

Per aiutare la discussione, per cercare di dare qualche risposta alle questioni che abbiamo sollevato, proponiamo due casi. Nel primo caso, riguardante un insegnamento universitario, il «luogo dell'insegnamento» è assai distante dal «luogo di lavoro» futuro degli allievi. Nel secondo caso,

riguardante una formazione all'analisi del lavoro a fini di prevenzione, vi è invece coincidenza tra «luogo di formazione» e «luogo di lavoro».

Nel corso di laurea di economia e gestione d'impresa della Facoltà di Economia dell'Università di Bologna si trattava di erogare un corso di secondo livello (laurea magistrale, dopo il primo livello triennale) riguardante l'organizzazione. Abbiamo intitolato *Cambiamento organizzativo* questo corso e abbiamo deciso di far discutere in classe una serie di casi di cambiamenti organizzativi di imprese, con due obiettivi: (a) avvicinare gli studenti a casi reali del mondo delle imprese che costituirà il loro sbocco professionale naturale; (b) far apprendere agli studenti come si possono utilizzare diverse teorie per interpretare le scelte organizzative, in vista delle loro professioni future in seno alle imprese.

I casi utilizzati nel corso riguardano trasformazioni organizzative di diversi generi, ad esempio le evoluzioni della fabbrica automobilistica in Fiat o l'alleanza tra La Rinascente e Auchan. Questi casi sono stati presentati dagli stessi protagonisti a un gruppo di loro colleghi, dirigenti di altre imprese, e sottoposti alla discussione e all'interpretazione di tale collettivo di pari. In seguito, i risultati di questo lavoro, che riunisce casi e dibattiti, sono stati tradotti in articoli, redatti da ricercatori, e pubblicati in volumi da noi curati (Maggi, 1998; 2001; Maggi e Masino, 2004), il che permette, tra l'altro, di servirsene in corsi di insegnamento. Ciò è realizzato nell'ambito del nostro Programma di ricerca sul cambiamento organizzativo «L'Officina di Organizzazione» ([www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org)).

La didattica che adottiamo si differenzia nettamente dall'utilizzazione tradizionale dei casi. Nel nostro corso ogni caso occupa due sedute consecutive. Durante la prima gli studenti espongono e discutono il caso che hanno letto, cercando di cogliere i diversi aspetti del cambiamento organizzativo di cui si tratta, senza riferirsi a saperi teorici. Durante la seconda seduta gli studenti si impegnano in interpretazioni possibili confrontando due o più teorie - tra

quelle citate nell'articolo - e confrontando le differenti spiegazioni che esse propongono.

Da questa scelta didattica consegue che i testi - riguardanti i casi e i riferimenti teorici - sono studiati prima e non dopo la lezione. Consegue anche che la valutazione dell'apprendimento è progressiva, segue lo svolgimento del corso, il che rende superfluo l'esame tradizionale al suo termine. Aggiungiamo, per ulteriore informazione, che questo corso è indirizzato a una classe di circa trenta studenti.

Il secondo esempio riguarda una formazione all'analisi del lavoro a fini di prevenzione, rivolta a operatori ospedalieri e di servizi sanitari, che ha luogo all'interno dell'Unità dei servizi sanitari della Provincia di Trento. Tale unità, che serve circa 500.000 abitanti, con tredici settori territoriali di cui cinque comprendono un ospedale, ha attivato una formazione generale rivolta all'apprendimento e all'utilizzazione del metodo di analisi organizzativa che noi proponiamo nel Programma di ricerca «Organization and Well-being» ([www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org)); ciò al fine di rispondere alle prescrizioni delle norme comunitarie e nazionali riguardanti la prevenzione nei luoghi di lavoro.

Abbiamo già richiamato questo esempio altrove (Maggi, 2003: parte III, cap. 2) per aiutare la discussione dei rapporti tra formazione, analisi del lavoro e intervento per il cambiamento. Ci permettiamo di riprendere la descrizione del dispositivo adottato: in apparenza un dispositivo semplice, basato sull'alternanza tra lavoro in classe ed esercitazioni svolte dai partecipanti sul campo. In una prima parte, ricercatori del Programma O&W espongono ai partecipanti: (a) la concezione di formazione che è sottesa al dispositivo, (b) il quadro normativo riguardante la prevenzione nei luoghi di lavoro, (c) il metodo del Programma. In una seconda parte: (a) i partecipanti discutono esempi di analisi e di cambiamento organizzativo derivati da esperienze anteriori del Programma O&W; (b) riuniti in gruppi, i partecipanti cercano di utilizzare il metodo per analizzare i propri processi di lavoro e per proporre, in base ai risultati dell'analisi, interventi rivolti a evitare i rischi e a migliorare

globalmente il loro lavoro. In tal modo la formazione continua in un «laboratorio» costituito dagli stessi processi di lavoro delle attività quotidiane delle persone implicate. In una terza parte, ovviamente dopo un certo lasso di tempo, i partecipanti discutono e confrontano gli esercizi svolti sul campo con l'aiuto dei ricercatori del Programma O&W. Quest'ultima fase ha come risultato, da un lato, la verifica e il rinforzo dell'apprendimento del metodo e, dall'altro lato, l'avvio di azioni di cambiamento dei processi di lavoro secondo gli obiettivi desiderati.

Nei paragrafi seguenti, il riferimento a questi due esempi ci permetterà di offrire contenuti concreti alle questioni riguardanti la comunicazione nell'insegnamento in attività educative e formative, di mostrare come i due dispositivi cercano di fronteggiare i problemi che tali questioni sollevano, e di esplicitare alcuni elementi della teoria sottesa al nostro percorso.

### **C'è ascolto? Quale ascolto? Perché l'ascolto?**

La prima questione posta è molto semplice: riguarda la *verifica dell'ascolto*. Ed è anche assai semplice adottare dispositivi che, diversamente da una lezione e da una formazione tradizionali, siano in grado di assicurare tanto la ricezione del messaggio quanto la sua verifica. Per ciò che concerne i nostri esempi, la valutazione costante dell'ascolto è permessa, nel caso del corso universitario, dallo studio previo e dalla discussione in classe, e nel caso della formazione per la prevenzione, dall'impegno nell'utilizzazione del metodo di analisi.

Tuttavia la questione si sviluppa e si complica se si considerano le *modalità dell'ascolto*. In primo luogo, il messaggio ascoltato non è necessariamente compreso. L'esempio più immediato è quello delle difficoltà linguistiche: si pensi ai problemi di comprensione degli studenti *Erasmus* nei corsi universitari. Ma si può anche pensare a messaggi la cui comprensione richiede una conoscenza antecedente, ad esempio d'ordine filosofico, che lo studente non ha avuto occasione di acquisire prima del suo ingresso

all'università. In secondo luogo, il messaggio ascoltato e compreso non è necessariamente accettato. Lo studente universitario o l'operatore dei servizi sanitari, sulla base delle loro conoscenze e dei loro interessi possono opporre resistenze, l'uno a una prospettiva teorica e l'altro alla utilizzazione del metodo di analisi. Se il rifiuto è esplicitato, la comunicazione nell'insegnamento può anche arricchirsi, ma se lo studente o l'operatore sanitario tace l'insegnamento inteso come trasmissione non può tenerne conto. Infine, il messaggio accettato e (apparentemente) compreso può, in modo più o meno cosciente, essere sviato oppure ricevuto in una prospettiva non adatta: il che pone problemi concernenti la comprensione stessa. Aggiungiamo qualche parola per illustrare queste due ultime possibilità.

Pensiamo, ad esempio, alla discussione delle trasformazioni della fabbrica automobilistica, durante il corso universitario. Si tratta in tal caso prevalentemente di scelte di esternalizzazione e di terziarizzazione di varie attività nell'ambito della fabbricazione dell'automobile. Ora, l'obiettivo della discussione consiste nel cogliere l'aspetto organizzativo di tali scelte, ma il ragionamento dello studente può sbilanciarsi verso gli aspetti economici, giuridici, ecc., influenzato da ciò che ha precedentemente ascoltato in altri corsi. Pensiamo anche, nel caso della formazione per la prevenzione, a uno sviamento dell'utilizzazione del metodo di analisi del lavoro, dal fine della prevenzione verso un fine, ad esempio, di valutazione dei saper-fare dei soggetti implicati nella situazione di lavoro. Nei due casi vi è stata comprensione del messaggio, e non vi è stato rifiuto. Lo sviamento non è un rifiuto: il soggetto accetta il messaggio, ma lo utilizza in una direzione che non è quella prevista e auspicata.

Facciamo nuovamente riferimento al corso universitario. Quando si tratta di confrontare diverse interpretazioni possibili di un caso di cambiamento organizzativo, lo studente può richiamare una teoria sbagliandosi sulla visione del mondo che essa presuppone. Ad esempio, accoglie il concetto di «sistema socio-tecnico», ma senza rendersi conto della visione determinista e funzionalista veicolata da quel concetto. Ugualmente, al corso di formazione

per la prevenzione può accadere che i soggetti implicati rimangano in un primo tempo ancorati a una visione di predeterminazione del sistema di lavoro e di prevenzione secondaria, mentre il metodo che essi si sforzano di applicare presuppone un altro modo di vedere, secondo il quale il processo di lavoro è trasformato dai soggetti stessi, in vista di una prevenzione primaria. In questi casi vi è certamente ascolto e accettazione del messaggio, e il destinatario crede di aver compreso; tuttavia, che cosa ha compreso? La definizione di un concetto o i criteri di un metodo sono stati accolti, ma da un punto di vista che non è quello che ha permesso di costruire tale concetto o tale metodo, un punto di vista che si rivela contraddittorio, e anche incompatibile.

Con questi rapidi esempi appare evidente che l'insegnamento concepito come trasmissione non permette di fronteggiare parecchi problemi che sono inerenti alla stessa trasmissione, né di accorgersene. Si potrebbe dire che il buon insegnante deve preoccuparsi di questi problemi al fine di assicurare una buona trasmissione: ma si può ribattere che per rispondere a questa preoccupazione occorre uscire dall'idea dell'insegnamento come trasmissione. Forse i dispositivi di insegnamento e di formazione evocati evitano questi problemi? Certamente no, ma permettono di riconoscerli e, almeno in parte, di risolverli. Da un lato, permettono di verificare, cammin facendo, se vi è o non vi è comprensione; d'altro lato, in caso di sviamento del messaggio o di errore di prospettiva, sia il lavoro di discussione, sia il lavoro di analisi, possono correggere la strada. Il rifiuto del messaggio, inoltre, non può essere nascosto; e la sola emergenza del rifiuto sarebbe sufficiente a mostrare che l'insegnamento non si realizza con una trasmissione.

Abbiamo, in seguito, rilevato che un messaggio ben ascoltato e ben compreso non è necessariamente anche *appreso*. L'attività educativa o formativa può limitarsi a trasmettere, o deve anche preoccuparsi dell'apprendimento? E come può verificare l'apprendimento, senza confonderlo con la memorizzazione, come generalmente avviene negli esami scolastici e universitari? Pensiamo che un modo al contempo semplice ed efficace per

verificare se il messaggio è stato appreso sia far riferimento alla sua utilizzazione. Si può dire, ad esempio, che lo studente del corso universitario ha appreso una teoria se dimostra che sa utilizzarla per interpretare il caso di cambiamento organizzativo sottoposto alla sua attenzione, e che l'operatore dei servizi sanitari ha appreso il metodo di analisi se effettivamente se ne serve per analizzare il proprio processo di lavoro.

Questo ci conduce a riflettere sui rapporti tra il processo d'insegnamento e i processi delle attività dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Questi diversi *processi d'azione* possono essere più o meno ravvicinati o distanti, nello spazio e nel tempo. Occorre riflettere su questo punto.

Nel caso della formazione rivolta agli operatori sanitari il dispositivo è costruito in modo da eliminare ogni distanza tra il processo d'azione di formazione e il processo d'azione di lavoro degli operatori. La formazione, l'analisi del lavoro, e l'intervento per il cambiamento a fini di prevenzione, in effetti, sono aspetti diversi di uno stesso processo d'azione che si svolge nell'ambito del lavoro dei soggetti implicati. Vi è coincidenza tra ciò che si chiamerebbe, secondo la logica dell'insegnamento inteso come trasmissione, «luogo di formazione» e «luogo di lavoro». Il dispositivo si fonda su una concezione della formazione (Maggi, 1991: Introduzione; 2003, parte III) rispondente ai bisogni di apprendimento, e i cui risultati sono valutati in relazione al soddisfacimento di tali bisogni. I bisogni di apprendimento degli operatori sanitari riguardano una capacità di analisi e di intervento al fine di realizzare una prevenzione primaria; se il più elevato livello di prevenzione verrà raggiunto, si potrà dire che l'apprendimento sarà stato soddisfacente e la formazione efficace.

Il processo di educazione universitaria è invece assai distante dai processi di lavoro dei futuri laureati. In quale impresa, grande o piccola, sarà impiegato lo studente? in quale settore, per quale mansione? Né lo studente né il professore conoscono i processi di lavoro che riguarderanno lo studente all'uscita dall'università. Né l'uno né l'altro hanno forse mai visto dall'interno i

processi di un'impresa: il che non equivale alla prospettiva del consulente, quale è talvolta il professore di una facoltà di economia o di una scuola di commercio. Ciò è sufficiente per comprendere come l'insegnamento universitario possa essere scollegato dai bisogni di apprendimento degli allievi. Che fare? Il dispositivo del corso che abbiamo evocato offre - ne siamo consapevoli - soltanto soluzioni parziali e insufficienti. Da un lato, al fine di avvicinare, per certi versi, il «luogo di insegnamento» e il «luogo di lavoro», utilizza casi di cambiamento organizzativo che non sono stati descritti dall'esterno, ma in base al racconto dei protagonisti, alla loro interpretazione e al confronto con i loro pari. Dall'altro lato, il dispositivo conduce lo studente a discutere tali casi per mezzo di differenti saperi teorici, e perciò - come si è già detto - permette almeno di verificare l'apprendimento di tali saperi. Non si sa se questo apprendimento potrà soddisfare i bisogni degli studenti al momento delle loro future azioni di lavoro, e la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento si arresta all'acquisizione di una capacità di utilizzazione di teorie per interpretare i processi d'impresa.

Riflettendo sull'ascolto, che l'idea di insegnamento inteso come trasmissione implica senza considerarne i problemi, il fuoco si è sensibilmente spostato sull'apprendimento: insegnare non ci sembra tanto «trasmettere», quanto piuttosto «far apprendere a qualcuno». Occorre tuttavia ancora discutere su ciò che si può o non si può trasmettere.

### **Che cosa si trasmette?**

Si è avviato il discorso dall'idea diffusa secondo cui insegnare è «trasmettere conoscenze a un allievo»: conviene dunque cominciare dalle conoscenze se ci si vuole interrogare sui *contenuti* della comunicazione nell'insegnamento.

Occorrerebbe anzitutto definire la *conoscenza*: compito estremamente complicato (e forse proprio per questo, compito trascurato da certe letterature che tuttavia pretendono di occuparsi del tema, come quella della «gestione delle

conoscenze» o *knowledge management*). Per convincersene si può consultare un dizionario di filosofia. Nel corso dello sviluppo della filosofia che nasce nella civiltà mediterranea, la conoscenza è stata vista secondo angolazioni assai diverse. I punti di partenza sono stati, nel pensiero greco, da un lato l'interpretazione della conoscenza come identificazione con un oggetto, o la sua riproduzione, e dall'altro lato, come la presentazione stessa dell'oggetto. Le due interpretazioni sono state declinate per vie molteplici, ove una delle questioni più rilevanti è stata l'opposizione tra l'identificazione dell'idea con l'oggetto conosciuto, e la rappresentazione dell'oggetto secondo le condizioni della conoscenza e del soggetto conoscente (Abbagnano, 1971).

Ci troviamo di fronte a differenti modi di trattare la conoscenza anche se ci riferiamo alle correnti delle scienze cognitive, come è suggerito da T.M. Fabbri in un libro di rilievo sull'apprendimento organizzativo (Fabbri, 2003: cap. 3). Seguendo F. Varela si distinguerebbe: secondo il «cognitivismo», l'interpretazione della conoscenza come «rappresentazione mentale» basata su una manipolazione di simboli; secondo l'approccio del «connessionismo», l'interpretazione in termini di «emergenza» di uno stato globale piuttosto che di operazioni su simboli particolari; e secondo l'approccio della «enazione», la critica della rappresentazione di un mondo esteriore, con l'interpretazione della conoscenza come «avvento congiunto di un mondo e di un pensiero» nell'azione (Varela, Thompson, Rosch, 1993: 32-35).

Le interpretazioni della conoscenza implicano, infatti, differenti concezioni, che rimandano a visioni del mondo, cioè a punti di vista inconciliabili o, detto meglio, incommensurabili. Questi brevi riferimenti sono sufficienti a porre ciò in evidenza. E senza che sia necessario impegnarsi in una discussione sulla conoscenza, essi sono sufficienti per escludere, in ogni caso, che la si possa «trasmettere».

La distinzione operata da J.-M. Barbier tra «conoscenze» e «saperi» può quindi aiutare. Questa distinzione, inoltre, è proposta con la preoccupazione di riconoscere un «lessico di intervento sull'attività umana» in particolare nel

quadro dell'educazione e della formazione, e ciò permette di rinviare alle opere dell'autore per i riferimenti inerenti alla questione in questo campo di studio (Barbier, 1998; Barbier e Galatanu, 2004). «L'uso combinato delle nozioni di saperi e di conoscenze in contesti educativi organizzati [...] secondo una logica di comunicazione» - dice Barbier - deve permettere di riconoscere ai saperi la proprietà di designare enunciati conservabili, cumulabili, possibile oggetto di comunicazione-trasmissione, e di appropriazione da parte di soggetti diversi, e alle conoscenze di designare degli «stati», risultati di esperienze cognitive, specialmente di interiorizzazione di saperi, in seguito ad apprendimento. Le conoscenze sarebbero dunque «attivabili», «variabili per ogni individuo», iscritte «in una storia dei soggetti».

Con queste definizioni, e richiamando di nuovo i nostri esempi, sembra sostenibile che si possa avere una comunicazione, riguardante saperi teorici nel corso universitario e di criteri di analisi nella formazione per la prevenzione, che si possa avere anche un buon ascolto e anche la comprensione di ciò che si è ascoltato, senza tuttavia avere una attivazione di conoscenza da parte del soggetto ricevente. Perché vi sia conoscenza, secondo il nostro punto di vista occorre un agire intenzionato del soggetto, l'«apprendimento». Ritorneremo tra poco su questo punto.

Se non si trasmettono conoscenze, si possono invece trasmettere *saperi*, secondo il lessico dell'educazione e della formazione di cui parla Barbier. Parimenti le *capacità* sarebbero adatte ad essere trasferite, decontestualizzate da una pratica e ricontestualizzate in un'altra pratica. A noi pare tuttavia che si possa dubitare anche della trasmissibilità di saperi e capacità.

Nel caso del corso universitario la comunicazione riguarda saperi teorici. Ricordiamo che gli studenti sono impegnati nell'interpretazione di un cambiamento organizzativo per mezzo di differenti prospettive teoriche: per far ciò devono appropriarsi dei concetti e delle ipotesi di due o più teorie. L'insegnante «trasmette» questi concetti e queste ipotesi? Non bisogna piuttosto riconoscere che egli li presenta, li illustra, cioè si esprime su di essi? Ad

esempio, l'insegnante dice che il concetto di «ruolo» ha un certo significato secondo il funzionalismo, mentre il suo significato è completamente diverso secondo la fenomenologia sociale. Ha in tal modo trasmesso i due differenti concetti di ruolo, oppure ha semplicemente fatto un discorso sui due concetti? Nel caso della formazione per la prevenzione i soggetti implicati devono appropriarsi del metodo di analisi del lavoro. Si può dire che in questo caso sono in gioco dei «saperi metodologici» - che ovviamente presuppongono saperi teorici. Ma si può dire che si «trasmette» il metodo? Oppure il contenuto della comunicazione è ancora soltanto un insieme di «parole su» il metodo, e non il metodo? Secondo il lessico di cui parla Barbier, i saperi sono degli «enunciati», e perciò sarebbero trasmissibili. Secondo noi i contenuti della comunicazione sono soltanto degli enunciati concernenti gli «enunciati-saperi».

La Scuola di Palo Alto ha ben evidenziato che la comunicazione non deve essere intesa in modo banale come una trasmissione di informazioni da un emittente a un ricevente, ma come una relazione, uno scambio (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Secondo D. Sperber, ciò che costituisce il fondamento della comunicazione è la «pertinenza» (*relevance*) dell'informazione emessa, che permette il suo trattamento da parte del ricevente (Sperber, Wilson, 1986). Noi aggiungiamo che la comunicazione non è né uno «scambio di informazioni», né un «doppio trattamento d'informazione»: l'informazione è elaborata dal soggetto implicato - nei nostri casi dallo studente o dall'operatore sanitario. Ne consegue, ad esempio, che ciò che viene chiamato con grande enfasi *e.learning* non è affatto, per noi, educazione e formazione: è null'altro che messaggi elettronici.

Peraltro, nei due dispositivi, del corso universitario e della formazione per la prevenzione, non vi è solamente un discorso riguardante i saperi, come sarebbe ad esempio in una lezione tradizionale. Nel corso sul cambiamento organizzativo l'insegnante mostra come utilizzare concetti e ipotesi; nella formazione per la prevenzione i ricercatori del Programma O&W mostrano come utilizzare il metodo e come esso è stato utilizzato in analisi precedenti.

Infine, da un lato gli studenti, dall'altro lato gli operatori sanitari, sono condotti - singolarmente e collettivamente - a impegnarsi nell'interpretazione o nell'analisi. Si parla a questo proposito di «trasmissione di capacità». Al fine di attivare l'appropriazione dei saperi, teorici o metodologici, cioè la nuova conoscenza necessaria per condurre a buon fine il lavoro di interpretazione o di analisi, a lato del discorso sui saperi si mostra come fare. Ma anche a questo proposito, secondo noi non vi è alcuna trasmissione: vi sono dei discorsi e delle ostensioni su come fare, ma sono gli studenti e gli operatori sanitari che elaborano le proprie capacità. Ugualmente accade nell'addestramento a una attività fisica, ad esempio sportiva: la comunicazione riguarda sia nozioni astratte sia dimostrazioni. La capacità che si palesa nella prestazione sportiva è elaborata e sviluppata dal soggetto addestrato.

Si possono trasmettere le *competenze*? Abbiamo indicato altrove l'utilità di distinguere i significati che sono attribuiti alla nozione di competenza dalle numerose letterature che se ne occupano, dalle diverse lingue, e secondo le visioni del mondo che attraversano lingue e letterature (Maggi, 2001: Introduzione; 2003: parte III, cap. 3). Si dice che si trasmettono le competenze quando esse vengono concepite come saper-fare (ad esempio nella letteratura gestionale), ma non si può parlare di trasmissione se vengono concepite come saper-decidere o saper-giudicare. Condividiamo l'idea che la competenza vada intesa come una combinazione di elementi eterogenei: conoscenza, esperienza, valori, storia personale, storia del mestiere; e tutto ciò nel momento dell'azione individuale, soggettiva e sociale (Schwartz, 1999). Condividiamo anche la definizione di competenza come qualità imputata a un soggetto, che viene conferita in relazione a una azione specifica, cui è connesso un giudizio di valore e una valutazione positiva (Barbier e Galatanu, 2003). Ma, per le ragioni che abbiamo cercato di illustrare nelle pagine precedenti, pensiamo che nemmeno coloro che concepiscono la competenza come saper-fare possano sostenere che si trasmetta.

Infine, si trasmettono i *valori*? Abbiamo dimostrato in altra sede (Maggi, 1991: Introduzione; 2003: parte III, cap. 1) l'insostenibilità dell'idea, largamente diffusa dalla psicologia sociale, che induce a considerare separatamente saperi, capacità e valori. Pensare i valori disgiunti dall'agire umano è solo un'astrazione. Non è possibile concepire un'azione, un atteggiamento, privi di valore, e ogni sapere come ogni capacità presuppone dei valori. La questione quindi non muta: riguarda ancora la possibilità di trasmettere conoscenze, saperi, capacità.

Secondo noi insegnare non è mai «trasmissione di saperi e di conoscenze», come sovente si dice. Insistere sulla trasmissione equivale a un ritorno al significato più remoto di «insegnare», cioè insegnare come «segnalare», dare indicazioni. Ma da un lato si può dubitare che si voglia intendere ciò e, dall'altro lato, anche le «informazioni» - come abbiamo visto - non sono oggetto di trasmissione. Noi preferiamo mettere a fuoco il significato di insegnare come «far apprendere a qualcuno». E questo ci conduce a trattare dell'*apprendimento*.

### **Insegnare e apprendere**

In italiano «apprendere» (come in francese *apprendre*) deriva dal latino *apprehendere*, da cui non è disgiunto il termine francese *appréhender* (catturare): dagli usi più antichi in questa lingua apprendere significa «afferrare con la mente» e «acquisire per sé conoscenze» (Rey, 1992). E' rivolto anche ad altri: «apprendere a qualcuno», più comunemente per il verbo francese *apprendre* che per il verbo corrispondente italiano o l'inglese *to learn*.

L'*apprendimento* è questa azione di acquisizione con la mente, che può riguardare l'«apprendere» (qualche cosa) e l'«apprendere a» (a fare qualcosa), azione attivata dal soggetto stesso o stimolata da altri.

La letteratura sul fenomeno dell'apprendimento, soprattutto di campo psicologico, è vasta. Ci permettiamo di rinviare all'opera già citata di T.M. Fabbri, e ai suoi ricchi riferimenti bibliografici, per evocare i principali approcci

(Fabbri, 2003: cap. 2). La grande corrente comportamentista ha proposto una concezione dell'apprendimento in termini di risposta a uno «stimolo di associazioni» in seguito a esperienza. L'approccio cognitivista, invece, ha sostenuto una concezione di processo di acquisizione e di costruzione di conoscenze da parte del soggetto, sottolineando il suo agire attivo e intenzionato. Si può distinguere, inoltre, un approccio, detto di *self-regulated learning*, che pone l'accento sulla «meta-cognizione», cioè sull'attività cognitiva che ha per oggetto lo stesso processo di cognizione. Infine, un ultimo approccio, detto di *situated and social learning*, concepisce l'apprendimento congiunto alla pratica, in un contesto fisico e collettivo, unica possibilità di riconoscere l'acquisizione di conoscenze.

Ancora, come è stato notato a proposito delle interpretazioni della conoscenza, le concezioni dell'apprendimento rivelano differenti visioni del mondo: l'apprendimento è visto come comportamento di risposta, oppure è inteso come processo cognitivo, più o meno raffinato e a diversi livelli, oppure è riconoscibile *a posteriori* nel «fare» in una pratica.

Ricordiamo di nuovo i nostri esempi. Nel dispositivo del corso universitario l'allievo può apprendere i saperi teorici, e può anche apprendere l'utilizzazione di tali saperi per interpretare il cambiamento organizzativo. Questa utilizzazione aiuta l'apprendimento dei saperi, e inoltre permette all'allievo di valutare il proprio apprendimento. Ugualmente nella formazione per la prevenzione, i soggetti implicati possono apprendere i saperi metodologici e anche l'impiego del metodo, che aiuta a comprendere e ad apprendere le categorie di analisi, nonché a risalire dal metodo alla teoria sottesa. Anche in questo caso i soggetti stessi sono in grado di valutare man mano il proprio apprendimento. Ci sembra rilevante sottolineare che i due dispositivi permettono la *valutazione continua dell'apprendimento*, oltre che dell'ascolto e della comprensione, con le sue diverse problematiche; e che tale valutazione può essere compiuta *dai soggetti che apprendono*.

Abbiamo detto che il soggetto implicato «può» apprendere. Alla fin fine ciò dipende da lui. Che l'apprendimento possa essere talvolta, e in parte, non cosciente – come alcuni approcci tengono a porre in rilievo – non toglie nulla all'intenzionalità dell'azione di apprendere. Secondo il nostro punto di vista, *apprendere è un agire*. Meglio, è un *agire sociale*, come lo definisce Max Weber, cioè un agire che, secondo il senso intenzionato del soggetto agente, è orientato nel suo corso nei confronti dell'atteggiamento altrui (Weber, 1922), poiché riguarda l'essere del soggetto nel suo mondo.

Per noi l'apprendimento è un processo di azioni e decisioni, sempre in relazione con altri processi di azione e decisione. I due casi di educazione e di formazione presi ad esempio lo mostrano chiaramente. Il processo di apprendimento di ogni studente universitario, e di ogni operatore sanitario, si crea e si sviluppa in relazione con i processi di apprendimento dei colleghi, nonché con i processi di comunicazione riguardanti i saperi e i modi di utilizzarli; nel caso della formazione per la prevenzione è anche evidente la relazione con i processi di lavoro degli operatori. Ma anche il processo di apprendimento di un soggetto singolo è sempre in relazione con altri processi d'azione e di decisione, per il suo carattere di agire sociale (Vygotskij, 1934/1997). Il bambino apprende in relazione ai propri processi d'azione e ai processi d'azione di coloro che lo circondano, e Robinson sull'isola deserta apprende orientando le proprie azioni nei confronti della civiltà che ha lasciato e a cui vuol ritornare.

Aggiungiamo una precisazione. Parlare di agire e di agire sociale, sottolineare l'aiuto all'apprendimento prodotto dall'impiego dei saperi, non ci conduce a condividere la concezione della conoscenza come «enazione» e dell'apprendimento come emergente da una «comunità di pratica». La nostra concezione dell'apprendimento inteso come processo d'azione non ha bisogno di ciò per comprendere insieme l'azione e la cognizione, il carattere sociale e situato dell'azione. Essa li comprende affermando al contempo l'intenzionalità dell'azione e del pensiero: il che presuppone una differente epistemologia.

Insegnare, dunque, per noi non è trasmettere, il suo valore consiste nell'*apprendere*, nel senso di *aiutare ad apprendere*, e anche ad *apprendere ad apprendere*, come dice G. Bateson (1972), cioè di aiutare ad apprendere sul processo di apprendimento. Si può dire che i saperi, le capacità, le attitudini, anche i modi di vedere, «passano», da un soggetto ad un altro soggetto, ma non perché sono trasmessi. Ciò che sembra un passaggio, attribuito a una trasmissione che non esiste, è in effetti una *condivisione*, dovuta a un'azione di apprendimento, e che può essere stimolata dal «rapporto dialogico» (Bachtin, 1952/1984) tra insegnante e allievo. In tal modo l'apprendimento può essere aiutato - ma occorre tener conto del fatto che ciò non è indispensabile - dalle molteplici forme di quanto si denomina «insegnamento».

Può essere utile allora ritornare brevemente sui diversi problemi della comunicazione che abbiamo evidenziato sinora, al fine di cogliere un aspetto rilevante dell'insegnamento, inteso come aiuto ad apprendere. E' l'aspetto della *persuasione*, cioè dell'«azione di convincere» esplicitando ciò che si sa e facendolo valere. Come sostiene G. Mosconi, la dimensione psicoretorica del discorso non deve essere limitata al discorso persuasivo nel senso ristretto di «far cambiare opinione», essa riguarda anche il discorso dimostrativo ed esplicativo, e ciò particolarmente nell'insegnamento (Mosconi, 1987; 1989). Tendiamo a dire che ogni comunicazione efficace nell'insegnamento, riguardante sia discorsi sia ostensioni, utilizza abbondantemente la persuasione. Con la persuasione, nel corso universitario come nella formazione per la prevenzione, si può stimolare l'ascolto, mutare il rifiuto della comunicazione in accettazione, correggere le utilizzazioni deviate dei saperi e delle capacità, e persino condurre all'abbandono di un modo di vedere per l'adozione di un modo diverso.

La comunicazione nell'insegnamento dispone di molteplici modalità di persuasione, dalla costrizione e dalla sanzione alla presentazione dei vantaggi per il soggetto che apprende, sino all'attivazione di nuovi desideri e di nuovi orientamenti dell'azione. Come esempio di persuasione per mezzo della

sanzione si può pensare al voto negativo nel caso del corso universitario; un esempio di manifestazione di vantaggi è mostrare all'operatore sanitario che il metodo proposto gli permette di raggiungere il livello di prevenzione primaria che vuole realizzare; infine, esempi di attivazione di nuovi desideri e di nuovi orientamenti d'azione sono far scoprire allo studente la possibilità di interpretare i casi di impresa secondo prospettive che non aveva immaginato, all'operatore sanitario la partecipazione diretta al miglioramento dei propri processi di lavoro mentre li analizza, al bambino il divertimento e il piacere di andare in bicicletta o di suonare con uno strumento musicale. Le diverse modalità di persuasione si fondano su regole psicoretoriche della comunicazione, come dice G. Mosconi, tra cui la più importante è partire da ciò che pensano i soggetti a cui ci si rivolge, dalle loro motivazioni, dal senso della loro azione.

Questo accento sulle *regole* della comunicazione nell'insegnamento ci conduce a sottolineare un ultimo punto. Se si considera l'insegnamento come processo d'azione orientato all'apprendimento altrui e l'apprendimento come processo d'azione del soggetto che apprende, si avverte che la relazione tra questi processi è anche l'incontro di una *molteplicità di regole*, di diversa natura e di diverse fonti. Da una parte il processo d'insegnamento richiama le regole dei saperi e delle capacità, prodotte e definite dai processi disciplinari; dall'altra parte il processo di apprendimento richiama le regole dei processi d'azione nei quali è implicato il soggetto che apprende - processi di studio per lo studente, processi di lavoro per l'operatore sanitario. E tale incontro di diverse regole non è esente da conseguenze: la regolazione del processo di apprendimento si produce manipolando e rielaborando, al contempo, le regole disciplinari, e le regole dei processi d'azione che le nuove conoscenze indotte dall'apprendimento trasformano, così come producendo nuove regole. Si evidenzia allora l'importanza dell'*aspetto regolatore*, cioè *organizzativo*, di quest'agire sociale che è l'apprendere.

Questa azione organizzativa, di trasformazione e di produzione di regole, senza la quale l'apprendimento sarebbe vano, o non esisterebbe affatto, può essere più o meno aiutata dal processo di insegnamento, ma è anzitutto propria del processo di apprendimento.

### **I modi di vedere l'insegnamento e ciò che ne deriva**

Ponendo l'accento sull'apprendimento, e sull'apprendimento come processo d'azione, spostiamo - per così dire - la prospettiva, dai saperi e dalle capacità «da trasmettere» ai *bisogni di conoscenza*, da una posizione quasi passiva dei «destinatari» delle attività di educazione e di formazione alla *elaborazione*, e allo *sviluppo* costante, sempre mutevole e rinnovato, delle conoscenze del soggetto agente, *da parte dei suoi processi d'azione e per essi*.

Quali sono i presupposti, e quali le più rilevanti implicazioni, di tale diversità di punti di vista?

Occorre anzitutto chiedersi da dove venga l'idea della «trasmissione» (dei saperi, delle capacità...). Essa viene, da una parte, dalla visione del mondo oggettivista: secondo questa visione esiste una realtà oggettiva, con saperi accumulati, saper-fare e valori condivisi, e i soggetti sono istruiti, educati, formati, perché possano adattarsi nel miglior modo a questo mondo preesistente e predeterminato rispetto ad essi. Abbiamo visto come certe interpretazioni dell'apprendimento, e anche della conoscenza, presuppongano questa visione.

Ma l'idea di «trasmissione», d'altra parte, è anche propria della visione del mondo soggettivista - talvolta detta «costruttivista» -: secondo questa visione la realtà è costruita dai soggetti, è una costruzione sociale; essa peraltro si oggettiva, seguendo percorsi di istituzionalizzazione, e per ciò diventa coercitiva e normativa per i soggetti stessi che partecipano alla sua costruzione. Attraverso sistemi di simboli i saperi, i saper-fare e i valori si sedimentano nella società, e diventano trasmissibili. La trasmissione degli universi simbolici permette in particolare i legami tra generazioni, per mezzo di socializzazioni

(una presentazione molto chiara di questo punto di vista è dovuta, ad esempio, a Berger e Luckmann, 1966). Abbiamo visto che anche questa visione ha prodotto interpretazioni della conoscenza e dell'apprendimento.

Il nostro punto di vista è assai diverso. L'accento è posto sull'*agire dotato di senso dei soggetti*, sui loro *processi d'azione e di decisione*: processi permanenti, mai conclusi, che si sviluppano a diversi livelli, sempre intrecciati con altri processi. La realtà allora si banalizza, non è né determinata né indeterminata, ogni soggetto ha la sua realtà, sempre mutevole. Soprattutto, essa non è né reificata né reificabile. I saperi, le capacità, i valori sono più o meno condivisi e si diffondono attraverso i rapporti tra processi d'azione, non a causa di una trasmissione ma per appropriazione, per *apprendimento*. Abbiamo visto che vi sono interpretazioni della conoscenza e dell'apprendimento che sono coerenti con questo diverso punto di vista.

Veniamo alle implicazioni, almeno in relazione ad alcuni punti rilevanti in questa sede.

Una prima implicazione riguarda il rapporto tra il soggetto e il suo mondo. Le visioni oggettivista e soggettivista, reificando la realtà, separano il «sistema» e l'«attore». Si parla allora di «contesti», di «luoghi» di varie attività. Si separano in tal modo – e al limite si reificano – i «luoghi di educazione» e i «luoghi di lavoro», che più generalmente si possono identificare come i «luoghi» verso cui l'insegnamento «trasmette» i saperi e le capacità che possono essere utili e utilizzabili. Secondo la visione fondata sui processi d'azione il soggetto agente non è separabile dai processi che lo riguardano. Il soggetto agente si appropria dei saperi e delle capacità in quanto entra in rapporto con i processi disciplinari, se ne appropria a partire dalle competenze inerenti ai suoi processi d'azione, e li utilizza trasformandoli e incorporandoli in questi processi d'azione.

Una seconda implicazione, strettamente connessa con la prima, riguarda gli aspetti dell'insegnamento che sono trascurati o insufficientemente considerati dalle visioni presupposte dall'idea di «trasmissione». Abbiamo visto

come questa idea conduce a trascurare i problemi dell'ascolto e della comprensione, così come a sottostimare i problemi dell'apprendimento e dell'utilizzazione di ciò che si apprende. Essa conduce anche a confinare il giudizio su ciò che occorre insegnare, e la valutazione dei risultati dell'insegnamento, sull'attività stessa di insegnamento, o meglio, a scollegarli dai processi d'azione che attivano e utilizzano l'apprendimento – per esempio i processi del lavoro futuro degli studenti e del lavoro in atto degli operatori sanitari. Secondo il nostro punto di vista, invece, è solo a partire da questi processi d'azione, non separabili dai soggetti che vi sono implicati, prodotti e trasformati continuamente da essi stessi, che si può valutare sia i bisogni di apprendimento sia i risultati dell'insegnamento.

Un'ultima implicazione riguarda i modi di vedere i rapporti tra i saperi e le capacità e le competenze dei soggetti che apprendono, tra le regole concernenti le discipline e le regole concernenti le attività dei soggetti. Secondo le visioni che portano all'idea di «trasmissione» questi rapporti creano problemi, a causa delle separazioni presunte da tali visioni: in particolare il problema di trovare soluzioni per porre in relazione quanto è stato separato. Secondo il nostro punto di vista tali problemi non sussistono. *L'epistemologia* che permette di ragionare in termini di *processi d'azione* implica che non si possano separare, ma solo distinguere, i processi che sono in reciproca relazione, che sono collegati, intrecciati: i processi d'azione di lavoro, di insegnamento, di apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

ABBAGNANO N.

1971 *Dizionario di filosofia*, Torino: UTET.

BACHTIN M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BARBIER J.-M.

1998 Voies nouvelles de la professionnalisation, *Symposium du Réseau Francophone de la Recherche en Éducation et Formation*. 2004 in Y. Lenoir (s/d), *Savoir professionnels et curriculum de formation* : 23-46, Laval, Québec : Presses de l'Université de Laval.

BARBIER J.-M., GALATANU O.

2004 Savoirs, capacités, compétences. Organisation des champs conceptuels, in J.-M. Barbier, O. Galatanu (s/d), *L'énonciation des savoirs d'action* : 31-78, Paris : l'Harmattan.

BATESON G.

1972 The Logical Categories of Learning and Communication, and the Acquisition of World Views, in G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Chandler Publishing Company.

BERGER P.L., LUCKMANN T.

1966 *The Social Construction of Reality*, New York: Doubleday and Co.

FABBRI T.M.

2003 *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*, Roma: Carocci.

MAGGI B.

1984/1990 *Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano: EtasLibri.

MAGGI B. (ed.)

1991 *La formazione: concezioni a confronto*, Milano: EtasLibri.

MAGGI B. (ed.)

1998 *L'Officina di Organizzazione. Un osservatorio sui cambiamenti nelle imprese*, Roma: Carocci.

MAGGI B. (ed.)

2001 *Le competenze per il cambiamento organizzativo. Casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Milano: Etas.

- MAGGI B.  
2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse: Octarès Éditions.
- MAGGI B., MASINO G. (eds.)  
2004 *Imprese in cambiamento. Officina di Organizzazione: 20 anni. Casi e dibattiti 2000-2003*, Bologna: Bononia University Press.
- MOSCONI G.  
1987 Dimensione psicoretorica del discorso dimostrativo, in Società di Retorica, *Studi di retorica oggi in Italia*: 173-186, Bologna: Pitagora Editrice.
- MOSCONI G.  
1989 La spiegazione da un punto di vista psicoretorico, in M.S. Barbieri (ed.), *La spiegazione nell'interazione sociale*: 105-118, Torino: Loescher.
- REY A. (s/d)  
1992 *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris: Dictionnaires Le Robert.
- SCHWARTZ Y.  
2000 Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble, in Y. Schwartz, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*: 479-503, Toulouse: Octarès Editions.
- SPERBER D., WILSON D.  
1986 *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Basic Blackwell.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E.  
1993 *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris: Seuil.
- VYGOTSKIJ L. S.  
1934/1997 *Pensée et Langage* (trad. F. Sève), Paris : La Dispute.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D.  
1967 *Pragmatic of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York: W.W. Norton & Co.
- WEBER M.  
1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr. (1956 crit. éd. by J. Winckelmann)