

Giuditta Alessandrini

Prospettive di studio emergenti dal modello della “Comunità di Pratica”, con particolare riguardo alla formazione organizzativa

“Ogni comunicazione ha bisogno di un contesto e senza contesti non c’è significato” (Bateson 1976)

“Conoscere è un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento” (Wenger 2000)

Abstracts

Le Comunità di Pratica (*Codp*) sono processi di interazione sociale identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta a partire dalle ricerche di E. Wenger e J. Lave alla fine degli anni Ottanta. Il tema - nelle sue differenti implicazioni e secondo diverse dimensioni disciplinari - ha suscitato recentemente un notevole interesse anche nel campo più specifico delle metodologie o approcci di formazione degli adulti e nelle organizzazioni stimolando nuove ricerche. Questo dominio di studi si pone di fatto correlato ad altre aree di interesse come l'apprendimento collaborativo, come alcuni processi nell'ambito più ampio delle ricerche e pratiche sull'apprendimento organizzativo come anche il cosiddetto *network learning*. Le ricerche sulla comunità di pratica hanno evidenziato alcuni fenomeni che sembrano caratterizzare in maniera sempre più distintiva le modalità di diffusione e codificazione della conoscenza dei professionisti nei gruppi sociali, sia nei contesti di impresa, che in altri contesti formativi. La cattedra di Pedagogia Sociale in collaborazione con il Ceforc, Centro di Ricerca “Formazione Continua & Comunicazione” (ex Laoc), istituito con l’obiettivo di realizzare attività di ricerca teorico - applicativa nell'ambito della formazione continua e dei processi formativi nelle organizzazioni, ha sviluppato sul tema, già a partire dal 2004, seminari di riflessione teorica e applicazione pratica realizzando anche la sperimentazione di attività di formazione sulle *Codp* all'interno del Master Universitario Gescom. Questo contributo intende focalizzare l’attenzione su alcuni aspetti significativi del costrutto della comunità di pratica con particolare riferimento all’idea di contesto come ambito in cui si determinano e si definiscono processi di apprendimento “situato”.

Parole chiave: Comunità di Pratica; Educazione degli Adulti e Formazione Continua; Creazioni sociali e sviluppo locale; Apprendimento informale, non formale e formale; Formazione al Lavoro.

The Community of Practice (Cotp) are processes of social interaction, which were conceptually identified and studied in a specific way for the first time on the basis of the studies of E. Wenger and J. Lave at the end of the eighties. The issue - in its different implications and in different disciplinary aspects - has recently attracted considerable interest also in the more specific field of methodologies or approaches to adult training in organisations and it has given new input to research. This domain of study is related to other areas of interest such as collaborative learning, and some processes within the broader field of research and practices on organisational learning. Research studies on communities of practice revealed some phenomena that seem to characterize in an ever more distinctive way the modalities of spread and codification of professionals' knowledge in social groups, both in business contexts and in other training contexts. The Department of Social Pedagogy in collaboration with the Ceforc Centre of Research "Continuing training & Communication" (formerly Laoc), which was created with the objective of organising activities of theoretical and applicative research in the field of continuing training and training processes in organisations, has been organising since 2004 seminars of theoretical reflection and practical application on this subject, experimenting also training activities on Cotp within the University Master Gescom.

Keywords: Community of Practice; Adult Education and Continuing Education; Social Creations and local development; Informal, non formal and formal learning; Professional training.

1. Gli scenari

La riflessione più matura intorno al tema della formazione sembra orientarsi verso una visione dell'apprendimento degli adulti nelle organizzazioni inteso non solo come il processo di acquisizione di un corpo di conoscenze e competenze *identificabili in partenza*, bensì come "*pratica riflessiva e di autodiagnosi*" verso il miglioramento delle competenze. Se nel decennio 1980/'90 - in corrispondenza con una cultura "fordista" della formazione aziendale - il *focus* era l'*adattamento* dell'individuo all'azienda, attualmente la formazione - almeno nelle sue voci aperte ed "illuminate"¹ - tende ad essere interpretata come "presidio dei processi di creazione e sviluppo delle conoscenze" non solo esplicite ma anche tacite ed informali.

Un altro fattore da considerare è l'enfasi crescente verso la dimensione di *autoformazione* dei soggetti, in quanto motivazione intrinseca ad apprendere. Tutti questi elementi si polarizzano intorno ad una *visione flessibile della formazione* in armonia con l'idea di *abilità da formare* che non sono più definite e precodificate ma aperte ad una presa in carico cosciente e responsabile del *soggetto*. Questa tendenziale "polarizzazione" sul soggetto si correla ad una progressiva attenzione al *contesto* in cui si determina l'atto formativo (Rifkin 1995). È in questo spirito che gli indirizzi europei in tema di formazione - in estrema sintesi - identificano tre dimensioni chiave su cui indirizzare le più importanti leve della formazione: il diritto

all'apprendimento per tutti e durante tutta la vita, la complementarità tra apprendimento formale ed informale, e soprattutto l'apprendimento "vicino casa". Anche la recente revisione della strategia di Lisbona enfatizza il collegamento tra prospettive del *life long learning* e formazione continua spostando l'asse del *diritto all'apprendimento nella direzione del soggetto*².

Le politiche e gli indirizzi di formazione continua attengono sempre più nell'ottica del quadro europeo all'idea di *welfare della conoscenza*. In questa prospettiva la formazione continua diventa un ambito - insieme agli indirizzi per l'inclusione sociale ed il sostegno alla competitività - del quadro europeo avviato con la Strategia di Lisbona. Attualmente il sistema di formazione continua nel Paese intende, dunque, dare organicità agli obiettivi di Lisbona ed a quelli della strategia europea per l'occupazione (Seo) sia nelle politiche nazionali che regionali. Negli ultimi anni, in sede europea, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un *diritto all'apprendimento ed alla formazione* non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche ai *sistemi locali delle piccole e medie imprese*.

Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale. L'emergenza delle crisi ha focalizzato l'attenzione sul valore che nel nostro paese ha e può avere l'investimento in capitale intellettuale. Il ragionamento va fatto non solo in direzione del processo di mobilità sociale (l'idea di "ascensore sociale" per i ceti meno fortunati) ma anche nei confronti di quella spinta verso l'innovazione e la competitività che la sfida economica internazionale richiede a maggior ragione in tempi di crisi.

I dati *Almalaurea* hanno mostrato nell'ultimo Rapporto presentato a Bari nel marzo scorso la "tenuta" delle lauree triennali nella direzione dell'occupabilità in un percorso temporale medio-lungo mentre profilano la sostanziale permanenza di uno scarto poco significativo dei titoli di alta formazione (master e dottorati) nei confronti dell'ampliamento di chances di occupabilità medio alte per i giovani di talento. Va sottolineato comunque il dato relativo alla scarsa percentuale di laureati nel paese: il 17% nell'ambito della classe di età 25-34 anni contro la media Oecd del 33%. Per la ricerca e sviluppo è destinato solo l'1,10 del Pil; ed ancora, alla spesa pubblica per l'istruzione è destinato lo 0,78% del prodotto interno lordo (contro il 2,5 dei paesi scandinavi, l'1,16 della Germania, l'1,32 degli Stati Uniti). Non bisogna dimenticare inoltre che noi esportiamo 34.000 ricercatori all'estero nel 2006 (brain drain) contro un brain gain di 3.000 unità.

Ma veniamo al mondo produttivo. È un fatto che la nostra impresa non esprima in modo significativo una domanda di *personale ad alta qualificazione*. In particolare emerge anche la *non significativa transizione dei dottori verso il sistema delle imprese*, quanto piuttosto verso il mondo della scuola e dell'università. Da qui l'anomalia nelle scelte formative del mondo produttivo tra l'esigenza di ade-

guamento agli standards stabiliti dai *benchmarking* di Lisbona (cioè la crescita dell'investimento in risorse umane) e la "domanda assente" delle imprese italiane, tendenzialmente favorevoli all'assunzione di profili di tipo medio basso (diplomati o laureati triennali). È indubbio che una delle motivazioni plausibili del fenomeno risieda nella natura dimensionale del tessuto organizzativo della nostra impresa - prevalentemente di carattere piccolo e medio - e dalla caratterizzazione mediamente "bassa" della qualificazione dell'imprenditoria italiana. Una domanda di saperi "nuova", dunque, emerge nelle imprese. Tali bisogni sono soprattutto i processi di *apprendimento-formazione che avvengono negli ambiti informali*, nelle comunità di pratica di professionisti e di reti fiduciarie di fornitori ed utenti dove si elaborano saperi trasversali connessi alla pratica.

2. Il concetto di "contesto" parlando di formazione

È mia intenzione - prima di descrivere dal punto di vista teorico il modello della comunità di pratica - sottolineare qui alcuni elementi che possono dare adito ad una lettura pur sommaria di quella che potremmo definire l'*usabilità del concetto di contesto in campo formativo*. Il concetto di contesto, a mio parere, può essere visto come un concetto estremamente "produttivo" per il pedagogo per numerosi motivi accomunati dal fatto di consentire una visione diversa ed innovativa dei fenomeni connessi *tout court* al *cambiamento*. Comunemente si intende per *contesto* l'insieme degli elementi che contribuiscono in qualche modo alla definizione del significato di una parola o di un "enunciato" apparendo ad essi uniti nello stesso discorso o manifestazione³. Il rapporto tra *contesto* e *significato*, in un ambito che è quello della ricerca logico-filosofica, emerge fin dagli studi di Wittgenstein (1918) e di Frege (1965). Sostiene, ad esempio, quest'ultimo che il significato di una parola non va considerato spiegando quella parola, ma considerandola *nel contesto* di un enunciato. Il contesto è un concetto identificato come linguistico, ma anche psicologico e culturale. Il contesto "situazionale" tende, in realtà, ad essere considerato come un concetto a sé nella linguistica angloamericana. L'elemento comune tra le diverse discipline è l'accento dato all'esperienza sociale - individuale o pubblica - come "generatrice" di significato. Il concetto di *contesto* può essere visto, dunque, come un "costrutto" estremamente importante in campo educativo oltre che in campo psicologico. Partendo dall'idea di contesto, si ribalta la prospettiva del modello di interpretazione tradizionale (rapporto causa/effetti, analisi mezzi/fini) per costruire un nuovo punto d'osservazione da cui è possibile cogliere la realtà secondo una visione che potremmo definire "olistica". L'approccio centrato sulla nozione di contesto, infatti, non separa artificialmente gli *effetti dei sistemi* nella loro interazione ma cerca di cogliere (o, sarebbe più esatto, "ricostruire") nella logica dei "circuiti che connettono" (Bateson 1976) il *significato* dei fenomeni.

I *limiti* del cambiamento possono risiedere appunto nelle dimensioni che deno-

tano i contesti formativi in cui interagiscono persone e sistemi nelle organizzazioni. Lo studio dei fattori che ostacolano il cambiamento e la loro interrelazione con i contesti costituisce una direzione molto promettente di studi. Entriamo nel merito della tradizione di studi intorno ai fenomeni dell' "apprendimento organizzativo", approccio collegato anche agli studi relativi all'introduzione di tecnologie in situazioni di lavoro (Ciborra, Lanzara 1999; Rifkin 2000).

Lo studio dei contesti presenta, dunque, una difficoltà insita nella stessa natura di questi ultimi. Intendo riferirmi alla *scarsa visibilità dei contesti*. Il contesto - per sua natura - tende a rimanere fuori dalla consapevolezza dei soggetti e delle organizzazioni e pertanto a non costituire "oggetto" di analisi e di discussione. Ciò significa che i contesti di apprendimento vivono in un "regime di ovvietà" e quindi generano inerzia nelle organizzazioni, soprattutto quando, a fronte dell'introduzione di una tecnologia, si richiede una forte spinta al cambiamento. Il risultato di un contesto formativo in un ambiente di lavoro è un intreccio di pratiche quotidiane, funzioni e compiti che possiedono un'aura di naturalezza per coloro che eseguono quotidianamente il loro compito (Lanzara 1988).

Il "contesto formativo" esistente in alcune situazioni, funge in effetti da ostacolo alle innovazioni introdotte che vengono così inevitabilmente spinte verso l'insuccesso. La *persistenza* di un contesto formativo burocratico viene a contrastare di fatto il tentativo di impiantare un sistema informativo basato su logiche completamente diverse dal modello burocratico, centrate sulla dimensione della rete e del libero flusso di informazioni. Da qui l'esigenza inderogabile di prendere in considerazione i contesti, come "oggetto" di studio e di progettazione anche da un punto di vista di tipo pedagogico. Chi si occupa di formazione dovrebbe vedere il contesto formativo - e non solo i sistemi e le organizzazioni formali - come *oggetto di progettazione formativa*. Il che significa, in altri termini, che il contesto può essere visto come terreno di "esperimenti culturali" in quanto ambito di sostegno e di progettazione del cambiamento. Ciò non significa che è possibile disegnare contesti formativi "con carta e matita", ma che è possibile sviluppare attraverso l'azione del formatore, una consapevolezza orientata dei confini dei contesti pur guardando sempre a questi come realtà in stato di fluttuazione costante e continuo adattamento.

I due modelli di cui parliamo qui di seguito, l'*apprendimento organizzativo* e la *comunità di pratica*, possono essere - a mio modo di vedere - significative dimensioni che privilegiano il punto di vista del *contesto* così come lo abbiamo tracciato nelle righe che precedono.

3. Il modello dell'apprendimento organizzativo come approccio centrato sul contesto

Nel campo della formazione degli adulti, l'attenzione al concetto di contesto appare legata in particolare ai costrutti teorici dell'apprendimento organizzativo

(Alessandrini 1996). Gli studi sull'apprendimento organizzativo appaiono alquanto consistenti già da una quindicina d'anni a questa parte. In un saggio edito nel 1978, Argyris e Schön (1978) indicavano alcune decine di referenze sul "nuovo" settore che acquisì sempre maggiore consistenza. Le matrici epistemologiche del modello dei due autori si rifanno in parte al pragmatismo deweyano, in parte al "costruttivismo" negli studi organizzativi.

Il *focus* dell'intervento di facilitazione dell'apprendimento è nell'indagine razionale che diventa effettiva capacità d'azione (è qui, come già abbiamo avuto modo di sottolineare in alcuni scritti, il riferimento all'*indagine* nell'accezione *deweyana*) in quanto rimuove quei "blocchi" all'apprendimento che *ostacolano* come "barriere difensive" negli individui e nei gruppi il percorso verso la consapevolezza.

Alla base del modello, c'è il presupposto di un legame causale tra le *routines* comportamentali osservate, e una "teoria" o modello mentale che può essere disvelato grazie all'intervento di un facilitatore in grado di intervenire come guida per la riflessione degli attori coinvolti. Questo presupposto esprime una tensione etica sulla natura *non neutrale* del sapere "razionale". Al di là di un necessario approccio critico al costruito, sono convinta che al modello dell'apprendimento organizzativo spetta il merito di aver sottolineato le grandi opportunità insite nel potenziamento delle capacità *autoriflessive* di un gruppo sociale. È indubbio anche che la presenza (centrale negli studi dell'apprendimento organizzativo) di un "modello" di formazione tutto sommato di stampo tradizionale (il cambiamento per "disvelamento" di un percorso più vero e giusto da seguire attraverso condotte imitative emergenti nel gruppo sociale) determina, con ogni legittimità, la natura "pedagogico-sociale" delle teorie dell'apprendimento organizzativo. Questi aspetti "pedagogici", messi in evidenza anche precedentemente in altri scritti (Alessandrini 2004, 2005), sono incentrati intorno ad un'idea di "apprendimento" che supera la pura dimensione psico-didattica e che è fortemente correlata, viceversa, alle dinamiche dei processi di *interazione sociale* ed alle esigenze di sopravvivenza, adattamento ed innovazione dei gruppi organizzati in contesti ad alta trasformazione.

Un'organizzazione centrata sulla cultura dell'apprendimento, dunque, sviluppa e preserva norme e valori a supporto dell'apprendimento stesso: la tolleranza dell'errore, l'apertura al dialogo, l'attitudine alla sperimentazione consentono la presenza di condizioni consone a tali valori: una forte delega nei confronti del gruppo, ad esempio, coerentemente all'assenza di un forte controllo gerarchico. I processi di interazione sociale ed i contesti in cui questi processi avvengono nelle organizzazioni, costituiscono l'*humus* in cui possono attecchire i processi di apprendimento, individuale e collettivo e la condizione stessa per la generazione di processi di innovazione. La nozione di *learning organization* identifica dunque le organizzazioni come "sistemi che apprendono": le organizzazioni, sono così intese, come entità che "processano" (nell'accezione informatica di "trattamento di un dato")

informazioni e conoscenze sia di tipo esplicito sia tacito (ovvero implicito). In altri termini, ciò significa che ogni organizzazione elabora e codifica numerose informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale agisce, sia attraverso lo scambio tra i suoi membri. I sistemi di conoscenze ed informazioni "trattati" riguardano sia i comportamenti professionali, che le modalità attraverso le quali si raggiungono i risultati previsti dall'organizzazione stessa, rispetto alle richieste provenienti dall'ambiente in cui opera l'organizzazione.

Ma ciò che interessa la teoria dell'apprendimento organizzativo è soprattutto porre attenzione alle modalità con le quali le *conoscenze dei soggetti possono trasformarsi in senso migliorativo*. Nel quadro di questo ragionamento, l'apprendimento è interpretato soprattutto come un *processo di correzione individuale e collettiva degli errori*. Un apprendimento significativo è tale, infatti, se, attraverso processi di tipo riflessivo, conduce alla consapevolezza dell'*erroneità del comportamento individuale o di gruppo*: chi voglia porsi nell'ottica dell'apprendimento organizzativo deve orientare la propria attenzione (e quella del gruppo di lavoro in cui opera) sulle motivazioni effettive che hanno generato il comportamento erroneo, e riflettere sulle modalità per "migliorare" il comportamento diminuendo la possibilità di incorrere in futuro, nell'esercizio della propria professionalità, nella tipologia di "errori" indagata.

4. Le comunità di pratica come contesto formativo

Un'ipotesi in via di crescente consolidamento è che le modalità più efficaci per trasmettere le conoscenze tacite si determinino attraverso i processi di interazione sociale che si manifestano all'interno di una comunità di professionisti: quest'esperienza è - per così dire - modellizzata nelle cosiddette "comunità di pratica" (Lave, Wenger 1991).

Il costrutto di comunità di pratiche

- Analisi e studio delle modalità con le quali le persone apprendono anche in modo non consapevole.
- Sovrapposizione tra apprendere, conoscere e lavorare.
- Costruzione di un repertorio condiviso di "buone pratiche"
- Apprendimento come processo sociale
- Autoriconoscimento come comunità
- Interazioni locali e globali

Lo schema rappresenta sinteticamente le modalità possibili nei processi che avvengono nell'ambito delle comunità di pratica. È possibile intravedere attualmente i primi risultati di un settore di ricerche teso allo studio dei fenomeni di interazione

e dei processi formativi che avvengono all'interno di questi contesti. Nell'ambito delle attività di ricerca empirica, promossa all'interno del Ceforc (Centro di Ricerca "Formazione Continua & Comunicazione", coordinato da chi scrive) del Dipartimento dei processi formativi educativi del nostro Ateneo, stiamo elaborando alcuni protocolli di ricerca che ci auspichiamo possano essere significativi in merito ai processi di apprendimento organizzativo anche in riferimento a questa area di indagine (Alessandrini 2007).

Come definire, dunque, le *Codp*? Quali sono i motivi del crescente interesse nei confronti del costrutto delle *Codp*?

Possiamo innanzitutto definire le comunità di pratica come "processi di interazione sociale" identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta a partire dalle ricerche di E. Wenger e J. Lave. I primi studi sulle comunità di pratica, che risalgono alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso (ma diffusisi in Italia soltanto alla fine degli anni Novanta), erano rivolti ad approfondire il concetto di "*apprendimento situato*", definizione di apprendimento emersa come esito di alcuni studi in ambito psicologico ed antropologico. Questi studi erano scaturiti da una riflessione empirica sul fenomeno dell'*apprendistato*: erano stati studiati in particolare i processi di interazione tra gli apprendisti, i loro istruttori e gli altri lavoratori, anche saltuari, dell'azienda, in situazioni locali (in cui ancora l'influenza delle tecnologie di rete era assente) e tentavano di comprendere come si determinassero di fatto *processi di apprendimento orizzontale* da esperto a neofita, da esperto ad esperto, ecc., prescindendo da una situazione strutturata da docente ad allievo come quella didattica tradizionale. Lo sviluppo vertiginoso della "rete" all'inizio degli anni Novanta e la diffusione sempre più pervasiva delle tecnologie dell'informazione e comunicazione (*Tic*), ha condotto Wenger ad allargare il campo d'azione delle sue ricerche e ad includere l'uso delle tecnologie di rete per collaborare e comunicare tra le caratteristiche fondamentali delle comunità di pratica (Wenger 2006; Orefice 1970).

Il tema - nelle sue differenti implicazioni e secondo diverse dimensioni disciplinari - ha suscitato recentemente un notevole interesse scientifico anche nel campo più specifico delle metodologie o approcci di formazione degli adulti e nelle organizzazioni stimolando nuove ricerche. Questo dominio di studi si pone di fatto correlato ad altre aree di interesse come l'apprendimento "collaborativo" ed il *network learning*. Le radici teoriche del concetto di *Codp*, in estrema sintesi, si collegano al cognitivismo del Piaget, (che mette a fuoco l'influenza dell'ambiente esterno e delle basi biologiche dell'individuo sui processi di apprendimento), e soprattutto al pensiero di Vygotskij (1978), che per primo mette in evidenza l'importanza del linguaggio e dei meccanismi di interazione sociale, ed apre la strada alla sperimentazione di ambienti di apprendimento cooperativo precludendo alle più recenti teorie costruzionistiche e costruttivistiche.

All'interno del vasto contenitore del costruttivismo si collocano anche autori

che hanno approfondito tematiche specifiche come Gardner (1991), il teorico delle intelligenze multiple, Sternberg (1997), con i suoi contributi sulla teoria tripolare dell'intelligenza e sugli stili di pensiero (Sternberg 1998), Kolb (2001), che ha approfondito la relazione tra le fasi del processo di apprendimento e le attitudini, concretezza, riflessività, astrazione, azione, ad esse sottese.

Le ricerche sulla comunità di pratica hanno evidenziato alcuni fenomeni che sembrano caratterizzare in maniera sempre più distintiva le modalità di diffusione e codificazione della conoscenza dei professionisti nei gruppi sociali. “Conoscere - secondo Wenger (2000) - è un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento”.

I numerosi studi empirici e la modellizzazione teorica sulle “comunità di pratica” hanno avuto un potenziale impatto nelle comunità scientifiche ed accademiche sia degli psicologi che dei pedagogisti, come degli economisti della conoscenza. Le ragioni di tale impatto sono varie e si correlano anche all'emergere negli scenari del lavoro ed alle nuove forme di comunicazione supportate dalle nuove tecnologie. Anche nell'ambito dei processi di innovazione nella gestione delle risorse umane e delle politiche formative, emergono alcuni elementi promettenti da questo insieme di studi e ricerche.

In un recente volume (Alessandrini 2007), ho analizzato gli aspetti di tipo teorico e metodologico delle comunità di pratica con particolare attenzione alle buone pratiche nel settore specifico della formazione professionale ed aziendale. Il carattere fortemente suggestivo dal punto di vista metodologico e didattico del tema “comunità di pratica” scaturisce da alcuni fattori: la crescente tendenza nei paesi avanzati verso forme “orizzontali” di comunicazione, la crescita di spinte verso l'autoapprendimento, la presenza di forme “meticciate” di apprendimento e di lavoro ed infine il valore di intermediazione giocato sempre più nello scenario futuro delle tecnologie di rete. Il valore “aggiunto” emerge sostanzialmente nei processi di apprendimento di tipo informale, nella dimensione conversazionale e, quindi, nell'ambito del contesto che caratterizza la relazione tra le persone, il *brainstorming* e la creatività.

Sostiene Wenger (2000) che “le organizzazioni devono imparare a gestirsi come sistemi sociali di apprendimento e sviluppare questi sistemi internamente”.

Il che vuol dire costruire processi e “strutture” che enfatizzino lo scambio informale di conoscenza, e dare importanza ai processi di costruzione di identità e di appartenenza come legame di tipo prioritario con le organizzazioni. Potremmo dire, semplificando, che chi lavora ed apprende oggi è un attore che estrae *apprendimento* dall'attività di tutti i giorni e lavora nella comunità attraverso *opportunità formali e non formali* di apprendimento, condivide l'apprendimento con i pari e con le comunità rilevanti. Lavora attraverso situazioni di pratica professionale che lo coinvolgono personalmente e nella comunità professionale di cui fa parte. Nei nuovi orizzonti del lavoro delle società avanzate, il concetto di *comunità di pratica*

può costituire dunque un fattore “denotativo” dei nuovi profili di comunicazione delle conoscenze e di apprendimento individuale e collettivo. Le *comunità di pratica*, nella definizione di Etienne Wenger⁴, sono “gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio”. Una comunità non è di per sé una comunità di pratica se non sono presenti queste tre caratteristiche:

a) un’*identità* che deriva dalla condivisione di interessi e soprattutto dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti nei confronti della comunità; in queste condizioni la comunità acquisisce una competenza collettiva e i suoi membri imparano gli uni dagli altri;

b) un’*interazione* all’interno della comunità che si esplicita in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco. La condivisione di interessi è una condizione necessaria ma non sufficiente per l’esistenza di una comunità di pratica: è cruciale l’aspetto interattivo e un impegno nell’attività comune, che dev’essere condiviso anche se può essere discontinuo;

c) la *presenza di un insieme di risorse e di pratiche condivise*, che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità.

Il processo di sviluppo di queste risorse può anche non essere svolto in modo conscio ed intenzionale ma semplicemente attivarsi in maniera spontanea in conseguenza dei rapporti sociali che si instaurano con gli altri membri della comunità. L’apprendimento nella comunità di pratica è facilitato anche dal meccanismo della “partecipazione periferica legittima (*Lpp*)” (Lave, Wenger 1991) in base al quale anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati, dall’appartenenza alla comunità, a condividerne le risorse e le esperienze, a partecipare alle discussioni, ad interagire su un piano di parità con i più esperti, realizzando in tal modo un vero e proprio *apprendistato cognitivo*. Questo processo di costruzione delle competenze implica un parallelo processo di rafforzamento dell’identità che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all’interno della comunità, fino ad essere riconosciuto come membro esperto. Sappiamo bene quanto nell’area della ricerca sia importante la presenza di un circuito comunicativo libero ed intenso che offra spazio allo sviluppo di processi identitari e di condivisione progressiva di stili di lavoro. La comunità professionale rappresenta un tipo di organizzazione in cui la struttura formale non è imposta dall’esterno ma condivisa, e i processi sociali naturali non sono considerati un ostacolo allo sviluppo ma un elemento di coesione. Questo particolare clima organizzativo è prerogativa delle comunità orientate ai risultati, costituite da professionisti competenti e “impegnati” che manifestano anche spirito di cooperazione, lealtà verso l’organizzazione e condivisione degli obiettivi. L’interazione in rete di queste comunità resa possibile dalle tecnologie per l’apprendimento e la comunicazione, è l’elemento che permette lo scambio rapido ed efficace

delle competenze e l'appartenenza dei loro membri ad una pluralità di sistemi che si può estendere oltre l'ambito locale e nazionale fino a raggiungere una dimensione globale.

La ricerca sul tema dovrà indirizzarsi all'analisi di alcune questioni di tipo pedagogico-didattico che si mostrano particolarmente critiche: in che misura, ad esempio, le comunità di pratica migliorano l'efficacia nell'*achievement*, o il sostegno alla motivazione negli adulti, la qualità dell'apprendimento condiviso, qual è il ruolo del *tutoring* e del *mentoring* nel determinare le condizioni di successo dell'apprendimento non solo come processo individuale ma anche inteso come ambito dei processi di interazione sociale. Tali questioni si pongono viepiù come area specifica di indagine per quanto concerne il settore delle professionalità orientate alla ricerca teorica o applicativa.

Bibliografia

AA.VV. (1994), *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. LAENG, Brescia: Editrice La Scuola, voll. 6.

ALESSANDRINI G. (1996), *Apprendimento organizzativo. La via del Kambrain*, Milano: Unicopli.

ALESSANDRINI G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano: Guerini.

ALESSANDRINI G. (2005), *Formazione e Sviluppo Organizzativo*, Roma: Carocci.

ALESSANDRINI G. (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma: Carocci.

ALESSANDRINI G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma: Carocci-Le Bussole.

ARGYRIS C., SCHÖN, D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Milano: Guerini.

BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.

CIBORRA C., LANZARA G. F. (1999), *I labirinti dell'innovazione: tecnologie, organizzazione ed apprendimento*, Milano: Etas libri.

EUROPEAN COMMISSION (2007), *The European Research Area: New perspectives*, Commission Staff Working Document annexed to the *Green Paper*, SEC, 412/2 of 4th April 2007.

EUROPEAN COMMISSION (2007), *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, Draft 2008 joint progress report of the *Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"*, 703 final.

EUROPEAN COMMISSION (2007), *Action Plan on Adult learning - It is always a*

- good time to learn*, Communication from the Commission, Com, 558 final.
- EUROPEAN COMMISSION (2008), *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*, Com, 425.
- FREGE, G. (1965), *Logica ed aritmetica*, Torino: Boringhieri.
- GARDNER H. (1991), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- KOLB D. A. ET ALII (2001), *Experiential learning theory: Previous research and new directions*, in STERNBERG, R. J. e ZHANG, L.F., a cura di, *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Mahwah (NJ): Erlbaum.
- LANZARA G. F. (1988), *L'apprendimento organizzativo*, in COSTA G., NACAMULLI R., a cura di, *Manuale di organizzazione aziendale*, Milano: Utet.
- LAVE J., WENGER E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (Ma): Cambridge University Press.
- OREFICE P. (1970), *Educazione permanente e alfabetizzazione funzionale*, Roma: Mpi.
- RIFKIN J. (1995), *La fine del lavoro*, Milano: Baldini e Castoldi.
- RIFKIN J. (2000), *L'era dell'accesso*, Milano: Mondadori.
- STERNBERG R. J. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento: Erickson.
- STERNBERG R. J. (1998), *Stili di pensiero*, Trento: Erickson.
- VYGOTSKIJ L. S. (1978), *Mind in Society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Ma): Harvard University Press.
- WENGER E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi Organizzativi*, 1, pp. 11-34.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.
- WITTGENSTEIN L. J. (1918), *Tractatus logico-philosophicus*, Torino: Einaudi.

Sitografia

- www.eformazionecontinua.it/
- portal.unesco.org
- www.form-azione.it
- www.bolognaprocess.it
- www.eua.be
- www.europe-education-formation.fr
- www.fondinterprofessionali.it
- www.formez.it
- www.isfol.it
- www.oecd.org
- www.ricercheformazione.it

Note

¹ Cfr. a tal proposito anche il dibattito in corso presso alcune Associazioni dei professionisti o delle scuole di formazione come Aif, Aidp e Asfor nelle riviste.

² Per maggiori approfondimenti, vedasi: EUROPEAN COMMISSION, *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*, Com 2008, 425; EUROPEAN COMMISSION, *The European Research Area: New perspectives*, Commission Staff Working Document annexed to the *Green Paper*, SEC 2007a, 412/2 of 4th April 2007; EUROPEAN COMMISSION, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 work programme”, Com 2007b, 703 final; EUROPEAN COMMISSION, *Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn*, Communication from the Commission, Com 2007c, 558 final.

³ Con questi termini é definita la parola “contesto” nell’*Enciclopedia pedagogica* diretta da MAURO LAENG (Editrice la Scuola di Brescia).

⁴ Citazione tratta dal sito <<http://www.ewenger.com>> al link “Communities of practice” [ultima consultazione settembre 2009].

