

CONTRIBUTO TEORICO

Le Comunità di Pratica: lavorare per costruire nuova conoscenza*

Claudio Pignalberi

1. La giungla del “sapere”: come acquisire e attivare le competenze

“Non vorrei che la mia educazione avvenisse a scuola e nei college, come negli ultimi due secoli, ma entro un ‘sistema di risorse per l’apprendimento’ che si rivolge a tutte le età della vita, un Life Long Learning resources system (LLRS): un consorzio di tutte le risorse di apprendimento presenti in una comunità”.

Knowles (2002), nel quadro del suo impianto teorico-concettuale, ritiene che il cuore della competenza risiede nella capacità di arricchire il sapere attraverso la volontà ad apprendere nell’intero arco della vita, rispecchiando in qualche modo la corrente “andragogica” della formazione.

È evidente come taluna competenza strategica, che si alimenta grazie all’intreccio maturato dal connubio tra emozioni, affetti, spinte motivazionali e bisogni cognitivi, implica la capacità dei soggetti a saper dialogare con i propri vissuti narrativi anche mediante la conoscenza di nuove tecniche di problem solving: in poche parole, “saper apprendere, fare apprendere, saper essere attori di sé stessi per divenire testimoni ed artefici di un nuovo bagaglio di conoscenze”.

Diviene, pertanto, fondamentale citare Le Boterf e la teoria del double loop per dimostrare come il soggetto sia in grado di modificare le proprie competenze, evidenziando la plasticità delle stesse, nel corso del processo formale ed informale della formazione.

Le Boterf ritiene, inoltre, che le competenze sono il risultato dell’intersezione di tre macroaree. Nello specifico, parliamo della macroarea legata alla dimensione propriamente individuale o definita area delle professioni; la macroarea che evidenzia il valore che oggi assume la formazione professionale e, per ultima, quella soggettiva.

Se volessimo riportare il quadro teorico esposto poco prima in una raffigurazione grafica, ciascuna macroarea sarebbe rappresentata simbolicamente da un cerchio, ciascuno dei quali interseca gli altri due; mentre, l’unica area comune che viene a formarsi tra i tre cerchi (o macroaree) costituirebbe la cosiddetta “giungla del sapere”.

La metafora della “giungla” aiuta il lettore, lo studente, il professionista nella lunga fatica di preparazione verso la nuova filosofia che emerge dal panorama della formazione e delle risorse umane: le comunità di pratica.

Il contributo parte da una serie di riflessioni riguardo le reali possibilità di apprendimento per i soggetti-attori, le istituzioni, le imprese, nelle comunità di pratica; cercherà poi di seguire il filone evolutivo delle stesse per giungere a presentare una sperimentazione all’interno del percorso didattico di un corso post-lauream, giunto al sesto anno di attivazione, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Roma Tre.

2. Per un quadro “dialogico” sulle Comunità di Pratica

L’economia moderna trova fondamento sul valore della conoscenza e molti settori produttivi operano con assiduità affinché questo valore si possa capitalizzare.

Nell’ambito delle infrastrutture tecnologiche aziendali quali intranet, internet, portali aziendali, si stanno affermando con sempre più rapidità nuove modalità del fare organizzativo capaci di aiutare i soggetti a condividere il patrimonio delle conoscenze, aumentando in tal modo la disponibilità degli stessi verso forme di apprendimento continuo e al cambiamento.

Queste nuove modalità organizzative hanno assunto la denominazione di Comunità di pratica.

Stewart (1999) affermava che le comunità di pratica sono la fabbrica del capitale umano, cioè il luogo dove la conoscenza viene prodotta. Il capitale umano, sostanzialmente, è la risorsa strategica necessaria per la costruzione e la trasformazione del bagaglio esperienziale dell'individuo in nuovi prodotti del sapere, costituito dall'insieme delle facoltà e delle risorse umane; in particolare parliamo di conoscenze, competenze, informazione.

Il capitale umano si sviluppa grazie a pratiche di investimento in formazione, all'apprendimento esperienziale e organizzativo (Alessandrini, 2004 e 2005). La sua priorità è quella di formalizzare e capitalizzare la ricerca di talenti secondo un approccio che si presenta come "condivisibile", nel senso di un ambiente formale ed informale in cui i soggetti immagazzinano saperi e conoscenze per essere poi condivisi e appresi da tutti.

Il presente assunto ci guida verso la teoria dell'apprendimento come pratica sociale (Wenger, 2006), o meglio di un apprendimento inteso come parte integrante della vita quotidiana e che tuttora rappresenta un importante costrutto delle comunità di pratica.

Gli assunti da cui parte la teoria dell'apprendimento di Wenger sono i seguenti:

la natura "sociale" degli individui;

la conoscenza (knowledge) intesa come competenza in attività socialmente apprezzate;

il conoscere (knowing) inteso come partecipazione ad attività socialmente apprezzate.

Sulla base dei tre assunti viene proposta una teoria dell'apprendimento come partecipazione sociale.

Il termine "partecipazione" viene inteso da Wenger come la possibilità per i soggetti di essere "partecipanti attivi" nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione alle comunità stesse (Alessandrini, 2007).

Ciò significa che la partecipazione influenza non solo tutto quello che i soggetti sono in grado di fare, ma contribuisce a far emergere anche quel lato più prettamente personale, che contraddistingue il singolo dal sistema collettivo.

Alla base del suddetto schema concettuale, le quattro componenti necessarie per fare comunità sono le seguenti:

il significato: indica la capacità del soggetto di saper sperimentare nuove situazioni ed esperienze come qualcosa di significativo (Wenger, 2006);

la pratica: è la banca dei valori condivisa dai membri della comunità. La pratica rappresenta la conoscenza specifica che la comunità sviluppa, condivide e mantiene aggiornata;

la comunità: crea il tessuto sociale dell'apprendimento attraverso interazioni e relazioni basate sulla fiducia e sul mutuo rispetto;

l'identità: intesa come valorizzazione delle individualità, come criterio di appartenenza ad una comunità, come "costrutto del divenire".

Nell'attuale scenario della società del cambiamento, della complessità e dell'esubero delle informazioni per la rincorsa verso la globalizzazione l'unica chiave di lettura possibile è quella di riscoprire il tesoro che i soggetti possiedono: il sapere. L'accento si sposta quindi sulle persone. Ad esse viene richiesto di essere le protagoniste investendo sulle proprie capacità e sulle conoscenze prodotte, in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione.

Per chiunque si occupa di risorse umane e di formazione il riconoscimento della conoscenza come fonte di competitività è ormai palesato: la sfida attuale risiede nella possibilità di alimentare, rispetto al passato, il capitale intellettuale; da un lato, grazie all'impegno nella costruzione di percorsi di conoscenza ben definiti e, dall'altro, cercando di affermare la centralità del legame tra la dimensione produttiva, formativa e la dimensione dell'apprendimento verso un nuovo di essere e

di porsi nei confronti della società.

Dunque, diventa prioritario lo sviluppo di un atteggiamento diciamo di apertura, di curiosità mentale, di positiva capacità di percezione del nuovo per creare “innovazione”.

Talune premesse possono aiutare il lettore, esperto o meno, a comprendere come lo scenario in cui si definisce il quadro dell’educazione degli adulti stia cambiando molto velocemente.

3. Il costrutto della comunità di pratica

Il paradigma da cui parte l’impalcatura teorica delle Comunità di Pratica è sostanzialmente quello dell’apprendimento come interazione sociale.

È all’interno di questo discorso che emerge l’accento sulla dimensione “facilitante” inscritta nel processo stesso dell’interazione sociale.

Una comunità, intesa come insieme degli individui, diventa comunità di pratica quando tra questi si stabilisce un mutuo impegno per la realizzazione di un’impresa comune. Ogni membro negozia all’interno della comunità il proprio ruolo e il modo in cui svolgerlo, e questo rappresenta il punto di partenza per la costruzione dell’identità del singolo e per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Le comunità di pratica, d’ora in poi denominate CodP, rappresentano degli spazi sociali intesi come luogo di incontro per la produzione, gestione e diffusione della conoscenza; infatti, la nascita di una comunità deriva dall’esigenza ad apprendere per essere in grado di svolgere in maniera soddisfacente un compito e per la costruzione, attraverso la condivisione di pratiche e di obiettivi, di un’identità collettiva.

Il costrutto CodP è stato coniato da Lave e Wenger (1991) nell’ambito delle loro ricerche del 1988 riguardo l’istituto dell’apprendistato.

Il denominatore comune che emerge è la presenza di meccanismi di apprendimento non collegati direttamente alle possibili interazioni tra maestro e apprendista; bensì, è quello di favorire e promuovere la partecipazione di altri attori, come altri apprendisti, maestri e journeyfolks, ad una pratica condivisa.

Uno degli esempi “storici” di CodP, riguarda lo studio dei comportamenti dei dipendenti della Xerox negli anni ottanta; già allora, per far fronte ai problemi legati alla riparazione delle fotocopiatrici, il gruppo di lavoro aveva contribuito a fornire soluzioni efficaci mediante un diffuso network operativo (Orr, 1996).

Le teorizzazioni avanzate dai due studiosi (Lave & Wenger, 1991) hanno altresì evidenziato come fosse possibile facilitare l’apprendimento dei soggetti. Stiamo parlando del meccanismo della partecipazione periferica legittima (LPP), grazie al quale i membri periferici del gruppo, i cosiddetti apprendisti, sono legittimati dall’appartenenza della comunità, a condividere esperienze e saperi ed interagire con gli esperti su di un piano di assoluta parità. Tutto ciò consente ai più giovani di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo.

Nate in un contesto accademico per l’approfondire gli studi e le ricerche nel campo linguistico e delle interazioni sociali, le CodP hanno contribuito alla rapida diffusione nelle imprese e nei contesti organizzativi di strategie innovative di successo per la formazione in e-learning (Brown & Duguid, 1995), per gli strumenti di knowledge management (Profili, 2004), per un orientamento più dinamico alle teorie dell’apprendimento organizzativo (Alessandrini, 2005).

Gli studi di Lave e Wenger hanno voluto sottolineare anche l’importanza delle ricerche di Vygotskij (1980), il quale ha voluto teorizzare le possibilità che lo studente possiede di eseguire compiti e mansioni al di fuori del proprio “campo applicativo”, sfruttando le competenze apprese dal bagaglio gruppale. In sostanza, stiamo parlando della teoria della “zona di sviluppo prossimale”,

elaborata secondo un approccio “collettivistico” e “sociale” da Engestrom’s e, successivamente, negli studi di Orr (1995) che ha concentrato le sue ricerche in particolare sulle singole identità, di natura individuale e professionale.

Per concludere questo breve viaggio, con gli anni novanta e con il diffondersi in maniera prepotente delle tecnologie della comunicazione e dell’informazione (Alessandrini, 2001), si è giunti a favorire la “coltivazione” delle comunità virtuali (Rheingold, 1993) e la successiva trasformazione in comunità di pratica. Comunità in cui l’interazione face to face viene ad essere sostituita dall’interazione a distanza, con i conseguenti problemi di computer mediated communication (Rivoltella, 2003).

4. L’approccio pedagogico e il nuovo “fare della pedagogia”

Abbiamo visto nei paragrafi precedenti come sia diventata importante nel panorama societario, l’attenzione allo sviluppo di procedure dedito alla gestione delle banche della conoscenza nei sistemi e nelle comunità di lavoro (Alessandrini, 2007).

In questi ultimi anni, l’idea di fare ricerca e di sperimentare nuovi modelli di CodP ha raccolto intorno a sé studiosi, professionisti, insegnanti e, in particolar modo, si sono ampliati gli orizzonti disciplinari (intendiamo in tal senso la ricerca sociale, l’economia, la sanità, fino a comprendere la pedagogia dell’innovazione) interessati all’argomento. La rilevanza è dovuta soprattutto dal fatto che gli scenari della formazione e del lavoro, nel contesto attuale, stanno registrando un graduale spostamento di asse verso i processi di interazione sociale nel contesto più ampio dell’apprendimento. La collaborazione, la diffusione delle nuove tecnologie e l’integrazione ambientale degli attori in gioco, sono tutte riflessioni che ci aiutano ad individuare le dinamiche che forniscono le basi concettuali, la veste pratica per costruire ambienti da definirsi come comunità.

Il valore aggiunto deriva proprio dalle possibilità di confronto tra competenze, culture aziendali e mentalità diverse, ma anche dalle biografie individuali, dalle esperienze che diventano patrimonio collettivo e, allo stesso tempo, creano nuovo valore per l’individuo e per il contesto in cui il soggetto appartiene.

La comunità coinvolge persone che agiscono ed apprendono insieme, sviluppando un senso di appartenenza e di mutuo impegno (Wenger, 2006), al fine di fornire loro quelle basi ritenute indispensabili per affrontare problemi attraverso la condivisione di conoscenze.

In questo senso, il termine “pratica” deve essere visto e studiato non solo come risultato di un prodotto collettivo ma, in primis, come stile di pensiero e comportamento, come nucleo comune di valori. I partecipanti condividono, oltre all’interesse che ne costituisce la base motivazionale a tutti gli effetti, idee, regole, valori, instaurando una relazione di sostegno e di aiuto reciproco centrata sulla fiducia e la stima.

In concreto, la comunità è un ambiente a struttura reticolare in cui ciascun soggetto-attore diviene membro attivo e partecipante alla costruzione di nuovi saperI; quindi, si può comprendere con facilità che una delle regole per costruire e per fare comunità è l’assenza di un quadro organizzativo gerarchiale.

Quali sono allora le caratteristiche essenziali per una CodP?

La CodP si caratterizza, in primo luogo, per la realizzazione di un’intrapresa comune, intesa come tale dai suoi membri e negoziata nei suoi diversi aspetti. Per formalizzare l’intrapresa comune è indispensabile che alla base ogni soggetto/aderente manifesti il senso di appartenenza (primo fattore di apprendimento) e di partecipazione alla comunità: essere inseriti all’interno di un sistema di conoscenze di un contesto organizzativo, in cui funzionano delle routine operative specifiche e si producono soluzioni a problemi è il presupposto di forme di apprendimento (Wenger,

2006).

Queste aggregazioni di persone, con le loro storie e i loro saperi, generano apprendimento organizzativo con la consapevolezza di una comune identificazione.

Il modello dell'apprendimento organizzativo (learning organization) nacque sul finire degli anni settanta grazie all'acuto ingegno di Argyris e Schon (1978). Alla base del modello, sono state formulate due diverse interpretazioni: da un lato, emerge l'accezione "dell'organizzazione che apprende" in cui i soggetti stessi sviluppano conoscenza attraverso lo scambio di informazioni per poi poterla trasferire nella memoria e nella struttura di un'organizzazione; invece, dall'altro lato, "si apprende dentro l'organizzazione", dove i soggetti agiscono adattandosi a delle regole in una dinamica di condivisione e di appartenenza al gruppo (Guspini, 2005).

L'apprendimento organizzativo avviene quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione, cioè quando il bagaglio di ogni individuo diventa patrimonio comune, codificandolo in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce. Se questa codificazione non avviene gli individui avranno imparato, ma non le organizzazioni (Argyris & Schon, 1978).

Un altro filone pedagogico rappresentativo per gli esperti o chiunque nutra interesse per la pedagogia dell'innovazione è costituito da una serie di riflessioni riguardo il "processo di acculturazione" dell'apprendimento (Brown, Collins & Duguid, 1989), nel senso che all'interno di una CodP la cultura e l'impiego di strumenti concettuali contribuiscono unitamente ad orientare la percezione che i soggetti hanno del mondo che li circonda affinché, dal livello percettivo, si possa poi facilitare la comprensione del mondo stesso e di taluni strumenti. Quindi, per poter facilitare l'apprendimento è indispensabile svolgere delle attività autentiche, ovvero la possibilità di accedere alle pratiche ordinarie di una cultura.

In ogni comunità, esiste poi un impegno reciproco tra i membri, i quali si sentono legati da un'identità comune. L'impegno reciproco comporta la negoziazione e la realizzazione di un fine, appreso e condiviso da tutti, reso possibile tramite un gioco di scambio di informazioni e di ricchezze esperienziali.

Da questo punto di vista, la comunità trova una sua impostazione logica grazie al fatto di possedere, senza che nessuno l'abbia costruito ma solo come retaggio e sedimentazione di relazioni sociali maturate nel tempo, un repertorio condiviso di risorse, ossia l'insieme di linguaggi, parole, stili di azione che sono entrati a far parte della memoria organizzativa delle persone.

Wenger (2006) ritiene che il repository è un set di risorse che vengono codificate e condivise dalla comunità per enfatizzarne il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica.

Alla luce di quanto finora si è detto, occorre sottolineare che per favorire la nascita di una CodP, debbono essere chiari gli obiettivi che essa si prefigge di raggiungere, la condivisione delle risorse identificabili anche come conoscenze acquisite da ciascun membro al di fuori dell'ambiente virtuale e l'interesse di mettere in risalto l'expertise individuale e i valori culturali prodotti da un'azione comune del gruppo.

Come già evidenziato, il garante necessario per fare comunità è quello di ridefinire la cultura dell'apprendimento come abilità di "imparare ad imparare": la conoscenza viene ridefinita mediante una continua trasformazione del sapere, la creazione di nuove relazioni e il consolidamento di relazioni preesistenti (Maragliano, 2004).

L'unica azione possibile è il saper comunicare un qualcosa. E' sempre e solo il singolo individuo a mettersi in gioco e a decidere, almeno in principio, la migliore metodologia per comunicare al gruppo le emozioni, narrare fatti e avvenimenti; in altre parole, è il singolo a decidere il grado di

partecipazione che inevitabilmente tenderà ad influenzare lo stile di pensiero del gruppo (leadership).

La partecipazione on line assume una duplice veste: possiamo parlare di una forma di partecipazione cooperativa ma anche collaborativa. Nel primo caso, la conoscenza è alla portata di tutti ma segue un processo di trasmissione che avviene tra soggetto e soggetto; mentre, possiamo parlare di collaborazione nel momento in cui la stessa conoscenza viene generata e negoziata da più soggetti (Dillenbourg, 1996).

Un ultimo discorso, infine, per i prodotti del lavoro in comune, detti anche artefatti. Quando un gruppo si riconosce in una comunità, l'opportunità di sviluppare veri e propri artefatti è un elemento che conferisce visibilità al senso di appartenenza.

Ad esempio, possiamo immaginare una pubblicazione per una comunità di appassionati di un particolare genere di musica o di classici letterari, immaginiamo un prototipo per un gruppo di studenti delle scuole superiori, immaginiamo ancora uno strumento originale finalizzato ad aiutare i giovani nell'orientamento rispetto al percorso post-laurea oppure di ricerca di un'occupazione creato dai membri stessi della comunità attraverso riunioni in presenza o scambi di opinioni e commenti on line.

È evidente che l'evoluzione tecnologica amplifica le opportunità di contatto ridefinendo le logiche spazio-temporali che vincolano la comunicazione; l'ambiente virtuale, come quello reale, è il luogo dove prende forma l'interazione, pur nella complessità delle sue forme mediatiche.

Il cyberspazio connette le menti e veicola informazioni, conoscenza, comportamenti, procedure e stati d'animo.

5. Le premesse per nuove “comunità di esperti”: verso nuove pratiche nel Master GESCOM.

Il Master di I livello a distanza GESCOM “Gestione e sviluppo della conoscenza nell’area delle risorse umane” - promosso dal Dipartimento di studi dei processi formativi, culturali e interculturali nella società contemporanea dell’Università Roma Tre e coordinato dalla Prof.ssa Giuditta Alessandrini - ha come caratteristica didattica distintiva quella di offrire ai corsisti la possibilità di apprendere ed acquisire la metodologia delle Comunità di Pratica per la gestione e lo sviluppo della conoscenza in un’ottica di blended learning strategy.

Casella di testo: Il Master si pone l’obiettivo di formare figure di professionisti “esperti di gestione e sviluppo delle risorse umane” nell’area dell’impresa pubblica e privata, nel settore della pubblica amministrazione nazionale e locale, nel privato sociale e nei sistemi sanitari, negli enti di ricerca e nel terziario avanzato. Gli obiettivi formativi, sono focalizzati su un ampio set di competenze/conoscenze: gestione dei processi formativi, analisi dei fabbisogni e delle competenze, presidio di ambienti di innovazione caratterizzati da nuove tecnologie, relazioni industriali ed aspetti giulslavoristici correlati alla gestione della contrattualistica emergente nelle nuove normative del lavoro sia a livello nazionale che europeo. Su piano del metodo il Master fa ricorso ad una metodologia attiva di formazione prevedendo lezioni on line, seminari in presenza e on line, workshop e case study, laboratori di gruppo e on line (case study e case analysis, project work), interventi di testimoni privilegiati, stage, forum on line, comunità di pratica, magazine on line. Per maggiori informazioni e per visitare il tour virtuale: www.master-gescom.it.

Si tratta di una modalità innovativa che coniuga la dimensione tecnologica con la dimensione umano-sociale. Nello specifico si fa uso della piattaforma LMS Teleskill per creare un ambiente didattico virtuale ove si innestano processi di apprendimento collaborativo in rete, assistiti e monitorati da una tutorship in veste di animatore, allo scopo di creare nuova conoscenza.

Perché creare e “vivere”, come attori principali, comunità di pratica nella comunità GESCOM?

L'obiettivo principe è stato quello di stimolare l'apprendimento, la condivisione di conoscenze ed esperienze e la partecipazione attiva di ciascun componente attraverso gruppi di lavoro "caldi" ed eterogenei orientati al raggiungimento di un obiettivo comune. Chi partecipa ad una CodP è consapevole di appartenere ad una "comunità" che definire di lavoro è limitativa, perché ciascun membro può costantemente imparare ad apprendere nuove informazioni, nuove conoscenze, nuovi modi di fare e di agire in modo completamente destrutturato attraverso la solidarietà reciproca e la messa in comune delle competenze individuali.

Nell'edizione 2006/2007 l'obiettivo iniziale dell'organizzazione Gescom era quello di attivare ed animare una Comunità di Pratica che s'impegnasse nella riflessione e nell'elaborazione di una ricerca sull'evoluzione della Funzione e della Direzione del Personale.

Fase I - Briefing Il primo step è consistito in un intervento in aula coordinato dai tutor per illustrare in linee generali il significato del costrutto "CodP" e spiegare le ragioni e le motivazioni di adottare la metodologia in questione. Nell'arco del dibattito sono state sollevate tutte le problematiche teoriche ed operative al fine di sciogliere qualsiasi dubbio e procedere speditamente all'attivazione della comunità. Sono stati coinvolti tutti e 27 i corsisti del master diversi tra loro per età, provenienza geografica, professione e istruzione universitaria. Il compito che i tutor inizialmente si erano prefissi era quello di attutire l'impatto dovuto all'alta eterogeneità della neocomunità e indirizzare i neomembri verso una collaborazione orizzontale enfatizzando l'interazione e la condivisione degli strumenti di lavoro.

Fase II – Nascita della CodP on line Nella fase che ha visto nascere la CodP on line, l'interazione tra i membri ha prodotto 8 discussioni e 47 messaggi. Tra le otto discussioni tre erano dedicate al tema fondante della CodP, una su un richiamo da parte di un tutor che riconduceva i membri sui binari del lavoro e quattro discussioni legate alla richiesta d'aiuto su problemi tecnici d'inserimento materiali e sulle videolezioni dell'area didattica. In questa prima fase di vita della CodP sono emerse notevoli criticità tra cui:

- disorientamento dei corsisti/membri di fronte alla novità del compito;
- blocco tecnologico dovuto all'inesperienza di lavorare in un ambiente virtuale;
- scarsa partecipazione dei membri alla CodP;
- scarsa interazione sulle tematiche fondanti della CodP.

Dopo la fase iniziale di apertura e lancio, durata circa un mese, la CodP ha diminuito drasticamente le interazioni fino ad arrivare ad un punto di stasi dove sono cessate completamente le attività.

Fase III – Riflessione e nascita dei sotto-gruppi Questa fase ha previsto un intervento in aula coordinato dai tutor in cui si sono affrontate tutte le criticità e le problematiche emerse durante lo svolgimento delle attività on line della comunità. In particolare, i tutor hanno mostrato ai corsisti come risolvere le problematiche tecniche legate all'inserito dei materiali in piattaforma, e li hanno esortati a superare i possibili blocchi alla partecipazione alla CodP dovuti prevalentemente a motivi di e-timidezza, poca dimestichezza col mezzo tecnologico e disorientamento nei confronti del nuovo compito affidato loro. I corsisti stessi, in un secondo momento, hanno richiesto esplicitamente ai tutor l'esigenza di dividersi in sotto-gruppi per poter lavorare meglio ed avere punti di riferimento più vicini.

Fase IV – Nascita dei sotto-gruppi In questa fase lo staff degli e-tutor ha proceduto alla formazione di quattro sotto-gruppi composti da circa sei/sette membri ciascuno ponendosi l'obiettivo dell'eterogeneità degli stessi e basandosi sui seguenti criteri:

- istruzione universitaria di provenienza;
- ambito professionale;

potenziale leadership;
età.

Dal questionario conoscitivo somministrato on line ai corsisti all'inizio del percorso del Master abbiamo rilevato i seguenti dati per quanto riguarda l'istruzione universitaria di provenienza e il livello d'occupazione: gli ambiti professionali di provenienza all'interno del 58% occupato vanno da posizioni impiegatizie nella pubblica amministrazione a lavori autonomi e da liberi professionisti, mentre il 42% risulta in cerca di occupazione. Per quanto riguarda la potenziale leadership i tutor hanno individuato, sia negli incontri in presenza che nelle interazioni sul forum e sulla CodP on line, quattro potenziali leader tutte di sesso femminile che avrebbero potuto trainare i gruppi con spirito d'iniziativa, competenze specifiche e abilità relazionali. L'altro dato rilevato riguarda l'età media dei corsisti che si attesta intorno ai 30/31 anni.

Fase V – Attività dei sotto-gruppi In questa fase si è entrati nel vivo dello svolgimento delle attività tipiche di una CodP on line e, dall'interazione costante tra i membri dei sotto-gruppi, sono state prodotte un totale di 43 discussioni e scambiati 266 messaggi sugli argomenti utili per la ricerca. La distribuzione nei quattro gruppi ne vede due (Gruppo A e Gruppo B) con più discussioni e messaggi all'attivo in virtù della maggiore partecipazione e proattività dei membri. Lo schema di seguito sintetizza numericamente la distribuzione delle discussioni e dei messaggi tra i quattro sotto-gruppi:

Gruppo A (6 membri): 12 discussioni per 85 messaggi;
Gruppo B (7 membri): 14 discussioni per 87 messaggi;
Gruppo C (7 membri): 11 discussioni per 41 messaggi;
Gruppo D (7 membri): 6 discussioni per 53 messaggi.

Tra gli strumenti convenzionali per l'interazione sociale on line (Calvani, 2005) ciascun gruppo aveva un forum privato, controllato da un tutor, per discutere il lavoro di sviluppo e di organizzazione della ricerca, e di una area riservata per lo scambio e la condivisione di materiali (deposito).

Al contrario, uno spazio di discussione nel forum pubblico è stato dedicato alle impressioni e per scambiare opinioni sullo stato di avanzamento delle attività.

Nei repository (magazzini intellettuali) sono stati depositati, condivisi e modificati un totale di circa 69 materiali documentali che sono serviti per portare avanti il lavoro di ricerca e realizzare nuovi prodotti di conoscenza.

I gruppi hanno cercato di soffermarsi sull'importanza di "estendere pratiche" necessarie per l'individuazione della ragion d'essere delle comunità e, di conseguenza, riscoprire il valore di scambio dialogico e solidale tra i membri per la produzione e la "messa a fattore comune" di nuove conoscenze agendo tramite strumenti di supporto e sulla cultura e gli orientamenti professionali. La convinzione di fondo è che la comunità possa funzionare tanto meglio quanto più si riescano a combinare i tre elementi del sapere, del fare e del potere utili per il panorama dell'innovazione.

Si è proceduto, pertanto, alla definizione delle dinamiche di interazione nelle comunità (Wenger, 2006):

Dinamiche comunicazionali, spazio di costituzione delle comunità in cui si consolida un dialogo conoscitivo di domande e risposte quale supporto nel lavoro quotidiano, utilizzando la piattaforma per "comunicare" e per sviluppare un senso di "aiuto reciproco".

Dinamiche condivisibili, in cui si manifestano interessi e risorse comuni alle quali far riferimento per risolvere ciascuno i propri problemi, cercando di elaborare diversi piani di lavoro e di favorire la realizzazione di un'avventura-scoperta per far fronte ad obiettivi comuni.

Dinamiche collaborative, fase in cui si ha un problema comune da risolvere e ci si avvale del sup-

porto reciproco in quanto si è tutti attori dello stesso processo, con la finalità di migliorare continuamente le prestazioni. L'idea di fare comunità è stata soprattutto quella di "fare formazione", di operare un bilanciamento tra i contenuti trasmessi e la valorizzazione dell'apprendimento dalla pratica per procedere alla stesura di "mappature di knowledge" quale chiave d'accesso per operare in funzione del bagaglio delle competenze possedute e maturate ex novo. Talune competenze si riscoprono come "narrazione dei vissuti" dei knowledge workers e, in particolare, riguardano:

comunicatività e competenze di leadership aggregante;

competenze nell'individuazione, gestione e soluzione di problem solving;

competenze nella gestione dei conflitti come riscoperta dell'agire costruttivo;

competenze interpersonali: ascolto attivo, attivatori di processi di integrazione, attori della conoscenza, formarsi in gruppo;

competenze di natura decisionale: processi, contenuti, risultati.

Dinamiche cooperative, ambiente in cui si lavora per produrre un unico prodotto, il cui risultato deve essere il migliore da ogni punto di vista al fine di sviluppare le capacità innovative della comunità.

Le comunità di pratica sono state, in sostanza, arricchite dal forte spirito di coesione che fin da subito è emerso tra i "partecipanti" permettendo lo svilupparsi di un'ottima collaborazione e partecipazione attiva, alternata da momenti in presenza e a distanza come vuole la nuova frontiera del sapere: il blended learning.

Durante gli incontri si sono avvicendati tempi di studio e di riflessione e tempi di puro svago e divertimento, fondamentali per motivare ogni componente alla partecipazione e per aumentare la compattezza e l'apprendimento dei gruppi.

Infatti, il fatto di essere stati inseriti all'interno di un sistema virtuale di lavoro, in cui funzionano routine operative specifiche e si producono soluzioni a problemi, è il presupposto di forme di apprendimento e di autoapprendimento: in sostanza, apprendere per contribuire alla costruzione di senso e significato delle comunità, valorizzare l'esperienza, divenire portatori di "conoscenze" e rinforzare la propria identità professionale. Inizialmente, il metodo di apprendimento adottato è stato di tipo collaborativo (collaborative learning), così come dettato dallo staff del Master; nella fase intermedia, che ha rappresentato il momento più intenso del lavoro, la comunità ha adottato spontaneamente un metodo di apprendimento cooperativo (cooperative learning) in cui ad ogni membro è stato affidato un compito specifico per poi tornare, nella fase conclusiva, allo scambio collaborativo delle "conoscenze prodotte", condividendone difficoltà e risultati.

La forte spinta motivazionale di ciascuno, costituita dall'orgoglio professionale quanto dal vissuto personale, ha favorito, grazie a ritmi di collaborazione piuttosto intensi, continui scambi dialogico-conversazionali centrati sulla qualità delle relazioni, sulla voglia di "essere parte di un gruppo", avvicinandosi agli altri con curiosità e interesse e praticando l'ascolto attivo, facendo così emergere la correlazione tra dimensione emotiva e tempi e modi dell'interazione in comunità.

L'intesa, maturata con passione e impegno, ha consentito la creazione di un "dominio conoscitivo ritagliato" ad hoc per i gruppi che, con il tempo e attraverso interazioni, è stato arricchito e accresciuto divenendo un vero e proprio bacino di competenze condivise, una sorta di "nostra banca della conoscenza", questo perché alla base è emerso un forte spirito di socializzazione, l'interesse comune di giocare e di mettersi in gioco insieme nella costruzione in continuum di un contenitore dei saperi.

* Il presente articolo è il risultato di uno studio ed analisi dei diversi paradigmi della pedagogia dell'innovazione, trattati ampliamente nel recente volume a cura di Giuditta Alessandrini "Comunità di pratica e società della conoscenza", edito dalla collana Le Bussole (Carocci). Il libro descrive, con un linguaggio piano e discorsivo, il tema delle comunità di pratica dal punto di vista del discorso pedagogico-formativo, analizzando gli aspetti di tipo teorico-metodologico e passando in rassegna alcune "buone pratiche" nel settore della formazione.

** Collaboratore di ricerca presso la cattedra di pedagogia sociale e del lavoro della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma TRE. Tra le ricerche svolte presso il Laboratorio di Apprendimento Organizzativo e della Comunicazione (LAOC): progetto leonardo DI.SCOL.A. "Dispersione scolastica Addio", progetto PRIN "La qualità nell'alta formazione", progetto di rilevazione degli indicatori per le comunità di pratica. E' tutor al Master di I livello a distanza GESCOM "Gestione e sviluppo della conoscenza nell'area delle risorse umane". Pubblicazioni recenti: Formazione come condizione per lo sviluppo: "buone pratiche" di innovazione nelle organizzazioni e centralità della persona (in corso di stampa); Esperienze di comunità di pratica in Alessandrini G. (a cura di), Comunità di pratica e società della conoscenza, Le Bussole-Carocci, Roma, 2007.

Bibliografia

- ALESSANDRINI G., Risorse umane e new economy, Carocci, Roma, 2001
- ALESSANDRINI G. (a cura di), Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Guerini studio, Milano, 2004
- ALESSANDRINI G. (a cura di), Manuale per l'esperto dei processi formativi, Carocci, Roma, 2005
- ALESSANDRINI G. (a cura di), Formazione e sviluppo organizzativo, Carocci, Roma, 2005
- ALESSANDRINI G. (a cura di), Comunità di pratica e società della conoscenza, Carocci - Le Bussole, Roma, 2007
- ARGYRIS C., SCHON D., Organizational learning: a theory of action prospective, Addison Wesley, Massachussetts, 1978
- BROWN J.S., COLLINS A., DUGUID P., Situated cognition and the culture of learning, Educational Research, 1989
- BROWN S., DUGUIT P., Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche", in PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO, I contesti dell'apprendimento, Led, Milano, 1995
- CALVANI A., Rete, comunità e conoscenza, Erickson, Trento, 2005
- DILLENBOURG P., The evolution of research on collaborative learning, Pergamon, Oxford, 1996
- GUSPINI M. (a cura di), Personalizzare l'apprendimento in ambito EdA, Anicia, Roma, 2005
- KNOWLES M., Quando l'adulto impara, Franco Angeli, Milano, 2002
- LAVE J., WENGER E., L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali, Erickson, Trento, 2006 (ed. or. 1998)
- MARAGLIANO R. (a cura di), Pedagogia dell'e-learning, Laterza, Roma-Bari, 2004
- ORR J., Talking about machines: an ethnography of a modern job, Cornell University Press, Itaca, New York, 1996
- PROFILI S., Il knowledge management. Approcci teorici e strumenti gestionali, Franco Angeli, Milano, 2004
- RHEINGOLD H., The virtual community, MIT Press, Massachusetts, 1993
- RIVOLTELLA P.C., Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line, Erickson, Trento, 2003

STEWART T. A., Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza, Ponte alle Grazie, Milano, 1999

WENGER E., Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità, Raffaello Cortina, Milano, 2006 (ed. or. 1991)

Sitografia

<http://www.aifonline.it>

<http://www.apprendereinrete.it>

<http://www.ewenger.it>

<http://www.formare.erickson.it>

<http://www.formez.it>

<http://www.leonardocapire.net>

<http://www.master-gescom.it>