

Pratiche di comunità di pratica

Domenico Lipari, Pietro Valentini

1. Il tema delle «comunità di pratica» (CdP) è da alcuni anni oggetto, anche in Italia, di un crescente interesse non solo tra gli studiosi delle organizzazioni e dell'apprendimento organizzativo, ma anche tra i professionisti che si occupano di *knowledge management* e tra gli operatori della formazione. Una delle ragioni di questo interesse è legata al fatto che il costruito «comunità di pratica» (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998; Brown, Duguid, 1991, 2000, 2002) descrive processi d'azione (e di trasformazione) che, nelle organizzazioni, coinvolgono simultaneamente (a) gli attori implicati in contesti di attività determinati, (b) le relazioni sociali che in tali contesti si sviluppano a partire da concrete pratiche di lavoro e (c) gli artefatti culturali e materiali utilizzati e prodotti. Il concetto di *Community of Practice*, che emerge all'inizio degli anni Novanta del Novecento nell'ambito degli studi sull'apprendimento situato come schema interpretativo che aiuta a consolidare le interpretazioni dell'apprendimento come «fenomeno» locale originato dalle pratiche lavorative, si trasforma nel tempo² diventando a sua volta anche un referente della «pratica», diventa cioè il «supporto» di particolari utilizzazioni di intervento più o meno direttamente legate a logiche di «sviluppo organizzativo» sia nella configurazione della «gestione delle conoscenze», sia in una prospettiva rinnovata dell'azione formativa. Considerata da quest'ultimo punto di vista, l'ottica di intervento associata alla CdP offre stimoli rilevanti per l'elaborazione di strategie di formazione che, superando le pratiche tradizionali, intendano costruire approcci capaci di: a) valorizzare, in concreti contesti di attività, le forme locali dell'apprendimento che gli attori realizzano; b) favorire la creazione, a opera degli attori interessati, delle condizioni che consentano di riflettere sulle pratiche e, per questa via, di trasformare i soggetti, le relazioni e gli oggetti. Questa prospettiva, mentre da un lato contribuisce al superamento delle visioni dell'azione formativa fondate sulla trasmissione di conoscenze precostituite secondo logiche di *one-best-way*, dall'altro incoraggia lo sviluppo di nuove sensibilità metodologiche orientate soprattutto alla valorizzazione delle scoperte locali delle conoscenze prodotte dagli attori e derivanti dalla soluzione di problemi imprevisibili/imprevedibili.

Nelle pagine che seguono - partendo da un breve riepilogo dei risultati di una ricerca (Orr, 1990), considerata un classico nel campo degli studi sulle CdP, e da alcuni cenni sulle implicazioni che dalla ricerca derivano per il nostro ragionamento - cercheremo di esplorare sinteticamente gli indirizzi emergenti dalle «pratiche» di «comunità di pratica» cercando di individuare tra di esse alcune tendenze di metodo associate allo sviluppo dei processi di apprendimento nelle organizzazioni.

2. Per dar conto del senso e della logica del concetto di CdP e delle sue potenzialità cominciamo dal «racconto» più citato in letteratura. Si tratta della sintesi dei risultati dello studio etnografico condotto da Julien Orr (1990) all'interno della Xerox allo scopo di analizzare le pratiche lavorative dei tecnici addetti alla riparazione

delle macchine fotocopiatrici. Secondo le prescrizioni dell'organizzazione, i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, devono fare riferimento ai manuali elaborati dai progettisti delle macchine nella forma di indicazioni e guide puntuali che «conducono» ogni operatore dal problema (segnalato come codice di errore della macchina) alla soluzione e quindi alla riparazione. Ma i manuali hanno un limite di fondo: la loro pretesa di riuscire ad affrontare *a priori* e completamente tutti i problemi legati ai guasti improvvisi (non meno che frequenti) segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta, nonostante la precisione e il grado di dettaglio delle indicazioni contenute nei voluminosi *codemecum* di cui dispongono, ad andare oltre i manuali, poiché la realtà del campo manifesta complessità imprevedibili davanti alle quali ogni riparatore deve inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori pre-ordinati di risposte chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che lavorano largamente quelle di tipo tecnico cristallizzate nel profilo professionale descritto dall'etichetta «addetto alla riparazione». In effetti, oltre al problema tecnico impreveduto (che già di per sé in molti casi è piuttosto difficile da analizzare e risolvere), i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di avere fiducia e di sentire di poter contare sempre su un servizio di assistenza tempestivo ed efficace. La pratica dei tecnici - che riguarda tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici - genera costantemente (e specie nei casi in cui si riesce a pervenire al successo davanti a situazioni particolarmente difficili in cui bisogna fronteggiare guasti ignoti ai manuali e mai affrontati in precedenza) l'occasione di elaborare nuove tematizzazioni dei problemi, di trovare nuove soluzioni e dunque di produrre nuova conoscenza. Pervengono così all'elaborazione di repertori di *saperi in uso locali* molto specifici, caratterizzati da formulazioni gergali e idiosincratiche che costituiscono - per singoli tecnici o piccoli gruppi detentori dei risultati di esperienze di successo condivise - altrettanti patrimoni di conoscenze rilevanti per la loro pratica. Le nuove conoscenze dei singoli e dei piccoli gruppi circolano tra tutti i tecnici della stessa «linea» organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè o nel magazzino dei pezzi di ricambio, si creino le occasioni per raccontarsi le «storie di guerra», ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti - e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale e solidarietà organizzativa) - le conoscenze possono circolare dando luogo a *formanti di apprendimento che dalla pratica hanno origine e alla pratica ritornano*.

3. Tra i tanti «casi di scuola» disponibili nel repertorio delle ricerche più affermate si è scelto di riportare l'esperienza raccontata da Orr perché, oltre a essere tra le più conosciute e citate nella letteratura di settore, descrive con una certa efficacia una situazione esemplare di apprendimento nella pratica che consente lo svolgimento di alcune considerazioni utili ai fini del nostro discorso.

Le prime riguardano la tematizzazione stessa del concetto di «comunità di pratica». Le dinamiche di svolgimento delle pratiche di lavoro descritte dal caso di Orr pos-

sono essere analizzate alla luce di concetti che si collocano nella scia del programma di ricerca - che impegna la riflessione di un ampio fronte di studiosi - sulle relazioni tra lavoro, apprendimento e innovazione. In questo quadro, la CdP può essere interpretata come un'aggregazione informale di attori che, nell'organizzazione, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici e linguaggi e generando, per questa via, forme di «strutturazione» dotate di tratti culturali peculiari e distintivi. Si tratta di gruppi che: (i) nascono attorno a interessi condivisi (in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni di interdipendenza cooperativa) e si costituiscono (seppure informalmente) come esito di forme di negoziazione implicita tra gli attori coinvolti; (ii) si alimentano di contributi e di impegni reciproci; (iii) durano fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con un certo grado di regolarità; (iv) sono tenute in vita da un presupposto di fondo (che mantiene il legame tra i partner): la relativa libertà da vincoli organizzativi di tipo gerarchico.

La seconda considerazione, che in un certo senso aiuta a dar conto di una delle ragioni per cui, nello svolgersi dei processi organizzativi e lavorativi, emergono e si strutturano CdP, riguarda il riconoscimento della distanza tra i processi lavorativi progettati (pre-ordinati) e la concreta dinamica della loro reinterpretazione sul campo. Da questo punto di vista, la pratica³ è cruciale perché direttamente legata all'esecuzione dei compiti previsti dalle sequenze ordinate in processo. Nell'esecuzione non solo si materializza la concreta realizzazione dell'attività legata al compito e si mette alla prova la fattibilità del progetto/processo, ma ha luogo, soprattutto, la rimodulazione delle conoscenze codificate grazie alla quale è possibile tanto l'apprendimento, quanto l'innovazione. È proprio a questo livello - rimodulazione delle conoscenze attraverso l'esecuzione delle attività - che la letteratura sulla CdP colloca la riflessione, la ricerca e la sperimentazione, assumendo un deciso orientamento verso una «visione unitaria di lavoro, apprendimento e innovazione» (Brown, Duguid, 1991).

Un terzo elemento di riflessione che emerge dalla lettura del caso di Orr induce a considerare come, nell'articolazione esperienziale e relazionale delle dinamiche dell'apprendere situato, giochino un ruolo cruciale le dimensioni dell'improvvisazione, della collaborazione, della narrazione (Brown, Duguid, 2000) che costituiscono gli elementi-chiave che permettono di evidenziare i tratti distintivi del gruppo professionale dei riparatori e il suo caratterizzarsi come CdP.

L'improvvisazione è quella particolare esperienza che consente agli attori di colmare il divario tra processi pre-ordinati e realtà concreta: il processo pre-ordinato descrive (e prescrive) routine d'azione che costituiscono al tempo stesso un vincolo e una «sicurezza» per gli operatori impegnati nell'esecuzione; ma poiché le routine non possono esaurire entro i loro schemi tutte le complessità e gli imprevisti che nel processo sempre tendono a emergere, l'improvvisazione consente agli attori di fronteggiare di volta in volta i problemi davanti ai quali la risposta di routine non è sufficiente per proseguire l'ordinario svolgimento delle attività. «Fra la realtà e il processo vi è un divario che viene colmato mediante l'improvvisazione inerente alla pratica - tanto inerente da venire applicata quasi inavvertitamente da quanti vi ricorrono per colmare quel divario» (ibid., tr. it., p. 91). Attraverso le

forme concrete in cui si esprime l'improvvisazione - che è tanto spontanea quanto necessari, non meno che frequente per venire a capo di situazioni critiche, al punto da dar luogo a «[...] incessanti piccole 'sovversioni' che nella pratica vengono portate avanti in nome dell'esigenza di eseguire il lavoro» (Suchman, cit. in Brown, Duguid, 2000, tr. it., p. 92) - gli attori inventano soluzioni nuove ai problemi e per questa via apprendono e, al tempo stesso, generano nuova conoscenza.

La collaborazione alla soluzione dei problemi (ma anche e soprattutto la condivisione delle soluzioni individuate) descrive il modo in cui gli operatori (singolarmente o in piccoli gruppi) elaborano e producono stili di cooperazione locale che si esprimono nella forma della solidarietà, del sostegno reciproco non solo sul terreno della soluzione dei problemi, ma anche su quello della riflessione e dell'analisi che la precede. Gli attori rendono disponibili per gli altri le loro conoscenze dando luogo al sapere collettivo racchiuso in baroni di conoscenza comuni nei quali è davvero difficile distinguere i confini tra le conoscenze di ciascuno dei membri del gruppo. L'insieme di queste conoscenze comuni può essere immaginato «[...] come un vasto affresco, anziché come un mosaico di parti discrete. Ogni nuovo colore aggiunto all'affresco si fonde con gli altri nel produrre l'effetto finale, in cui le parti che compongono il tutto non sono più discernibili» (ibid., p. 89).

La narrazione rinvia alle pratiche comunicative che gli attori sviluppano nello «spazio» informale della vita organizzativa (nei «tempi morti», davanti alla macchina del caffè o ritrovandosi al magazzino dei pezzi di ricambio) scambiandosi, nella forma del racconto (le «storie di guerra»), le esperienze più rilevanti (e le conoscenze in esse racchiuse) di soluzioni di problemi particolarmente complicati. Attraverso la narrazione, gli attori danno senso (per sé e per gli altri) alla loro esperienza poiché il narrare li induce a guardare riflessivamente agli eventi, riordinandoli e distribuendoli in sequenze causali, stabilendo quali sono i passaggi rilevanti dei quali far tesoro. La narrazione è

[...] un mezzo potente per capire gli eventi (la loro sequenza) e il loro motivo (le loro cause, i loro effetti) [...] per scoprire aspetti completamente nuovi della realtà... [ed è tanto più utile quanto più] è ripetuta e fa conoscere ai nuovi venuti ciò che ad altri è già noto, [...] fornisce non soltanto informazioni specifiche ma anche principi generali che possono poi venire applicati in situazioni particolari, in momenti e luoghi differenti. [Ecco perché] la narrazione ha un valore centrale per l'apprendimento (ibid., p. 90).

L'intreccio di improvvisazione, collaborazione e narrazione mette in evidenza il tratto irriducibilmente situato e sociale dell'apprendimento e, al tempo stesso, rende possibile un diverso modo di guardare i processi lavorativi e di riconoscerne al loro interno i tratti che caratterizzano il contributo (e la stessa configurazione di ruoli) degli attori. Nella misura in cui gli attori (singolarmente o in gruppo) reinterpretano e innovano le loro pratiche e fanno circolare le conoscenze prodotte, diventano a tutti gli effetti *knowledge workers* (Barley, 1996) e ciò induce, tra l'altro, a ritemperare i termini classici con cui si pone il rapporto tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Anche attraverso una riconsiderazione del lavoro manuale (o, meglio, di alcuni tipi di lavoro manuale analoghi a quello descritto dalla ricerca di Orr, come ad esempio quelli legati ai servizi di assistenza) è infatti possibile una sua valorizzazione nell'ottica del perseguimento del «vantaggio competitivo» che

oggi, nell'era della conoscenza e della «competizione globale», non è dato dall'informazione, ma dall'interpretazione, ovvero dalla capacità di generare significati nuovi travalicando gli schemi preconstituiti.

Un quarto elemento di riflessione sul caso raccontato da Orr da cui è possibile trarre utili indicazioni metodologiche, riguarda un aspetto legato alle modalità con cui le esperienze e le conoscenze innovative possono circolare ed eventualmente riprodursi in altre forme: gli scambi di «storie», conoscenze e soluzioni tra i tecnici avvengono quasi sempre nei cosiddetti «tempi morti» della vita organizzativa, proprio in quei tempi che la consuetudine organizzativa difficilmente può prevedere o regolamentare. Essendo legati (almeno nelle esperienze descritte da Orr) alla generazione di dinamiche considerevolmente vantaggiose anche per l'organizzazione, i «tempi morti» diventano effettivamente vitali. Da qui l'enorme interesse per le relazioni interstiziali, tacite, locali, perfino clandestine che gli attori sviluppano e che sono altrettanto potenzialmente «veicoli» di produzione e circolazione di conoscenza. Il problema della riflessione sui modi utili a far emergere e a valorizzare queste forme di produzione di conoscenza diventa un terreno di sviluppo della ricerca e dell'elaborazione metodologica.

4. Gli sviluppi della ricerca e dell'elaborazione legati al tema delle CdP seguono - nell'arco di quasi 15 anni, a partire cioè dai primi lavori di Wenger, da molti considerato l'«iniziatore» di questo filone di studi - una traiettoria sintonica con gli orientamenti e le identità professionali dei ricercatori più affermati che lavorano al tema, i quali «occupano» uno spazio a metà strada tra l'attività accademica e quella consulenziale. Questa circostanza contribuisce a spiegare le ragioni per cui il programma di ricerca associato al costrutto CdP trovi crescente interesse e influenze tanto gli studiosi prevalentemente interessati allo sviluppo della teoria, quanto il variegato mondo di coloro i quali sono orientati ad approfondire il tema dal punto di vista applicativo. Ne deriva un intreccio e una ricchezza di sperimentazioni e di elaborazioni che, mentre da un lato riflettono quasi specularmente il «modello» di produzione di conoscenza tipico delle esperienze di CdP, dall'altro costituiscono un punto di riferimento di una certa importanza per quanti, nel mondo delle organizzazioni (in particolare, oltre ai vertici, i responsabili dello sviluppo delle risorse umane, i responsabili del *knowledge management*, i formatori e gli stessi *practitioners*), sono interessati a trarre vantaggio dalla valorizzazione delle esperienze informali di produzione di nuova conoscenza. Di fronte alla scoperta di dinamiche sociali di produzione e circolazione di conoscenze simili a quelle della comunità pratica, il *management* che decide di non tagliare i tempi morti e che riconosce la capacità di produzione di nuove soluzioni agli imprevisti e quindi la capacità di apprendimento, può anche decidere di non limitarsi alla codifica e all'archiviazione delle nuove conoscenze al solo scopo di ampliare il bagaglio di procedure applicabili dai soggetti (ovvero, per riferirsi ancora al caso della Xerox, espandendo e aggiornando il manuale di riferimento dei tecnici); in effetti, una logica più «avanzata» potrebbe indurre il *management* non solo a intercettare e valorizzare le innovazioni autonomamente prodotte dagli attori, ma a elaborare strategie adeguate alle concrete possibilità di apprendimento continuo manifestate dai *practitioners* coinvolti nella CdP. Sono qui in gioco, come è semplice intuire, l'interesse e la capacità del *management* di sostenere le dinamiche

dell'apprendimento continuo nelle organizzazioni. Con riferimento alle sensibilità manageriali, l'impatto con la scoperta della rilevanza organizzativa delle CdP può generare, nei casi in cui vi sia un reale interesse al «miglioramento» delle performance, almeno due orientamenti: (1) uno, è quello che potremmo definire del *risconoscimento* e della *legittimazione* in questo caso non si tratta tanto di «tollerare» le forme spontanee e informali di aggregazione (cioè la mera esistenza della comunità), quanto piuttosto di riconoscere la rilevanza organizzativa di quelle forme di comunità che sorgono attorno alla pratica; questo riconoscimento può esprimersi attraverso specifiche azioni di legittimazione delle *expertise* che maturano mediante apprendimento nella pratica e attraverso la salvaguardia degli interstizi spazio-temporali ricavati dagli attori per sviluppare le loro relazioni; (2) l'altro, una volta riconosciuto il valore della CdP ai fini del miglioramento della performance organizzativa, va oltre il semplice riconoscimento e punta a favorire e promuovere *interventi di supporto e potenziamento* delle dinamiche proprie delle CdP che si intende valorizzare. I possibili approcci ispirati alla logica di ciascuno dei due orientamenti qui individuati, segnalano, come mostra lo schema che segue⁴, l'emergere di tre distinte tendenze che si collocano lungo un arco di possibilità compreso tra il *risconoscimento dell'informale* e l'*intervento* e che, nel loro insieme, denotano ciò che qui etichettiamo come *pratiche della comunità di pratica*.

ORIENTAMENTO MANAGERIALE	PRATICHE DELLA COMUNITÀ DI PRATICA	
Riconoscimento	Legittimazione delle «competente situate» emerse e dei <i>best performers</i> ; Affiancamento dei novizi in ingresso per favorire l'acquisizione delle competenze situate.	
Intervento	Progettazione Applicazione di principi organizzativi e dispositivi tecnologici per la comunicazione interattiva.	Coltivazione Approccio riflessivo, a partire dalle pratiche, per la soluzione <i>ad hoc</i> dei problemi della comunità.

Vediamo meglio gli orientamenti e gli approcci descritti dallo schema. Il primo orientamento segnalato è, come si è visto, quello del riconoscimento: si può esprimere attraverso l'individuazione e la legittimazione (sia a) delle competenze situate dei *practitioners* definibili come esperti informali (ritenuti dai loro stessi colleghi *best performers*) che hanno reso possibile fonder oltre le conoscenze codificate; sia b) delle modalità concrete di sviluppo di tali competenze. Ciò conduce, da un lato, alla legittimazione, al riconoscimento simbolico della «professionalità» degli esperti da parte dell'azienda e, dall'altro, alla tutela degli spazi e dei tempi che localmente consentono la circolazione della conoscenza. La conseguente formalizzazione del profilo «esperto» di competenze degli esperti informali e dei loro percorsi di sviluppo rende possibili strategie di formazione d'ingresso che travalicano le forme consolidate di istruzione in aula. In questo quadro, la formazione dei novizi non potrà più limitarsi all'apprendimento meccanico delle sole istruzioni contenute nei manuali, ma sarà incentrata invece sul trasferimento di nuove e ulteriori competenze (molte delle quali associate a capacità di *problem finding*, di *problem solving*, a

capacità relazionali ecc.). Inoltre, nella misura in cui la CdP ha mostrato di essere l'ambiente cruciale per l'aggiornamento continuo degli esperti, una formazione ispirata da queste logiche avrà cura di stimolare la capacità degli attori di inserirsi nella dinamica di innovazione e circolazione della conoscenza rappresentata dalla comunità. Se il percorso di apprendimento del novizio può essere descritto anche come il suo progressivo ingresso nella comunità dei più esperti (Lave, Wenger, 1991), la formazione dovrebbe allora essere portata a valorizzare (a) la pratica dell'affiancamento a esperti (che favorisce il trasferimento di conoscenze tacite) e (b) la riflessione del soggetto sul proprio percorso di apprendimento.

Il secondo orientamento, muovendo dal riconoscimento dell'utilità delle dinamiche di apprendimento informale già esistenti, si caratterizza per una propensione all'intervento, che empiricamente assume due possibili «pratiche della comunità di pratica»: una prevalentemente interessata all'elaborazione di configurazioni ideali, modelli e strumenti per l'apprendimento che possano trovare un ampio spettro di campi di applicazione; l'altra, invece, punta a sostenere le forme dell'apprendimento che si sviluppano in concreti contesti d'azione a partire dall'esplorazione e dall'analisi - da condurre insieme agli attori implicati - delle criticità emergenti. In entrambi gli approcci - che possono essere combinati in forme anche originali di ibridazione - la «registrazione» e il riconoscimento dell'apprendimento informale e di eventuali comunità potenziali o embrionali costituisce solo il «passaggio» preliminare di un intervento piuttosto complesso.

L'approccio che fa leva sull'introduzione delle «configurazioni ideali» e dei modelli tende a progettare e sperimentare dispositivi e accorgimenti che potenzino ed estendano la circolazione della conoscenza. La progettazione e la sperimentazione dei metodi e degli strumenti d'intervento si sviluppa lungo percorsi di ricerca eterogenei e cerca di moltiplicare le occasioni, i tempi e gli spazi di interazione tra i soggetti e di ampliare le possibilità di raccolta e di circolazione delle innovazioni localmente prodotte. Si tratta di dispositivi e accorgimenti - supportati anche da basi tecnologiche appositamente predisposte - che consentono ai membri della comunità di interagire (in presenza o a distanza, sincronicamente o asincronicamente) e di accedere a banche-dati anche mediante criteri di ricerca avanzati. La ricerca continua finalizzata allo sviluppo di questi dispositivi può risultare molto utile al potenziamento delle esigenze e delle dinamiche di cooperazione della comunità. Occorre tuttavia mettere in evidenza alcuni rischi che possono derivare da un uso improprio e onnipervasivo degli esiti di tale ricerca: nessun dispositivo infatti può risultare efficace se considerato come modello standard da estendere a qualsiasi contesto e a prescindere dal «passaggio» preliminare che, come si è visto, è in ogni caso rappresentato dal riconoscimento. L'introduzione di tecnologie e accorgimenti, per essere efficace, dovrebbe essere vissuta dagli attori come un reale potenziamento delle dinamiche concrete della vita sociale della comunità di pratica. Ogni schema d'intervento di supporto non può fare a meno della «cooperazione interpretativa dei soggetti che, negli ambiti locali in cui agiscono, si esprimono secondo modalità del tutto imprevedibili e pertanto la costruzione di strumenti d'intervento non può prescindere da letture preliminari dei contesti d'azione. Se è impossibile, da questo punto di vista, ipotizzare la riproduzione meccanica di misure standard, tanto meno esse possono essere proposte e applicate facendo appello a presunte tendenze spontanee dei soggetti a cooperare».

L'altro approccio, sviluppatosi più specificamente nell'alveo del programma di ricerca della comunità di pratica, concepisce l'intervento come azione orientata soprattutto a evitare l'indebolimento nel tempo della vitalità delle relazioni e delle dinamiche proprie della comunità di pratica. Sul piano del metodo, in questo caso, l'intervento si configura come sostegno agli attori della CdP nella loro attività di analisi dei problemi emergenti (non solo dalle pratiche, ma anche dalle stesse relazioni tra gli attori). Questa utilizzazione dell'intervento può essere tematizzata nei termini della «coltivazione» (Wenger, M-Dermott, Snyder, 2002) proprio perché assume la vitalità della CdP e delle sue dinamiche come un processo autonomo - mai del tutto prevedibile o riducibile a uno schema lineare e predeterminato di crescita - con il quale rapportarsi in modo non intrusivo. L'idea di «coltivazione», pur avendo tratti in comune con quella di «progettazione», si distingue da essa nella misura in cui la sua «azione» rinvia a pratiche fondate su relazioni con un «oggetto», la comunità di pratica, dotato di autonomia e sportività mai del tutto riducibili agli effetti sperati dall'intervento. Da questo punto di vista si tratta di un approccio che evita accuratamente ogni tipo di soluzione standardizzata di intervento (il che non esclude evidentemente l'uso, in rapporto a specifiche esigenze e situazioni, di dispositivi tecnologici), per concentrarsi su pratiche di sostegno che mirano a stimolare tra i membri del gruppo capacità di individuazione e di analisi dei problemi che nella vita delle comunità sono costantemente generati tanto dalle pratiche e dalle dinamiche relazionali interne, quanto dalle influenze provenienti dall'esterno e che, se non affrontati in modo appropriato, alla lunga possono determinare il progressivo indebolimento della comunità, ovvero della capacità dei soggetti concreti che vi transitano di rinovare le proprie conoscenze e di farle circolare. Questo tipo di approccio si configura nei termini di un *metodo riflessivo* (Lipari, 2004) grazie al quale i soggetti stessi - adeguatamente supportati da ricercatori esterni il cui ruolo è essenzialmente legato alla facilitazione dei processi autonomi di elaborazione del gruppo - ipotizzano i nodi delle dinamiche sociali del loro apprendimento proponendo e sperimentando soluzioni *ad hoc*. Si tratta, in sintesi, di interventi di facilitazione e di consulenza orientati a sviluppare nei membri della comunità capacità riflessive sulle loro pratiche. La loro logica è largamente riconducibile a indirizzi di metodo ispirati alla *ricerca-azione* (Marrow, 1968; Pelletier, 1980; Hoss, 1985; Le Botz, 1985; Susman, Evered, 1985; Lipari, 1998) e all'*action learning* (Revens, 1985; Vince, Martin, 1995), che, come è noto, combinando insieme indagine e intervento, non solo consentono agli attori coinvolti nel processo di scoprire, osservare, rappresentare e risolvere i problemi, ma portano anche a riflettere sulle modalità di apprendimento in azione e di integrazione delle conoscenze: su valori, assunti, tecniche e norme, rendendo per questa via possibile l'attivazione di processi cognitivi riguardanti anche il «come» si apprende, con riflessi non irrilevanti rispetto all'acquisizione di nuove forme di consapevolezza circa le possibilità di apprendere ad apprendere.

¹ Tra i contributi italiani alla riflessione sul tema delle comunità di pratica, cfr. Postecorvo, Ajello, Zuccheromagli, 1995; Ghisardi, Nicolini, 1998, 2004; Ghisardi, Nicolini, Odella, 1998; Micelli, 2000; Turziani, Benarelli, 2002; Trentin, 2004; Landi, 2004. Per una rassegna analitica di esperienze italiane di apprendimento collaborativo in vario modo legate al tema della «comunità di pratica», cfr. De Estro, 2001; Lipari, 2004; Capano, Lipari, 2004.

