

leFP come comunità di pratica professionale segnata dall'etica e in transizione digitale ed ecologica

*Riflessioni di
Michele Pellerrey*

Occorre ricordare la rinascita negli anni settanta-ottanta del XX secolo dell'aristotelismo e del concetto di comunità di pratica segnata dall'etica, in particolare sono state studiate:

a) comunità buone di apprendimento nell'ambito scolastico e formativo;

b) comunità buone di lavoro in ambito produttivo di beni e servizi.

Nella prospettiva aristotelica il ruolo delle comunità di pratica risulta essenziale per lo sviluppo di un organismo virtuoso, oggi si direbbe di un competente nel pensare e nell'agire.

Ma ci sono differenze tra il concetto di comunità di pratica di Etienne Wenger e quello aristotelico. Per Wenger tali comunità sono dappertutto (concetto generico).

“tutti noi apparteniamo a delle CdP. A casa, al lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate CdP. E quelle a cui apparteniamo cambiano nel corso della nostra vita. In effetti, le CdP sono dappertutto. Le famiglie [...] sviluppano delle pratiche, delle routine, dei rituali, dei costrutti, dei simboli e delle convenzioni, delle narrazioni e delle vicende storiche. I familiari si odiano e si amano; concordano e dissentono. Fanno il necessario per tirare avanti. [...] i lavoratori organizzano la propria vita con i colleghi e con i clienti in modo da poter svolgere la loro attività. Così facendo, sviluppano e preservano un senso di sé con cui possono convivere, divertirsi un po' e soddisfare le esigenze dei datori di lavoro e dei clienti. Quale che sia la loro *job description* ufficiale, creano una prassi per fare ciò che bisogna fare. Pur essendo contrattualmente alle dipendenze di una grande istituzione, nella pratica quotidiana lavorano con [...] un gruppo molto più ristretto di persone e di comunità. Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione [...], le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste CdP. [...] Le CdP fanno parte integrante della nostra vita quotidiana. Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari (p.13)

Per Aristotele: si tratta di una forma coerente e complessa di attività collaborativa socialmente stabilita mediante la quale valori insiti in essa vengono realizzati (come la IeFP).

Sul concetto di comunità e di comunità di pratica: un quadro di riferimento

Dimensione spazio-temporale

Uno spazio di vita comune

Un tempo adeguato trascorso insieme

La variante data dal contatto reale e quella basata sul contatto mediale (comunità virtuale)

Lavoro smart e lavoro in presenza

Dimensione relazionale

Senso di appartenenza

Rapporti interpersonali

Fiducia e aiuto reciproco

Clima di vita

Dimensione valoriale

Visione e senso esistenziale comuni

Obiettivi e finalità che animano la pratica

Valori e che animano la via comune

Dimensione organizzativa

Organizzazione operativa

Mansioni e ruoli assunti

Responsabilità e compiti

Pellerey (2015): «le ricerche e le esperienze che abbiamo esaminato inducono a ritenere fondata la prospettiva che lo sviluppo di un sistema di comunicazione virtuale accanto a quello reale possa potenziare sia nella qualità, sia nella continuità, sia nell'incisività, la realtà viva della comunità. Un buon sistema di comunicazione, basato sulle tecnologie digitali mobili, tra direzione, colleghi docenti, consigli di classe, singoli docenti, studenti e loro famiglie può rendere ancora più efficaci gli incontri a livello personale, come a livello comunitario. Non solo, ma ne permette una buona preparazione e un loro prolungamento nel tempo e nello spazio».

Oggi si pone la questione di come garantire un contesto spazio-temporale che favorisca il costituirsi di una vera comunità di pratica, cioè come integrare lavoro agile e lavoro in presenza, formazione in presenza e formazione a distanza. E questo da tre punti di vista:

- a) organizzativo, gestionale, tecnologico;
- b) di preparazione dei lavoratori, dirigenti, docenti e studenti;
- c) di metodologia didattico-formativa.

In particolare, considerando poi un sistema formativo di tipo duale si pone il raccordo da promuovere tra la comunità formativa e la o le comunità di lavoro dove gli allievi attuano la loro partecipazione periferica legittimata allo sviluppo del sistema produttivo di beni o di servizi.

Come garantire la continuità e validità formativa, in particolare dal punto di vista etico-professionale, in tale transizione?

La seconda accentuazione riguarda la dimensione relazionale attivata, cioè il senso di appartenenza, l'interdipendenza delle persone, i rapporti interpersonali, l'impegno reciproco, ecc. allargando poi il concetto a tutto l'istituzione formativa e a tutte le persone in qualche modo coinvolte; ed esaminando i caratteri delle relazioni mediate dalla tecnologia.

In questa prospettiva si possono considerare le relazioni effettive sviluppate tra i singoli e il gruppo e l'ambiente considerato nei suoi vari aspetti, tra formatori e allievi, tra gli allievi, tra tutor aziendale e apprendisti.

Più in generale: il sistema di relazioni sociali allargate, quale è quello di una comunità di pratica lavorativa, che mette in luce le reciproche influenze tra apprendisti di diverso livello di competenza e tra soggetti a diverso livello di specializzazione e responsabilità.

Una terza accentuazione considera la dimensione organizzativa, i ruoli e le funzioni messe in atto al fine di far funzionare al meglio l'istituzione e o il gruppo; la distribuzione delle responsabilità e di compiti tra i membri della comunità. Nel caso di una istituzione o centro di leFP si possono evocare le varie figure coinvolte.

Ma dal punto di vista formativo è essenziale che l'allievo comprenda, soprattutto quando è inserito in un contesto lavorativo, la specifica organizzazione e le attribuzioni di responsabilità che in essa sono presenti e conseguenti modalità di rapporto interpersonale richieste.

Infine, e dal punto di vista della mia relazione
ciò è fondamentale, si deve evidenziare le
visione che accomuna, il senso e la prospettiva
esistenziale, gli obiettivi da raggiungere, la
condizione o negoziazione delle finalità per cui
ci si trova insieme. In una organizzazione
imprenditoriale tutto ciò fa riferimento alle sue
finalità, ai livelli di eccellenza e alla cultura
caratterizzante, ecc.

Molto dello sviluppo di una transizione
ecologica valida e feconda si fonda sulla
consapevolezza personale e sullo sviluppo di
comportamenti e decisioni coerenti.

Le distinzioni sopra delineate sono utili a mettere in luce aspetti o dimensioni che caratterizzano o possono caratterizzare una comunità di pratica, ma esse devono essere validamente e proficuamente integrate in maniera armonica e organica nel contesto dell'attività specifica svolta come compito fondamentale della stessa comunità.

La parole pratica poi sottolinea anche che non bastano visioni e prospettive teoriche o astratte, ma il cuore sta proprio nei comportamenti e nelle competenze effettive attivate, in un saper fare che certamente è collegato a un sapere, un saper essere e un saper stare con gli altri, ma che rimane al cuore di tutto: una pratica che non solo deve essere buona, ma che ripetuta deve costituire a poco a poco come una seconda natura (concetto di abito).

La dimensione etica che caratterizza una comunità e in particolare una comunità di pratica professionale

Abbiamo già riportato la definizione di pratica indicata da MacIntyre. Si tratta di attività che sono socialmente definite e stabilite (a esempio con leggi e accordi), non iniziative personali solitarie e non riconosciute dal contesto sociale. Il loro riconoscimento pubblico è legato ai valori che le caratterizzano intrinsecamente e che devono costituirne il cuore. Di tali pratiche si possono citare anche dei modelli o visioni che dovrebbero fare da guida operativa: nel caso della formazione professionale i modelli operativi ispirati a un principio duale che cercano di associare la pratica lavorativa alla riflessione critica e allo sviluppo culturale e personale dei soggetti.

La prospettiva aristotelica di persona competente in ambito etico

«Secondo questa prospettiva, virtuoso si definisce non un singolo atto buono o moralmente retto, ma l'abito o l'abitudine a compiere determinati atti buoni. Noi acquistiamo le virtù con un'attività precedente: si diventa costruttori, costruendo, giusti compiendo azioni giuste, coraggiosi con azioni coraggiose. [...] Coraggioso è colui che è abituato ad agire in modo coraggioso. Onesto è colui che ripetutamente si comporta onestamente, acquisendo attraverso l'impegno e l'esercizio, un abito mentale che lo porta nelle diverse situazioni, anche in quelle impreviste, ad agire con onestà. [...] D'all'esercizio di atti buoni nascono, secondo un processo niente affatto estemporaneo o occasionale, intenzioni buone, che a loro volta, supportate da un'adeguata valutazione della situazione, da una scelta opportuna dei mezzi, da un comportamento retto, danno vita ad atti buoni».

Da queste premesse deriva la prospettiva di un processo formativo chiaro nella sua finalità e definito nella modalità di sviluppo: «ciò presuppone evidentemente un forte impegno formativo che abbia come obiettivo quello di aiutare il professionista, il lavoratore ad acquisire lentamente, ma progressivamente, quegli abiti virtuosi, quelle attitudini personali che lo portano ad agire bene, con competenza e correttezza, nel proprio specifico ambito di attività».

Una prima conseguenza di questa impostazione riguarda la capacità di giudizio pratico, cioè di decisione saggia in ordine all'agire nelle circostanze specifiche nelle quali ci si trova.

Una seconda conseguenza concerne la necessità che il processo formativo trovi il suo supporto nel contesto di una comunità di vita che condivida la stessa prospettiva etica.

La prima area di approfondimento riguarda quella che comunemente viene denominata saggezza pratica.

Nella prospettiva aristotelica questa è una virtù o competenza fondamentale che, come le altre competenze, si sviluppa attraverso l'esercizio, ma che implica da una parte un forte orientamento ad agire bene e, dall'altra, una conoscenza attenta e penetrante della realtà con la quale ci si confronta.

Una conoscenza puntuale sia nelle opportunità che essa offre, sia nei vincoli o limiti che essa manifesta. Höffe la definisce «capacità di determinare, con senso della realtà e magari con spirito critico verso errori e inganni ideologici, il giusto personale e situazionale».

Tutto ciò richiede «la capacità di contestualizzare, la flessibilità e la creatività, ossia, in sintesi, un *esprit de finesse*».

Di fronte alla complessità odierna del mondo lavorativo, alla rapida evoluzione delle sue forme organizzative e tecniche e delle tecnologie digitali disponibili nel tempo, le modalità d'azione competente si intrecciano con sollecitazioni non indifferenti all'autonomia decisionale personale e al senso di responsabilità verso l'azienda nella quale si opera, verso gli altri con i quali si collabora, verso la qualità dei prodotti e dei servizi realizzati.

Il pericolo nel processo formativo è proprio quello di concentrare l'attenzione più su singoli atti morali che sulla moralità della persona, più su comportamenti rigidamente descritti che sulla capacità di giudizio prudente e responsabile relativo all'agire nel contesto presente, più su norme precise e procedure stereotipate che sull'adattamento alle esigenze specifiche emergenti, più su principi generali che sull'interpretazione della domanda presente e sull'adattarsi alle richieste particolari.

Viene anche citato in *Amoris Laetitia* un passo di S. Tommaso, riferentesi alla conoscenza della norma e alla conoscenza particolare: «se non vi è che una sola delle due conoscenze, è preferibile che questa sia la conoscenza della realtà particolare, che si avvicina maggiormente all'agire».

Applicando tale impostazione alla competenza professionale si evidenzia la centralità dell'interpretazione della sfida concreta con la quale ci si deve confrontare. In altre parole non è possibile applicare al caso concreto l'insieme delle conoscenze e abilità possedute senza penetrare a fondo le esigenze poste dal problema da risolvere. Così è per la stessa valutazione etica che deve dirigere le decisioni e l'azione in situazioni problematiche da questo punto di vista: occorre cogliere l'appello che proviene da tali situazioni per dare a esse una risposta a un tempo coerente con i principi morali di riferimento e con le possibilità effettive e i vincoli esistenti.

E, dal momento che la realtà concreta della sfida all'agire professionale deve guidare le scelte e la conduzione della loro realizzazione, la complessità e incisività della dimensione etica coinvolta dipenderà da tale realtà. Diversa, infatti, è la condizione di esercizio della propria professionalità in un contesto sanitario, rispetto a un contesto informatico, o a uno relativo alla gestione dell'ordine pubblico.

Nella tradizione aristotelica, che insiste sul ruolo delle comunità di appartenenza e di studio o di lavoro nel processo di formazione del carattere della persona e della sua saggezza pratica, ci si trova di fronte a una nuova condizione problematica: la carenza spesso presente nel contesto lavorativo di una vera comunità di appartenenza tale che possa fare da orientamento e sostegno allo sviluppo di una buona base di riferimento per una condotta etica professionale.

Ciò accentua l'esigenza di trovare modalità formative che, pur valorizzando quanto la famiglia e la comunità di vicinato possono dare di positivo, si apra a una più attenta e sistematica promozione del carattere del lavoratore e della sua componente etica fondamentale in riferimento alla condizione attuale del mondo del lavoro.

Non è un'impresa facile, anche perché nelle indagini sviluppate, anche recentemente, emerge con chiarezza che i giovani che entrano nel mondo del lavoro interpretano la loro esperienza attraverso le lenti dell'esperienza precedente, come l'ambiente familiare, il contesto culturale, la vicinanza sociale, e l'ambiente educativo. Queste lenti includono strutture ormai consolidate di valori e di condotte morali che su questa base si dovrebbero sviluppare ulteriormente e venire reinterpretate nel contesto lavorativo.

Le indagini condotte da Stephen Billett negli anni recenti mostrano che tali giovani ritengono che l'influenza maggiore l'abbiano avuta i genitori, seguiti dagli amici e colleghi e dagli altri membri della famiglia. Insegnanti, media e precedenti esperienze lavorative appaiono molto meno sollecitanti. La questione è: fino a che punto tali influenze sono in grado di favorire una crescita etica in grado di costituire un buon riferimento di base nel contesto delle attuali e future esperienze lavorative, stante la situazione di fatto.

Sul transfer delle competenze in ambito etico professionale

Le ultime considerazioni fatte aprono alla questione della trasferibilità delle competenze etico-professionali dal mondo della formazione a quello lavorativo. A questo proposito già nel 1996 Bernard Rey si era posto la questione della trasferibilità di tali competenze dal campo educativo e formativo al campo lavorativo vero e proprio. Rey poneva a fondamento della sua analisi un aspetto del concetto di competenza da lui ritenuto essenziale: una competenza è per sua natura specifica, in quanto legata a un contesto particolare, o una tipologia di situazioni ben definita, nelle quali si è in grado non solo di esercitarla ma anche, e ciò è cruciale, vederla constatata dagli altri.

In generale, nel corso degli anni si sono succedute numerose ricerche dirette a verificare la possibilità di trasferite le competenze trasversali personali dall'ambito dei processi formativi a quello dei processi operativi. Tali ricerche si sono intensificate di fronte alle richieste sempre più pressanti di un loro sviluppo.

Nel 2018 una rassegna critica ha analizzato le indagini sistematiche disponibili fino ad allora, mettendo in evidenza come, nonostante i forti investimenti, si siano riscontrati ripetuti insuccessi nei riguardi di un loro effettivo trasferimento nel contesto lavorativo. Tuttavia, già all'inizio degli anni duemila sembravano evidenziarsi alcune condizioni sia oggettive, sia soprattutto soggettive, indispensabili per favorire il processo di trasferimento di quanto appreso in un contesto formativo a una sua valorizzazione in un contesto lavorativo vero e proprio.

Non è il caso di ripercorrere la storia degli studi succedutisi nel corso di più di un secolo sul concetto e sulla dinamica, considerata soprattutto da un punto di vista formativo, del fenomeno del transfer delle conoscenze e delle competenze.

Varie teorie si sono succedute nel tempo e negli anni ottanta sono stati studiati i processi di ragionamento analogico e metaforico, d'induzione, di costruzione e di utilizzazione di schemi, di meta-cognizione.

Accanto a tale orientamento si è però anche consolidata una prospettiva diversa, più attenta alle situazioni socioculturali e alla costruzione di categorie interpretative e schemi operativi derivanti dall'interazione attiva dei soggetti presenti in una comunità di pratiche, interazione che forma, facilita e sollecita il transfer.

Accanto a tale orientamento si è però anche consolidata una prospettiva diversa, più attenta alle situazioni socioculturali e alla costruzione di categorie interpretative e schemi operativi derivanti dall'interazione attiva dei soggetti presenti in una comunità di pratiche, interazione che forma, facilita e sollecita il transfer.

Tenendo conto di tutto questo e di altri studi recenti, nel campo della formazione professionale le conoscenze e le competenze richieste sono quelle che risultano rilevanti in una comunità di pratica, della quale l'individuo è o aspira di diventare membro. Si viene così a evidenziare da una parte il soggetto apprendente e le sue risorse interne disponibili, dall'altra, il contenuto d'apprendimento, definibile a partire da un ambito di esercizio dell'attività lavorativa e professionale.

Il transfer può essere riletto, quindi, come «il processo attivo secondo il quale il soggetto si impegna per comprendere o interpretare una nuova situazione di attività professionale e per diventare in essa competente, sulla base del patrimonio di esperienze, conoscenze e competenze in lui già disponibile». Ne derivano due elementi centrali da punto di vista soggettivo: l'intenzionalità di chi deve trasferire conoscenze e competenze e la volontà perseverante di farlo.

Dal punto di vista oggettivo relazionale emerge, invece, l'importanza del favorire la possibilità e la praticabilità di tale operazione, sia col rendere il più possibile simile l'ambito formativo rispetto a quello lavorativo, sia nell'accompagnare i soggetti in tale impegno.

Lo sviluppo di abiti di vita, di studio e di lavoro

Il problema della trasferibilità riguarda anche quelle disposizioni ad agire che nella tradizione aristotelica vengono definite “abiti”: abiti di vita, di studio e di lavoro. Ciò in particolare è diventato ancor più rilevante nel contesto delle attuali transizioni ecologiche e digitali. Il concetto di “abito” in questa prospettiva va inteso come una disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l’agire della persona.

Tale concetto si fonda su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica. Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò, evidentemente, se non si frappongono impedimenti specifici.

La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona. Lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio.

D'altra parte, ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida.

Ne deriva una scelta o decisione la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darle un senso. Una attribuzione di senso che può derivare anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta.

Si tratta comunque sempre di esperienze legate a situazioni particolari e specifiche. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e dal punto di vista motivazionale e volitivo in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire “sapere pratico”. Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà.

Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca dell'eccellenza e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

Conclusione

La leFP intesa come comunità di pratica va esaminata dal punto di vista evolutivo. Gli allievi che si affacciano a un Centro in genere provengono da esperienze scolastiche e tendono a riprodurre alcuni tratti della loro esperienza precedente.

Avviarli a una comunità di apprendimento orientata allo sviluppo di competenze non solo culturali, ma soprattutto professionali, implica modalità didattiche ed educative specifiche.

Ne deriva la necessità di valorizzare in maniera adeguata quanto delineato nei riguardi del concetto di comunità e di quello stesso di pratica. Come abbiamo più volte sottolineato la dimensione etica pervade sia l'uno, sia l'altro.

In particolare lo sviluppo di congruenti abiti di vita, di studio e di lavoro dovrebbe costituire un quadro di chiare finalità formative. In particolare oggi due filoni di attenzione si pongono come urgenti: quello digitale e quello ecologico. Ma non si tratta solo di conoscenze e abilità, occorre rendersi anche conto delle responsabilità morali che queste due transizioni implicano e sviluppare coerenti comportamenti e abiti di vita e di lavoro.

Grazie