

Le Comunità di Pratica per un apprendimento cooperativo

Angela Pascale

A.N.S.I.- Associazione Nazionale Scuola Italiana
Via Santa Croce in Gerusalemme n. 107 – 00185 Roma
angela.pascale@libero.it

Il contributo prenderà in esame la definizione, le caratteristiche, la gestione e l'efficacia delle comunità di pratica, intese come comunità di apprendimento auto-gestite, dove la crescita professionale si basa sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione [Trentin, 2000]. Nelle comunità di pratica on line è possibile incoraggiare forme di co-costruzione della conoscenza attraverso modalità didattiche finora limitate ai contesti formativi tradizionali, quali il cooperative learning, riconosciuto come una fra le migliori metodologie didattiche, che può essere attuata anche in Rete [Lastrucci e Pascale, 2010].

1. Introduzione

In generale, per comunità virtuale si intende uno spazio in Rete di sussidio alla comunità reale. La differenza fra una comunità reale e una virtuale sta nelle modalità d'interazione fra i partecipanti: quelli di una comunità in Rete comunicano fra loro con l'ausilio di un computer (*Computer Mediated Communication*). Se si considerano le comunità virtuali con implicazioni in ambito educativo, se ne distinguono almeno tre: i gruppi di discussione o comunità spontanee, le comunità di apprendimento e le comunità di pratica.

Nella comunità spontanee i partecipanti si aggregano attorno a uno o più temi legati alla sfera degli interessi personali e non sempre hanno finalità precise. I componenti, per interagire, spesso non utilizzano ambienti e piattaforme strutturate, ma semplici strumenti di comunicazione interpersonale, quali forum e soprattutto mailing-list. Queste comunità assumono una struttura con forti differenze di livello di impegno e partecipazione da parte dei componenti. Le comunità di apprendimento e di pratica, al contrario, hanno finalità specifiche: quelle di apprendimento sono orientate più allo sviluppo di conoscenze e abilità nell'ambito di un percorso didattico, quelle di pratica si occupano, invece, della soluzione di problemi comuni o della condivisione di esperienze e casistiche utili in determinati ambiti professionali oppure come opportunità di aggiornamento per adulti in servizio. Tutti i componenti di queste comunità dovrebbero essere agevolati nell'apporto che vogliono dare; la partecipazione dovrebbe, così, essere equilibrata.

2. L'interazione come presupposto indispensabile alla nascita di una comunità di pratica

La nascita e lo sviluppo in Rete di forme di interazione e socialità intense, che possono dare vita a vere e proprie comunità (di interessi, di apprendimento, di pratica), possono essere ricondotti al concetto-chiave di interazione sociale, che in Internet è da intendersi essenzialmente come interazione comunicativa [Rivoltella, 2003]. Nel caso di una comunità di pratica, le attività possono essere sviluppate on line tramite l'uso di piattaforme dedicate, la cui progettazione deve prendere spunto proprio da una attenta analisi dei tipi di scambi di conoscenza che possono avvenire al suo interno. Generalmente, tali piattaforme dovrebbero prevedere una sezione pubblica, con accesso da parte di utenti anonimi, in cui sia accessibile a tutti una descrizione generica delle attività della comunità di pratica ed una sezione privata, con accesso riservato a chi ne è autorizzato, per la partecipazione attiva alla comunità. In questi contesti vengono favorite forme di *peer tutoring* e *reciprocal teaching*, in quanto l'interazione e lo scambio tra i partecipanti diventano meccanismi in grado di favorire e stimolare l'apprendimento attraverso strumenti per l'interazione e la condivisione. Rientrano in questa categoria tutti i servizi che consentono la comunicazione sia sincrona sia asincrona nel Web (posta elettronica, chat, forum didattici), spazi virtuali in cui ogni partecipante deposita il suo contributo mettendolo a disposizione dell'intero gruppo, creando così le condizioni necessarie per una "messa in comune" dei saperi [Pascale, 2002]. Tali spazi permettono l'organizzazione degli interventi in sequenze tematiche (*thread*), maggiore visibilità dei contenuti, libertà nei tempi di fruizione e, prevedendo la possibilità di tenere traccia della comunicazione, consentono di raccogliere punti di vista diversi e far sperimentare direttamente al gruppo la capacità di costruire conoscenza.

Una comunità di pratica, per sua natura, è un gruppo auto-diretto e auto-organizzato, in cui i meccanismi di condivisione di conoscenze tacite, arricchimento dell'identità personale e professionale sono possibili solo se la partecipazione è spontanea e volontaria. Rispetto alle comunità di pratica tradizionali, le piattaforme on line introducono dei cambiamenti a più livelli: garantiscono continuità alle comunicazioni tra i suoi membri quando non possono incontrarsi in presenza; danno maggiore visibilità, una più rapida diffusione e una migliore circolazione alle comunicazioni interne; consentono di costituire comunità con una distribuzione geografica più ampia e più estese numericamente, fino ad accogliere persone che non si conoscono personalmente; durante le interazioni on line, i partecipanti non possono usufruire della comunicazione interpersonale diretta, faccia-a-faccia, ma solo di una comunicazione mediata dalla tecnologia che privilegia gli aspetti espliciti e verbali rispetto agli altri indicatori. Questo si riflette sulle dinamiche di interazione tra i membri, tanto che gli studiosi sono divisi sulla possibilità di creare vere comunità di pratica on line. In effetti, non basta creare una comunità in Rete, benché di persone che condividono la stessa professione, per avere automaticamente una comunità di pratica virtuale: l'esistenza di una comunità di

pratica è legata a fattori che vanno al di là dell'uso o meno di supporti tecnologici, ma richiedono l'attivazione di quei processi ed elementi che già la contraddistinguono nelle sue forme tradizionali. Secondo Trentin [2004], una comunità di pratica virtuale deve basarsi su una comunità di pratica "reale", cioè costruita sulla conoscenza "personale" e "fisica" delle persone, sulla stima e fiducia reciproca e sulla disponibilità e capacità di identificarsi nella comunità stessa.

3. Definizione e caratteristiche di una comunità di pratica

Generalmente, i passaggi per promuovere una comunità di pratica prevedono alcune operazioni:

- identificare la potenziale comunità di pratica, ovvero quei soggetti che potrebbero essere in grado di aumentare, ad esempio, le capacità strategiche dell'impresa o del gruppo, oppure quei soggetti in possesso di particolari abilità, esperienza e talento nel risolvere problematiche di tipo organizzativo, tecnico e di servizio;
- fornire alla comunità di pratica un'infrastruttura tecnologica che dovrebbe consentire ai membri della stessa comunità di applicare realmente le loro competenze;
- utilizzare metodi non tradizionali di valutazione del valore della comunità di pratica per l'impresa (comprendere le relazioni complesse che si verificano tra attività, conoscenze e performance) e di come la sua costituzione rappresenti un reale valore per l'impresa e per il singolo.

Uno dei più conosciuti esempi di comunità di pratica è quello che si è affermato, negli anni '80, nell'ambito della multinazionale Xerox Corporation, relativamente alla riparazione delle Macchine per Fotocopie. I problemi incontrati dai tecnici Xerox nell'effettuare riparazioni delle Macchine per Fotocopie, nonché le soluzioni da essi proposte o escogitate, venivano fatti conoscere, tramite un diffuso Network, ad un gruppo di colleghi particolarmente specializzati. Questo gruppo di tecnici, che si interessava spontaneamente alle problematiche che gli venivano poste dai colleghi, ha direttamente contribuito a fornire, grazie al possesso di specifiche competenze, soluzioni finalizzate a migliorare l'efficienza e l'efficacia degli interventi di riparazione. Si sono verificati, in questa maniera, dei notevoli miglioramenti riguardo ai tempi e alla qualità degli interventi di riparazione sulle Macchine Xerox. La comunità di pratica dei tecnici Xerox, costituita per larga parte da lavoratori volontari con l'obiettivo di condividere le reciproche esperienze lavorative, si è formata in maniera informale e al di fuori da qualsiasi "programmazione" aziendale, ma l'impatto di tale attività sulla *customer satisfaction* e sugli affari della Xerox ha raggiunto, nel corso degli ultimi anni, un valore inestimabile.

Introdotta da Lave e Wenger [1991], il termine "comunità di pratica" viene utilizzato per comprendere tutte le situazioni in cui gruppi di persone che condividono un interesse professionale collaborano tra di loro, imparando gli uni dagli altri, in un'interazione alla pari nella comune percezione di avere ciascuno

l'esigenza di sapere ciò che gli altri sanno [Brown e Duguid, 1991]. Al loro interno si attivano dinamiche collaborative e interattive di *negoziiazione del significato*, in cui ciascuno negozia sia il modo di svolgere una pratica professionale, sia il proprio ruolo all'interno della comunità, le proprie modalità di partecipazione e il proprio significato come persona e come professionista.

Wenger [1998] identifica alcuni elementi importanti, che in una relazione dialettica determinano il *mutuo impegno* e le sue caratteristiche principali, ma sono anche da questo determinati: il *lavoro cooperativo*, inteso come lo svolgimento di un'attività rivolta alla realizzazione di un prodotto, di un servizio, dalla soluzione di un problema, in generale, all'esecuzione di un compito o nell'assolvimento di una funzione, di qualunque natura. *Diversità e parzialità*: lo svolgimento di un lavoro cooperativo comporta necessariamente una suddivisione di ruoli e funzioni. Il lavoro di ogni membro del gruppo richiede il lavoro di altri membri ed è parte di un'organizzazione complessa, dipendente dalla natura del compito. Durante lo svolgimento di una pratica, ai membri della comunità è richiesta una varietà di competenze (*diversità*), necessaria per lo svolgimento dei segmenti (*parzialità*) di lavori individuali, che compongono il quadro più ampio del lavoro cooperativo. *Mutue relazioni*: il mutuo impegno si concretizza in una serie di relazioni funzionali, e spesso non solo funzionali, tra i membri della comunità. Lo svolgimento di una pratica porta a uno sviluppo del mutuo impegno tra i membri della comunità rafforzando le loro relazioni funzionali e inducendo una crescita delle competenze individuali.

Per lo svolgimento di una pratica, la comunità si serve di un *repertorio*, costituito da oggetti e procedure, condiviso tra i membri della comunità. Inoltre, ciò che tiene insieme una comunità di pratica e ne polarizza l'attività è lo svolgimento di un'*impresa comune*. Comunque la si consideri, secondo Wenger [1998], l'impresa comune ha alcune caratteristiche principali: ogni membro negozia all'interno della comunità il proprio ruolo e il modo in cui svolgerlo (*impresa comune negoziata*); lo svolgimento efficace dell'attività richiede che gli individui sentano propria l'impresa comune (*coinvolgimento nell'impresa comune*); ogni membro della comunità riconosce come rilevante l'operato di ogni altro membro al fine dello svolgimento dell'impresa comune (*mutua rilevanza*).

In particolare, secondo Wenger [1998], lo svolgimento della pratica di una comunità coinvolge tre attività principali chiamate "reificazione", "partecipazione" e "negoziiazione del significato". La "negoziiazione del significato" implica da un lato una serie di "processi" realizzati partecipando alla vita della comunità, dall'altro una serie di "oggetti", così come descritti nel repertorio comune, usati e prodotti durante lo svolgimento dell'impresa comune. Tale processo di produzione è la "reificazione".

Wenger [1998] sostiene, inoltre, che in un ambiente virtuale di apprendimento il modello e i processi di apprendimento sono analoghi a quelli che regolano lo sviluppo delle identità individuali all'interno di una comunità di pratica, che è un'entità storicamente determinata, esistente al di fuori di qualsiasi volontà e progetto. Egli descrive, a tal proposito, le diverse caratteristiche dell'apprendimento che ha luogo in tale contesto e, più in

generale, nell'interazione con il mondo: l'apprendimento come creazione di significati; l'apprendimento come sviluppo di identità; l'apprendimento come appartenenza a una comunità; l'apprendimento come risultato di una pratica all'interno di una comunità.

4. Le comunità di pratica come sistemi sociali di apprendimento

Wenger [1998] evidenzia il concetto della partecipazione dei discenti (e della loro motivazione) come forza trainante del processo di conoscenza. In particolare, per quello che concerne gli adulti già inseriti nel mondo del lavoro, l'apprendimento è un processo fondamentalmente esperienziale e sociale, che richiede una continua dialettica tra esperienza e competenza. Una componente fondamentale dell'apprendimento risulta, quindi, l'interazione di natura sociale, non solo con i docenti, ma anche con i discenti. Partendo da questi presupposti, si sviluppa l'approccio del *cooperative learning* (di cui si parlerà meglio in seguito), nel caso della formazione a distanza, inteso come un'esperienza di formazione in cui le componenti tecnologiche implementano non tanto le modalità di erogazione dei contenuti, quanto la creazione di comunità attive di apprendimento. In questo contesto formativo, i ruoli del docente/tutor/formatore si ridefiniscono al pari del ruolo del discente.

Nelle comunità di pratica professionali per l'apprendimento, il fruitore del percorso corsuale non è un soggetto passivo del processo formativo, poiché gli si riconosce e richiede un approccio attivo che si esplica tanto nella conoscenza, quanto nella gestione dei processi.

Con questo approccio cooperativo alla formazione on line il corsista non recepisce solamente dei contenuti, ma avvia un processo metacognitivo che lo porta ad acquisire una modalità propria di autoapprendimento. L'apprendimento on line, nella sua forma "cooperative", si esplica, quindi, in una modalità che porta, grazie alle tecnologie di rete, a unire i discenti e non a isolarli. In particolare, questa unione favorisce la formazione di "classi di pari", in modo da accomunare fabbisogni formativi e interessi personali e professionali, classi che non si potrebbero altrimenti formare in presenza per barriere geografiche e organizzative. Nella comunità di apprendimento on line (luogo di formazione, informazione e interazione) il vero plusvalore formativo, quindi, non è tanto dato dai materiali che discendono sui corsisti gerarchicamente ed in forma lineare, quanto dalla condivisione di conoscenze e saperi generati in forma distribuita dai partecipanti [Pascale, 2002].

Tra le figure chiave che caratterizzano la gestione della comunità di pratica si possono identificare: il progettista, il responsabile scientifico, il coordinatore e il leader della comunità. Il coordinatore ha un ruolo di facilitatore/tutor all'interno della comunità. Oltre al profilo assai simile a quello di un qualsiasi tutor on line (supporto organizzativo, gestionale, tecnico e contenutistico), ciò che differenzia e rende tipico il coordinatore di comunità di apprendimento è l'aspetto di "animazione" della comunità [Pascale, 2005].

Di conseguenza, si può affermare che le comunità di pratica funzionano come dei veri e propri sistemi sociali di apprendimento, in cui l'apprendimento non si esaurisce in una semplice acquisizione di conoscenze (*learning about*), né nella capacità di saper svolgere adeguatamente una certa attività, ma consiste in un processo di strutturazione e ristrutturazione della propria identità professionale, a partire dalle proprie esperienze e dai significati negoziati all'interno del gruppo (*learning-to-be*) [Wenger, 1998].

In particolare, è possibile la condivisione di conoscenze tacite e la creazione di nuova conoscenza, attraverso la continua trasformazione di conoscenze da tacite ad esplicite e viceversa. Le conoscenze tacite sono conoscenze che i soggetti possiedono, ma che difficilmente sanno definire o trasmettere a parole, non sono quindi immediatamente codificabili in manuali o report, tuttavia, per certi versi sono più solide delle conoscenze esplicite, perché basate sull'esperienza personale e sul vissuto dell'individuo. In ambito professionale, rappresentano quel bagaglio di capacità che contraddistingue, a parità di conoscenze esplicite (dovute ai percorsi di formazione, aggiornamento, ecc.), la persona più esperta o più competente da quella che lo è meno. Affinché ci possa essere scambio di conoscenza tacita è necessaria la presenza di "team auto-organizzantesi" [Nonaka, 1994] e la costruzione di una fiducia (*trust*) reciproca tra i componenti del gruppo, che devono provare un senso di appartenenza e di adesione alla cultura del gruppo: per esprimere quello che pensano e che sentono i soggetti hanno bisogno di sentirsi accettati e non giudicati, ma anche coinvolti nella relazione collaborativa e cooperativa. Ad esempio, chiedere consigli od opinioni ad altri, in un ambiente con un basso livello di fiducia reciproca, può essere interpretato come un'ammissione di scarsa preparazione professionale. Poiché nelle comunità di pratica le persone aderiscono per scelta spontanea e si riconoscono negli altri membri, i meccanismi di costruzione della conoscenza vi trovano un terreno particolarmente favorevole.

Secondo Midoro [2002], una comunità di pratica è un'entità nata ed evolutasi storicamente in modo spontaneo, con proprie regole interne di accrescimento e di sviluppo, ma, soprattutto, una comunità di pratica è anche un ambiente di apprendimento. Infatti, i membri di una comunità di apprendimento devono essere "mutuamente impegnati" come avviene in una comunità di pratica. A tal fine, è necessario creare le condizioni di mutua dipendenza. Ciò può essere ottenuto tenendo presenti le caratteristiche del mutuo impegno in una comunità di pratica. Inoltre, in analogia con quanto avviene durante la pratica di una comunità, anche un corso on line produce un arricchimento del repertorio condiviso e una modifica dell'impresa comune, oltre che una crescita dell'identità dei partecipanti.

5. Il cooperative learning

Il *cooperative learning* costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli allievi apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del percorso. Tale

metodologia si distingue sia dall'apprendimento competitivo che dall'apprendimento individualistico e, a differenza di questi, si presta ad essere applicata ad ogni compito, ad ogni materia e ad ogni curriculum. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli allievi, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Tali obiettivi possono essere conseguiti se all'interno dei piccoli gruppi di apprendimento gli studenti sviluppano determinate abilità e competenze sociali, intese come un insieme di abilità interpersonali e di piccolo gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto.

Il lavoro di gruppo non è una novità in ambito formativo, tuttavia gli studenti possono anche lavorare insieme senza trarne profitto; può, infatti, accadere che essi operino insieme, ma non abbiano alcun interesse o soddisfazione nel farlo. Nei gruppi di apprendimento cooperativo, invece, gli studenti si dedicano con piacere all'attività comune, sono protagonisti di tutte le fasi del loro lavoro, dalla pianificazione alla valutazione, mentre il docente è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento.

Secondo Ellerani e Pavan [2003], rispetto ad un'impostazione del lavoro tradizionale, il *cooperative learning* presenta, di solito, alcuni vantaggi:

risultati migliori: tutti gli allievi lavorano più a lungo sul compito e con risultati migliori, aumentando la motivazione intrinseca e sviluppando maggiori capacità di ragionamento e di pensiero critico;

relazioni positive tra gli studenti: gli studenti sono coscienti dell'importanza dell'apporto di ciascuno al lavoro comune e sviluppano pertanto il rispetto reciproco e lo spirito di squadra;

maggiore benessere psicologico: gli allievi sviluppano un maggiore senso di autoefficacia e di autostima, sopportano meglio le difficoltà e lo stress.

Secondo gli stessi Autori, inoltre, vi sono cinque elementi che rendono efficace la cooperazione: l'interdipendenza positiva; la responsabilità individuale e di gruppo; l'interazione costruttiva; l'attuazione di abilità sociali specifiche e necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo, infine, la valutazione di gruppo.

All'interno di questo quadro generale, le diverse interpretazioni del principio di interdipendenza e delle variabili più significative nell'apprendimento (interazione, motivazione all'apprendimento, compito e ruolo del docente) hanno originato lo sviluppo di diverse correnti o modalità di *cooperative learning*. Attualmente vi sono numerosi gruppi di ricerca su questo tema, i maggiori sono quelli di D. Johnson e R. Johnson alla University of Minnesota di Minneapolis, quello di Slavin alla Johns Hopkins University di Baltimora e quello di Sharan alla Tel Aviv University di Tel Aviv. Alcuni aspetti del *cooperative learning* sono ancora oggetto di discussione e di approfondimento: la situazione dei più dotati, l'inserimento di alunni con handicap grave, le modalità in relazione a specifici obiettivi trasversali, la possibilità di sviluppare questo metodo combinandolo con altri e con l'uso delle nuove tecnologie.

Una possibile sintesi è offerta da Danielson [2002] che vede nel *cooperative learning* un approccio molto stimolante per i docenti, poiché quando essi sviluppano il *cooperative learning* sono costretti a progettare in modo profondo e a differenziare i compiti richiesti ai gruppi all'interno del principio di interdipendenza. Questo aiuta gli studenti da una parte a collaborare e dall'altra a sfidarsi individualmente in un contesto di gruppo che mantiene alta la motivazione. Così gli allievi sono incoraggiati ad apprezzare le diverse competenze ed esperienze dei loro pari, dai quali apprendono più facilmente.

Definendo in modo più specifico una classe cooperativa, secondo Baloché [1998] essa è come un insieme di piccoli gruppi di alunni, relativamente permanenti e composti in modo eterogeneo dall'insegnante, uniti per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti; ai suoi membri viene richiesta una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo. Inoltre, questi gruppi dovranno includere una regolare e diretta interazione faccia a faccia nell'ambiente classe.

La Rete può facilitare modelli di conoscenza e di apprendimento attraverso il lavoro di gruppo, l'attività di ricerca, la condivisione di esperienze e obiettivi. Schemi innovativi, basati sulla comunicazione tra pari, hanno una profonda influenza sia sui rapporti interpersonali sia sui ruoli dei partecipanti: l'insegnante, che nella didattica in presenza è il referente indiscusso del gruppo-classe, in queste situazioni è un membro che collabora alla pari con il gruppo. Cambia, quindi, non solo la professionalità del docente, ma anche il suo ruolo all'interno dei paradigmi di insegnamento/apprendimento in presenza e a distanza [Pascale, 2006].

Assumendo il modello di Wenger [2002], le caratteristiche distintive della comunità di pratica, realizzata attraverso il *cooperative learning*, sono le seguenti:

lo specifico dominio. Una comunità di pratica non è solo un club di amici o una rete di connessioni tra persone. Ha un'identità definita dal dominio di interessi condiviso. L'appartenenza implica, quindi, un impegno sul campo di dominio, e pertanto una competenza condivisa che distingue i membri dalle altre persone. Il campo di dominio non è necessariamente qualcosa che viene riconosciuto come "competenza esperta" fuori dalla comunità;

la comunità. Nel perseguire i loro interessi all'interno del loro dominio, i membri si agganciano alle attività interne e alle discussioni, per aiutarsi a vicenda e condividere le informazioni, costruiscono le relazioni che permettono loro di apprendere dagli altri. Questo può significare che un sito web, di per sé, non è una comunità di pratica. Avere lo stesso lavoro o lo stesso status non porta verso una comunità di pratica. Inoltre, i membri di una comunità di pratica necessariamente non lavorano insieme, sullo stesso luogo, quotidianamente;

la pratica. Una comunità di pratica non è solamente una comunità di interessi. I membri di questo tipo di comunità sono praticanti e sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze, storie, modi ricorrenti di affrontare e risolvere i problemi, ovvero una pratica comune. Questo richiede tempo e un'interazione continua, nonché una pratica consapevole. La combinazione di questi elementi consente, sviluppando anche l'informazione via web, la costituzione e

caratterizzazione della comunità, così come il contemporaneo sviluppo dei membri coltiva in ognuno l'idea di comunità di pratica.

Come sostiene Midoro [2002, p. 10], "se è vero che l'apprendimento cooperativo è soltanto uno degli infiniti modi di apprendere e la formazione in rete uno dei tanti modi di fare formazione a distanza, è anche vero che l'apprendimento cooperativo provoca profonde trasformazioni nelle identità di chi vi è coinvolto e i sistemi on line, su di esso basati, hanno aperto nuove frontiere nel mondo della formazione a distanza".

6. Conclusioni

Gli adulti, nella gestione dei propri percorsi di apprendimento, sono autonomi nei loro comportamenti e nella scelta delle condotte finalizzate al raggiungimento di obiettivi specifici; definiscono i loro modi di agire configurandoli sulle esperienze acquisite e sulla rilevanza attribuita alle singole attività; stabiliscono le motivazioni ad apprendere in modo diversificato, in relazione alla creazione di relazioni sociali; considerano quali impedimenti all'apprendimento la presenza di responsabilità familiari e sociali, la mancanza di tempo, le difficoltà organizzative e la mancanza di interesse per le tematiche da apprendere [Knowles, 1984]. A ragione di ciò, per gli adulti in formazione bisogna definire percorsi di apprendimento alternativi a quelli formali che, normalmente, prevedono strutture organizzative vincolanti e obiettivi formativi rigidamente fissati a priori e del tutto generici.

Le comunità di pratica costituiscono un valido modello di riferimento per la creazione di tali percorsi. Il tipo di apprendimento sviluppato in una comunità di pratica, infatti, trova fondamento nella teoria sociale dell'apprendimento in cui, fra l'altro, si assume che il "conoscere" riguarda anche la partecipazione al compimento di una impresa, con modalità didattiche che trovano nella Rete, intesa sia come spazio virtuale di incontro che come spazio fisico di supporto alla comunicazione, il substrato necessario al loro esistere e al loro sviluppo [Wenger et al, 2002].

L'apprendimento mutuato e situato tipico delle comunità di pratica si basa su concetti elementari, ma estremamente efficaci: se si ha un problema si può provare a chiedere aiuto ai colleghi; nel momento in cui viene suggerita la soluzione si risolve il problema e contemporaneamente si acquisisce nuova conoscenza; se nessuno ha la soluzione, poiché è probabile che qualcun altro possa essere di fronte ad un problema simile o comunque interessato alla sua soluzione, in cooperazione con i pari si può ricercare la soluzione [Trentin, 2000]. È evidente che questo approccio non si basa solo sulla semplice creazione di basi di dati e sulla mera circolazione delle informazioni, ma è fondato anche su modelli di condivisione e cooperazione per la creazione di valore.

In conclusione, si può certamente mettere in luce uno dei maggiori vantaggi di una comunità di pratica on line: la sua attività ha la possibilità di proseguire anche al termine del percorso corsuale. Infatti, se una comunità è viva, questa si autosostiene anche al termine dell'erogazione dei contenuti formali, per

l'interesse reciproco e la motivazione dei partecipanti, i quali riconoscono nell'interscambio di informazioni, attuato nell'esperienza comunitaria, un sostegno formativo informale in itinere, in grado di sviluppare la crescita sia personale sia professionale.

Bibliografia

[1] Baloché L., *The cooperative classroom. Empowering learning*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, 1998.

[2] Brown J.S. e Duguid P., *Organizational Learning and Communities-of-practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation*. *Organization Science*, 2, 1, 1991.

[3] Danielson C., *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*, ASCD, Alexandria, 2002.

[4] Ellerani P. e Pavan D., *Il cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli, 2003.

[5] Knowles M., *Andragogy in Action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1984.

[6] Lastrucci E. e Pascale A., *Cooperative Learning through Communities of Practice*. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1, 2, 2010, 11-21.

[7] Lave J. e Wenger E., *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York, 1991.

[8] Midoro V., *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali*. *Tecnologie Didattiche*, 1, 2002, 3-10.

[9] Nonaka I., *Come un'organizzazione crea conoscenza*. *Economia&Management*, 3, 1994, 31-48.

[10] Pascale A., *E-learning: produrre conoscenza comunicando in rete*. *Rinnovare la scuola*, 18, 2002, 5-18.

[11] Pascale A., *Le figure professionali nell'e-learning: il tutor on line*. *Rinnovare la scuola*, 28, 2005, 6-28.

[12] Pascale A., *Professione docente e nuove tecnologie*, Edizioni A.N.S.I., Roma, 2006.

[13] Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erickson, Trento, 2003.

[14] Trentin G., *Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete*. *Tecnologie Didattiche*, 20, 2000, 21-29.

[15] Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano, 2004.

[16] Wenger E., *Community of practice*, Cambridge University press, Cambridge, 1998.

[17] Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.