

Formazione degli adulti e comunità di pratica oggi

Michele Pellerey

1. Primo riferimento: riflessioni prelieve sul concetto di competenza educativa salesiana

Educare implica in primo luogo la disponibilità a prendersi cura dell'altro. Educare, in altre parole, coinvolge sempre particolari disposizioni etiche come il saper cogliere, nel volto e nella parola dell'altro, la sua domanda di aiuto ed esser pronto a cercare di rispondere a questo appello, impegnando in tale impresa le proprie risorse spirituali, culturali e professionali. Nel caso del bambino, al fine di aiutarlo a crescere; in quello del giovane, per aiutarlo a inserirsi nel contesto sociale e professionale; in quello dell'adulto, per aiutarlo a uscire da situazioni difficili, problematiche o di disorientamento; nel più vasto campo delle interazioni sociali, nell'aiutare a riflettere e a individuare prospettive valide e feconde sia a livello personale che comunitario.

Diventare validi formatori è un impegno per tutti, ma soprattutto per coloro che vorranno o debbono svolgere una professione di tale natura. È quindi ovvio che ci si ponga la domanda: quali sono le qualità fondamentali che un educatore dovrebbe possedere a un grado adeguato? Come si possono promuovere tali qualità? La risposta non è né semplice, né immediata. Anche perché le proposte sono molteplici e molte di esse contengono una loro verità. In effetti, le dimensioni che caratterizzano le qualità professionale e umana di un educatore sono molteplici: si tratta di competenze proprie del campo culturale e professionale oggetto del processo formativo; di competenze di natura comunicativa e relazionale; di competenze di natura etica e morale; di competenze oggi definite, soprattutto in ambito culturale anglosassone, di natura spirituale.¹

La mia riflessione dovrà inevitabilmente avviarsi riprendendo il concetto di competenza. Oggi, infatti, si accentua sempre più la valorizzazione di tale concetto, specificatamente quando si parla di formazione e di formatori. Esso, però, ha subito una notevole evoluzione in questi ultimi quarant'anni. Di conseguenza, anche la promozione dello sviluppo e il processo di valutazione delle competenze, in particolare di natura educativa, hanno subito un notevole cambio di prospettiva.² Occorre a questo proposito partire da alcune

¹ Nel mondo anglosassone la ricerca riguardante la dimensione spirituale nella formazione degli adulti è assai viva. Si valorizza in genere un concetto di spiritualità inclusivo sia della componente più propriamente religiosa e confessionale, sia di quella più largamente riferita al bisogno di senso e prospettiva esistenziale, di trascendenza e all'apertura alla ricerca del vero, del bene e del bello. E.J.Tisdell, *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003; A.W.Chickering - J.C.Dalton - L.Stamm, *Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006; L. M. English, "Spirituality", in L. M. English (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York, Palgrave, 2006, 603-605.

² Ho tentato una ricostruzione storica dell'evoluzione del concetto di competenza tra gli anni sessanta e l'inizio del nuovo millennio nel saggio "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro" contenuto nel volume collettaneo: C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la*

indicazioni teoriche che provengono dalla riflessione aristotelica sul concetto di competenza esperta. Nel suo trattato *Etica a Nicomaco* Aristotele precisa che al cuore di ogni tipo di competenza sta la capacità di affrontare in maniera valida una pratica collaborativa umana socialmente riconosciuta. Certo la competenza fondamentale che dovrebbe cercare di sviluppare ogni essere umano è quella di saper vivere una vita positiva; ciò dipende dalla capacità di scegliere in maniera prudente e responsabile i mezzi che consentono di conseguire il fine esistenziale inteso, tenendo conto delle circostanze specifiche in cui si deve operare. Comunque in ogni pratica umana impegnativa, come quella educativa, emergono due condizioni di fondo per poterla affrontare in maniera valida e produttiva: una chiara visione del fine da conseguire e una percezione attenta e puntale della situazione concreta da affrontare. Se la prima condizione implica una visione consapevole delle finalità educative da privilegiare, la seconda coinvolge una attenta e puntale ricognizione delle condizioni di vita dei giovani e dei loro bisogni educativi più urgenti. Alla base di questa competenza, perché essa non rimanga solo potenziale e non esercitata effettivamente, deve essere fortemente radicato il desiderio di rispondere all'appello di aiuto che proviene dal giovane, la disponibilità a dedicare il proprio tempo, le proprie energie, le proprie conoscenze e abilità per svolgere con continuità e perizia l'impegno che ne deriva, la capacità di continuare con sistematicità e perseveranza, nonostante difficoltà e disillusioni, nella ricerca del bene individuato³.

Per promuovere, dunque, una competenza educativa occorre in primo luogo alimentare l'amore per i giovani, cioè volere il loro bene, e questo non in un senso generico e un po' sentimentale, ma in un senso concreto, fattivo, impegnato, nella consapevolezza delle circostanze e dei limiti presenti. Tale amore non può che trovare le sue radici in ragioni di tipo spirituale, in quanto esso deve alimentare con continuità e forza senso e prospettiva esistenziali. E ciò implica una assunzione attiva della sua coltivazione e una continua dedizione a essa. In secondo luogo è necessario acquisire una base di conoscenze e abilità di natura esplorativa e interpretativa della domanda educativa che i singoli e i gruppi portano nel loro profondo. Leggere tale realtà implica avere a disposizione categorie concettuali adeguate e metodologie di rilevazione consistenti, e ciò coinvolge un processo di apprendimento costante e chiaramente orientato. Non basta dipendere da quanto gli altri hanno, anche intelligentemente, individuato. Le situazioni specifiche sono sempre diverse tra loro e occorre sintonizzarsi sul caso particolare, sulla sfida presente, evitando di ricorrere a facili categorizzazioni generali e/o riproduzioni più o meno meccaniche di modalità di intervento.

formazione: un percorso di ricerca epistemologica, Milano, F. Angeli, 2001, pp. 231-276. Una sintesi si trova nel mio volume *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

³ Nell'opera di Aristotele *Etica a Nicomaco* si può cogliere il ruolo della motivazione nell'agire umano. Essa può essere così descritta: "Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all'organismo". L'impostazione aristotelica lega le proprietà dinamiche della motivazione nei riguardi del conseguimento di un risultato alla sua coerenza sia con la struttura soggettiva di senso, sia con la percezione di possedere le risorse interne necessarie per poterlo conseguire (Cfr. a es. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, 15-16).

In questo quadro si possono cogliere subito alcune questioni. Come rielaborare nel contesto sociale, culturale, professionale odierno il binomio “onesto cittadino e buon cristiano”, sul piano delle finalità educative da porre alla base del nostro impegno? Come impostare oggi le metodologie educative evocate dal trinomio “ragione, religione, amorevolezza”? Ma soprattutto quali urgenze emergono in generale dal punto di vista educativo, cioè quali distanze si manifestano tra il bene da promuovere nella persona dei giovani e la loro condizione attuale? Quali dimensioni formative risultano più centrali, date le sollecitazioni e le pressioni sociali, culturali e vitali presenti? Come valorizzarle per esaminare da vicino i bisogni educativi dei singoli e dei gruppi con cui si ha a che fare? Certe impostazioni e metodiche che nel passato o in altri contesti sociali culturali sono risultate valide ed efficaci possono ancora essere valorizzate nelle sfide concrete e attuali? Possono essere adattate, rimodellate o profondamente trasformate per rispondere alla mutate circostanze? E come? Occorre forse una spinta innovativa e creativa più forte per trovare originali e più feconde modalità di azione? È questa una serie di domande che esigono dall’educatore la capacità di esaminarle con cura, di coglierne il senso in una prospettiva educativa e di cercarne risposte anche originali.

La riflessività emerge dunque come un’esigenza centrale non solo dell’agire educativo, ma anche di ogni metodologia formativa degli educatori. Essa è una tipica attitudine di quanti sono impegnati in ogni forma di pratica, ma soprattutto in pratiche di natura educativa, ed è orientata a presidiare i processi d’azione per coglierne il senso in relazione alle motivazioni che li hanno originati. Essa è legata d’altronde alla capacità di modificare l’azione per adattarla alle circostanze specifiche e ai singoli interlocutori. Si tratta di promuovere e sostenere una conversazione riflessiva individuale e di gruppo con l’esperienza in atto, una conversazione caratterizzata da una lettura interpretativa e problematizzante dei dati di fatto, che mette in relazione l’esperienza e la conoscenza pregressa e la situazione emergente per giungere a prospettare una via di azione che risponda all’appello presente. Ciò implica il coinvolgimento personale nella situazione e un’attribuzione di senso nei confronti dell’azione da intraprendere. Questi sono, infatti, tratti rilevanti della competenza educativa, che diventa riflessiva in quanto generativa del processo di creazione e strutturazione della pratica e di quello di apprendimento nell’azione. Contemporaneamente ciò ha un valore trasformativo della stessa competenza educativa, che diventa riflessiva in quanto capace di produrre nuove pratiche e nuovi saperi modificando le forme ripetitive e le pratiche strutturate non più adatte alle nuove circostanze.

Spesso la riflessione è sollecitata da quello che può essere denominato il momento educativo. Nel contesto di un’azione diretta alla promozione della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei giovani, il momento educativo vero e proprio emerge quando si percepisce la resistenza del bambino o dell’adolescente o del giovane di fronte ai progetti, agli obiettivi, alla volontà dell’educatore. L’educando sfugge ai propositi e al potere dell’educatore perché non capisce, non accetta oppure porta in sé altri progetti, altri obiettivi, altra volontà. La riflessione pedagogica si sviluppa proprio quando si decide di non mettere da parte tale resistenza, negandola o sopraffaccendola, bensì accettandola e

cercando di sviluppare un vero e proprio lavoro formativo che dirige la propria attenzione e il proprio interesse verso situazioni, soggetti concreti e le loro resistenze.

La resistenza dell'altro dal punto di vista educativo non riconduce al potere che potrei esercitare su di lui, ma a quello che devo esercitare su di me. È un rinvio alla mia responsabilità educativa, alla ricerca di un modo di offrire la possibilità di un incontro, al desiderio di comprendere e di aiutare. La manipolazione al contrario si colloca nella volontà ostinata di rimandare sempre all'altro la responsabilità delle difficoltà che si incontrano, nel desiderio di circonvolvere per superare l'ostacolo che si frappone. «L'io ha sempre una responsabilità in più di tutti gli altri»⁴.

La riflessione critica viene oggi considerata come lo strumento metodologico più importante nella formazione degli adulti. Essa implica un qualche ritorno su se stessi, sulla propria vicenda umana o professionale, sulla propria esperienza. Si deve giungere cioè a un certo sdoppiamento tra l'oggetto della riflessione e il soggetto che riflette su di esso. Si tratta di un guardare se stessi e la propria vicenda "come da fuori", un cogliersi secondo prospettive che possano restituire un'immagine di sé che mai si potrebbe attingere se non ci si osserva da un punto di vista superiore. In altre parole si prende, per quanto possibile, distanza da sé e si cerca di cogliersi e descriversi entro un quadro di significati esistenziali, valori, finalizzazioni a medio e lungo termine. Da questo incontro interiore tra il noi attuale e il noi possibile o desiderabile può emergere un bisogno di cambiamento, di trasformazione o anche una conferma e, di conseguenza, una maggiore serenità⁵.

J. Dewey⁶ ha affrontato la questione dell'origine del pensiero riflessivo nel corso dell'esperienza umana. La sollecitazione a una sua attivazione deriva in genere dall'incontrare un ostacolo che si frappone al fluire normale dell'azione. Si avverte la presenza di un impedimento o esterno, come l'incapacità di portare a termine un compito in maniera valida, o interno, come uno stato di insoddisfazione, di incertezza, di disagio. Mandler⁷ ha esplorato la tensione emozionale che normalmente è associata a questo stato di cose, la cui valenza, intensità e durata possono variare notevolmente sia in relazione al soggetto, sia alla natura dell'ostacolo. Questo scontrarsi con la realtà favorisce un apprendimento visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme di attese che però non risulta adeguato per affrontare la sfida in essere. "In altre parole, noi utilizziamo le attese già consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un aspetto dell'esperienza, che fino ad ora mancava di chiarezza o era stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento

⁴ E. Lévinas, *Étique et infini*, Paris, Fayard, 1982, 95.

⁵ Sul ruolo della riflessività nei processi formativi si possono consultare: L. Mortara, *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; M. Colombo, *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; D. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006.

⁶ Si può rileggere a questo proposito la sua opera *Come pensiamo* (Firenze, La Nuova Italia, 1961).

⁷ G. Mandler, *Mind and Body*, New York, Northon, 1984.

trasformativo reinterpretiamo una passata esperienza (o una nuova) a partire da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva”⁸.

2. Secondo riferimento: la prassi formativa salesiana delle origini

Pietro Braido nel suo studio su “Un «nuovo prete» e la sua formazione culturale secondo Don Bosco” mette in primo luogo in evidenza il ruolo dell’esperienza di don Bosco nel Convitto Ecclesiastico di Chieri che favorì in lui la percezione che è “compatibile, anzi culturalmente e vitalmente fecondo il connubio di studio e azione, in particolare tra l’apprendimento teologico e l’immersione nel vivo della pratica educativa”⁹. Questo in difesa della situazione formativa dei candidati al sacerdozio nelle sue case, situazione assai criticata da varie parti. Esaminando poi le modalità attraverso cui “l’esperienza sul campo” veniva “resa pedagogicamente significativa”¹⁰, Braido mette in luce come il lavoro svolto dai chierici in formazione “era accompagnato quotidianamente dalla riflessione critica, correttiva e costruttiva, favorita dall’assidua presenza dei «superiori» e dalla intensa solidarietà comunitaria. Del resto don Bosco consigliava già i primissimi salesiani a farsi un quaderno intitolato Esperienza, dove registrare situazioni, problemi, soluzioni, difficoltà, risultati, e rileggerlo periodicamente per trarne lezioni di vita e di comportamento per il futuro”¹¹. Si notano in questo ritratto elementi portanti di quello che è stato definito “apprendimento esperienziale”¹².

Più significativo ancora è quanto viene in seguito detto del direttore della casa e del suo ruolo nel promuovere una comunità di pratica che apprende sia riflettendo sulla propria esperienza, individuale e collettiva, sia attraverso l’osservazione e l’interazione con modelli di competenza educativa. Scrive P. Braido: “A dare sostanza a questa formazione nel vivo dell’esperienza è chiamato soprattutto il direttore della comunità religiosa e educativa. Lo chiede esplicitamente don Bosco, ne è egli stesso il modello, e lo sanciscono deliberazioni capitolari e norme regolamentari. L’Oratorio di Valdocco era in questo una scuola privilegiata. Don Bosco che opera tra i giovani, che parla a educandi e a educatori, che «insegna» a questi mentre si rivolge a tutti, diventa quotidiano dispensatore di «cultura» pedagogica vissuta. All’Oratorio egli viene costruendo il suo «sistema educativo» nel permanente contatto con tutti i collaboratori, compresi i giovanissimi in formazione, in un intenso scambio di idee, punti di vista, consigli e avvisi, nel quale tutti sono insieme educatori e educandi, soggetti e destinatari di un non fittizio «discorso pedagogico»”¹³.

È utile a questo proposito riportare anche un passo della testimonianza di G. Cagliero nel contesto dei processi di beatificazione e canonizzazione di don Bosco: «Noi poi che siamo stati educati dal venerabile, essendo entrati da giovanetti all’Oratorio non possiamo non

⁸ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, 11.

⁹ P. Braido, “Un «nuovo prete» e la sua formazione culturale secondo Don Bosco”, *Ricerche storiche salesiane*, 8(1989), 30.

¹⁰ È questo il titolo dell’ottavo paragrafo del testo citato nella nota precedente.

¹¹ P. Braido, *o.c.*, 40.

¹² Cfr. D.A. Kolb, *Experiential learning*, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.

¹³ P. Braido, *o.c.*, 40-41.

rendere omaggio alla santità dello spirito al quale siamo stati informati, sia come chierici e sacerdoti, sia come Religiosi. La vita di Don Bosco, i suoi esempi, la sua parola, la sua autorità paterna, ogni suo minimo atto, ogni suo cenno, erano continuamente il nostro modello, semplice ma perfetto, forte e soave ad un tempo, che c'invitavano irresistibilmente e ci trascinavano alla via della religiosa perfezione, perché erano la vita, la forza morale e gli esempi di un Santo».¹⁴

Infine nel Regolamento del direttore redatto nel corso del secondo Capitolo generale del 1880 si afferma che egli deve tenere «regolarmente le due prescritte conferenze ogni mese» e far «almeno tre conferenze all'anno con tutto il personale insegnante ed assistente»; dovrà ancora studiare «di conoscere l'indole, la capacità, le doti fisiche e morali de' suoi dipendenti, per essere in grado di dare a ciascuno la conveniente direzione. In questo modo potrà conseguire l'importantissimo scopo di formarsi il personale secondo il regolamento interno delle case, affidando a ciascuno l'ufficio che gli è più confacente».¹⁵

Questo rapido richiamo alla prassi formativa dei tempi di don Bosco mette in luce una metodologia che si ispira a forme di apprendistato pratico, una metodologia che viene ormai riconosciuta come la più efficace nello sviluppo delle professionalità direttamente legate a pratiche lavorative e organizzazioni imprenditoriali che implicano rapporti sociali complessi e prolungati nel tempo.¹⁶

3. Un approfondimento del concetto di comunità di pratica, in particolare dal punto di vista educativo

La riscoperta del ruolo di una comunità di pratica nella formazione del personale è oggi in gran parte dovuta alle ricerche guidate da E. Wenger e collaboratori. Il concetto di pratica, secondo E. Wenger, si riferisce a un agire “in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività”. E precisa che tale concetto “include sia l'esplicito sia il tacito, [...] il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo” (Wenger, 2006, 59).¹⁷ Se applichiamo questo concetto al caso di una istituzione educativa o di un'attività pastorale, possiamo parlare della pratica ivi presente e degli elementi che la caratterizzano. Le attività che si svolgono in tale contesto, siano di insegnamento o di apprendimento o di interscambio tra i soggetti presenti, coinvolgono “sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo”.

¹⁴ Citato da P. Braido, *o.c.*, 41.

¹⁵ Citato da P. Braido, *o.c.*, 45.

¹⁶ A. Webster-Wright, “Reframing professional development through understanding authentic professional learning”, *Review of Educational Research*, 2009, 79, 702- 739.

¹⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, 59.

D'altra parte, tali pratiche, secondo J. Bruner, si attuano nel contesto della cultura propria della istituzione considerata, in quanto "l'apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzo di risorse culturali".¹⁸ Ogni comunità educativa o pastorale è segnata nel bene e nel male da una sua particolare cultura e da sue specifiche pratiche, che trovano senso e giustificazione nell'atmosfera culturale che le ispira e le sostiene.

Aladsair McIntyre afferma inoltre che una qualsiasi pratica umana deve essere riletta come una "forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita".¹⁹ Nel caso delle istituzioni educative o pastorali le pratiche che in esse si attuano dovrebbero mirare alla realizzazione dei valori e dei significati che le caratterizzano. Le competenze dei singoli partecipanti alle attività che si svolgono in tale contesto possono essere definite allora come tentativi di rispondere alle attese che la comunità educativa o pastorale ha nei loro confronti ai vari livelli: da quelli più generali riguardanti l'intera istituzione, a quelli più particolari e propri dei singoli considerati sia come gruppo, sia come individui. Uno studio antropologico delle singole istituzioni metterebbe in luce l'esistenza di comunità segnate da un quadro di senso e di prospettiva esistenziale continuamente rinegoziato tra tutti suoi membri.

È in tale contesto che vengono definiti i compiti specifici che i vari attori dovrebbero portare a termine a livelli soddisfacenti di qualità. In una comunità nella quale partecipano soggetti con diversa competenza e responsabilità dal punto di vista dell'apprendimento entrano in gioco aspetti propri dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, come la valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L.S.Vygotskij.²⁰ È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica educativa se si considera come accanto ai soggetti in formazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono formatori a loro volta diversamente competenti nell'esplicare le loro incombenze. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell'apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza.

Il tentativo ora è quello di valorizzare dal punto di vista educativo e pastorale le proposte di Wenger e collaboratori nel caratterizzare le comunità di pratica e nel prospettare una loro possibile coltivazione.

4. La comunità di pratica come luogo di apprendimento professionale

Negli ultimi decenni si è assistito nei contesti internazionali a uno sviluppo contrastante delle esigenze relative alla formazione degli educatori. Da una parte viene richiesta

¹⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, 17.

¹⁹ A. McIntyre, *Dopo la virtù*, Milano, Feltrinelli, 1988, 225.

²⁰ La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

maggior certezza circa la loro qualità e competenza professionale, attraverso forme di valutazione e di accertamento assai impegnative e spesso burocraticamente attuate (la stessa insistenza circa l'assicurazione della qualità istituzionale, soprattutto se rapportata ai modelli cosiddetti ISO 9001, sembra spostare l'accento su aspetti procedurali da rispettare indipendentemente dalla complessità dei contesti di azione e decisione); dall'altra, si afferma che l'apprendimento professionale è legato a forme di partecipazione a una pratica professionale specifica e di analisi critica di un'esperienza inevitabilmente situata, cioè legata a un contesto particolare. Apprendere dall'esperienza implica un forte coinvolgimento dell'attività pratica, una costante capacità di riflessione critica, sostenuta da soggetti più esperti e, spesso, attente riconcettualizzazioni sia della propria identità professionale, sia delle modalità di azione e decisione sul campo.

In altre parole si insiste sul fatto che un vero apprendimento professionale deve rispondere ad alcune caratteristiche fondamentali: centralità dell'esperienza pratica e della riflessione critica su di essa, forte mediazione del contesto sociale e culturale, necessità di essere consapevoli della complessità, dell'incertezza e dei cambiamenti in atto nelle attese sociali. A quest'ultimo proposito occorre notare che spesso si hanno problemi di stress circa la stessa identità professionale a suo tempo formata in quanto si passa spesso da ruoli istruttivi a ruoli di facilitatori dell'apprendimento, da processi di trasmissione di contenuti strutturati a processi di costruzione personale e sociale della conoscenza, da attenzione ai risultati in termini di conoscenze e abilità disciplinari a competenze applicative e di soluzione di problemi anche di vita e cultura non scolastica, per loro natura multidisciplinari. Molti docenti (ed educatori) percepiscono poi una compressione dei tempi e degli spazi necessari per impostare l'azione e per decidere sul campo.

Ciò che emerge dalle ricerche più recenti è il ruolo fondamentale di quella che è stata denominata la conversazione formativa, cioè dell'insieme delle pratiche nelle quali si è coinvolti e contemporaneamente dei discorsi che tendono a descriverle, interpretarle e valutarle. Ogni forma di apprendimento, in particolare quello legato a un'attività professionale, si svolge in un contesto culturale e sociale che lo caratterizza, sia in termini di valori e significati vissuti al suo interno, sia in termini di competenze attese richieste dalle pratiche formative, sia in termini di forme pratiche di relazione e comunicazione. Nel campo scolastico entrano in gioco anche le attese sociali e familiari, oltre che quelle degli stessi studenti e docenti. Occorre spesso giungere a forme di negoziazioni molteplici e allo sviluppo di discorsi persuasivi per garantire l'identità di una istituzione educativa.

5. Un impegno reciproco, un'impresa comune, un repertorio condiviso

Nell'esaminare le caratteristiche di una comunità di pratica, Wenger evidenzia tre elementi fondamentali da considerare con attenzione: l'impegno reciproco; l'impresa comune, il repertorio condiviso. "La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un

vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità”.²¹

La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo e di animazione reciproca a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali. È quello che può essere anche definito il luogo ideale della conversazione educativa, cioè di un complesso dialogo che permane nel tempo e che favorisce lo scambio di significati e di apporti fra tutti gli attori presenti. È un questo luogo che si possono assimilare quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che di solito assume sia le forme apprenditive dell'apprendistato, sia modalità narrative di vario genere. Le forme pedagogiche basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacita.²² D'altro canto anche la possibilità di sperimentare valori e di interiorizzarli implica il fatto che essi pervadano e caratterizzino l'ambiente di vita della comunità.

Far parte di ciò che conta è una condizione necessaria per essere coinvolti nella pratica di una comunità, così come l'impegno è ciò che definisce l'appartenenza. Ciò che necessita a una comunità di pratica per realizzare una coerenza sufficiente a funzionare può essere molto sottile e delicato. Il tipo di coerenza che trasforma l'impegno reciproco in una comunità di pratica richiede del lavoro. Il lavoro di “mantenimento della comunità” è dunque una parte intrinseca di qualunque pratica. Può tuttavia risultare meno visibile di altri aspetti, più strumentali, di quella pratica. Di conseguenza, viene facilmente sottovalutato o addirittura totalmente ignorato. Anche quando c'è molto in comune nei rispettivi background dei partecipanti, il coordinamento specifico che è necessario per fare insieme le cose richiede una costante attenzione.²³

In questa condizione emergono alcune ulteriori caratterizzazioni. In primo luogo la consapevolezza delle differenze esistenti tra i membri della comunità, oltre che per le qualità delle persone, anche per il livello di competenza raggiunto e la diversa responsabilità di ciascuno. L'impegno reciproco implica non solo la nostra competenza e la nostra responsabilità, ma anche la competenza e la responsabilità degli altri. L'esistenza in particolare di ruoli diversi deve portare a contributi complementari e ciò è possibile tramite l'impegno reciproco. Questo crea d'altra parte relazioni tra persone e la possibilità di attingere a ciò che facciamo e a ciò che sappiamo, nonché la capacità di connetterci significativamente a ciò che non facciamo e a ciò che non sappiamo, ossia ai contributi e alle conoscenze degli altri.

²¹ E. Wenger, *o.c.*, 88.

²² Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

²³ E. Wenger, *o.c.*, 89-90.

6. Un'impresa comune e un repertorio condiviso

La seconda e la terza caratteristica della pratica come fonte di coerenza per la comunità è la condivisione di un'impresa comune e di un repertorio di simboli, parole, storie, gesti, modi di operare, azioni e concetti. Nel caso educativo l'impresa comune è la ricerca del bene degli educandi attraverso pratiche che aiutino ciascuno a crescere dal punto di vista personale, sociale, culturale e professionale. Nel caso delle istituzioni educative salesiane c'è un patrimonio di orientamenti sia di natura teorica, sia pratica che deve essere attentamente e continuamente rivisitato.

Il riferimento comune tuttavia deve essere continuamente rinegoziato a livello di discorsi e di azioni che segnano la vita comunitaria. L'impresa comune, infatti, non è mai pienamente determinata da un mandato esterno. “Anche quando una comunità di pratica nasce in risposta a un mandato esterno, la pratica evolve nella risposta della comunità a quel mandato. Anche quando determinati membri hanno più potere di altri, la pratica evolve in una risposta comunitaria a quella situazione. Anche quando la risposta è una rigida sottomissione, la sua forma e la sua interpretazione nella pratica vanno considerate una creazione collettiva locale della comunità”.²⁴ Più si sviluppano rapporti di autonomia e responsabilizzazione più si sollecita un processo generativo e vincolante; ciò sprona l'azione e le dà orientamento; coinvolge le nostre motivazioni e i nostri sentimenti; invita a nuove idee, oltre a verificarne la validità. “L'impresa comune è una risorsa di coordinamento, di interpretazione, di impegno reciproco; è come il ritmo per la musica. Il ritmo non è casuale, ma non è neppure un vincolo. Fa parte, piuttosto, del dinamismo della musica, in quanto coordina il processo stesso con cui viene a esistenza. Estrapolato dall'esecuzione, diventa fisso, sterile e privo di significato; ma nell'esecuzione rende la musica interpretabile, partecipativa e condivisibile. È una risorsa costruttiva, insita nella natura stessa della musica come esperienza condivisa.”²⁵

7. Coltivare le comunità di pratica educativa e pastorale

E.Wenger-R.McDermott-W.M.Snyder hanno fornito alcuni principi per coltivare le comunità di pratica. Qualche consiglio può essere qui sintetizzato. In particolare possono essere ricordate alcune indicazioni: favorire differenti livelli di partecipazione; sviluppare spazi di comunità sia pubblici che privati; concentrarsi sul valore; combinare esperienze familiari ed eventi inconsueti; dare ritmo alla comunità.

Quanto ai diversi livelli di partecipazione alla comunità, gli Autori ne segnalano tre principali. Il primo è costituito dal nucleo centrale, un gruppo di persone che partecipano attivamente alla vita della comunità. “Avviano spesso progetti, identificano le tematiche su cui orientare la comunità e le sue specifiche traiettorie di apprendimento. Questo gruppo si colloca al centro della comunità. Quando la comunità cresce e matura, questo nucleo assume gran parte della leadership nella comunità e i suoi membri svolgono un ruolo molto

²⁴ E. Wenger, *o.c.*, 95.

²⁵ E. Wenger, *o.c.*, 98.

vicino a quello del coordinatore della comunità. Il nucleo centrale è solitamente piuttosto ristretto e non supera il 15% dei membri dell'intera comunità".²⁶ Il secondo livello comprende il gruppo di coloro che frequentano regolarmente gli incontri e occasionalmente partecipano alle iniziative più impegnative e alla progettazione delle stesse. Ciò però non è fatto con la regolarità o l'intensità del nucleo centrale. Anche il gruppo dei partecipanti attivi ha dimensioni abbastanza limitate e costituisce un altro 15-20 per cento della comunità.

Più numeroso in genere è l'insieme dei membri della comunità che si impegnano solo in una partecipazione periferica e raramente prendono parte alle attività. Questi membri preferiscono tenersi ai margini osservando l'interazione del gruppo centrale e dei membri attivi. Alcuni rimangono in posizione periferica perché avvertono che le loro osservazioni non sono utili all'insieme dei partecipanti o perché sentono di non avere sufficiente autorità. Altri, semplicemente, non hanno tempo di contribuire più attivamente. "Le persone ai margini [...] spesso non sono così passive come sembrano. Come le persone che siedono in un caffè guardando ciò che avviene sulla strada, questi partecipanti acquisiscono nuove idee dalle discussioni degli altri e cercano di farne buon uso. Possono anche avere conversazioni private sulle questioni discusse sul forum pubblico. A modo loro, dunque, apprendono molto".²⁷

Infine, esternamente a questi tre livelli di partecipazione si situano le persone che gravitano attorno alla comunità e che pur non essendone membri, hanno interesse per le sue attività.

"I membri della comunità si muovono attraverso questi livelli di partecipazione. I membri del nucleo centrale spesso si spostano ai margini quando cambia il tema della comunità. I membri attivi possono essere profondamente coinvolti per un mese o due e poi allentare il loro impegno e coinvolgimento. I membri periferici si spostano verso il centro quando sono mobilitati i loro interessi. Dato che i confini di una comunità sono fluidi, anche coloro che si trovano fuori dalla comunità possono diventare piuttosto coinvolti per un certo tempo quando il focus di una comunità si sposta verso le loro aree di interesse e di esperienza professionale".²⁸

La chiave per favorire una buona partecipazione alla comunità e una certa intensità di movimento tra i vari livelli è la progettazione di attività che consentano ai partecipanti di ciascun livello di sentirsi membri a pieno titolo. Ciò può essere favorito da iniziative che coinvolgono in maniera pubblica e comune i membri della comunità, ma anche dallo sviluppo di spazi privati, nei quali gli scambi tra le persone avvengono secondo relazioni e interazioni più personali. Accanto a incontri collettivi vanno messi in conto incontri individuali e/o di piccolo gruppo. "Le dimensioni pubblica e privata della comunità sono interrelate. Quando le relazioni individuali tra i membri della comunità sono forti, gli eventi

²⁶ E. Wenger - R. McDermott - W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007, 100.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ E. Wenger - R. McDermott - W.M. Snyder, *o.c.*, 101.

risultano più ricchi. Infatti, dato che i partecipanti si conoscono bene tra loro, giungono spesso agli eventi della comunità con molteplici attività in agenda: completare un piccolo lavoro di gruppo, ringraziare un collega per un'idea, trovare la persona giusta che possa essere d'aiuto su un problema specifico”.²⁹

Nella progettazione delle attività vanno poi intrecciati esperienze famigliari ed eventi inconsueti. Tuttavia un'attenzione particolare va data al ritmo secondo il quale la vita comunitaria si sviluppa. Al centro della comunità vi è una rete di relazioni durevoli tra i membri, ma la loro cadenza è influenzata in misura rilevante dal ritmo degli eventi della comunità. Le riunioni periodiche, le conferenze, l'attività che avviene sul sito web, i pranzi informali scandiscono il tempo della comunità. Quando il ritmo è sostenuto, la comunità avverte un senso di movimento e di vitalità. Ma se questo ritmo è troppo veloce la comunità è affaticata e le persone smettono di partecipare perché si sentono sovraccaricate. Quando il ritmo è troppo basso, invece, la comunità prova stanchezza e un senso di debolezza. A volte i progetti strategici e gli eventi speciali prevedono delle tappe importanti per la comunità che rompono il suo ritmo regolare.

Il ritmo della comunità rappresenta l'indicatore più forte della sua vitalità. All'interno di una stessa comunità esistono molti ritmi: l'alternarsi di eventi familiari e di rottura, la frequenza di interazioni private, l'andare e venire delle persone dalle posizioni periferiche alla partecipazione attiva e lo stesso ritmo dell'evoluzione complessiva della comunità. Una combinazione degli incontri che coinvolgono l'insieme della comunità e di quelli che riuniscono piccoli gruppi, crea un equilibrio tra il brivido dell'esporsi a molte idee differenti e il comfort di relazioni più raccolte. La miscela di forum per la condivisione delle idee e di progetti per lo sviluppo di strumenti specifici, favorisce sia le connessioni casuali che la progettualità della comunità. Non esiste un ritmo ideale valido per tutte le comunità e questo tende a cambiare con l'evoluzione della comunità. Tuttavia, identificare il giusto ritmo per ogni fase della vita della comunità è fondamentale per il suo sviluppo.

8. Qualche conclusione orientativa

La competenza educativa è certamente una delle dimensioni fondamentali della maturità umana. Essere adulti implica la capacità di influire positivamente sugli altri sia nel momento della loro crescita evolutiva, sia nel contesto delle dinamiche sociali e lavorative, sia in quello della comunità ecclesiale, sia nella prospettiva della conclusione della propria vita. D'altra parte oggi si insiste sempre più a trasformare l'espressione “formazione permanente” in “apprendimento permanente”, mettendo in luce la responsabilità primaria che ciascuno ha della propria crescita personale, sociale, culturale e professionale.³⁰ In

²⁹ E. Wenger - R. McDermott - W.M. Snyder, *o.c.*, 103.

³⁰ A questo proposito si possono evocare quelle che M. Foucault descrive come le tecnologie del sé: esse “permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità” (M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, 13). Si può vedere pure dello stesso Autore: *L'hermeneutique du sujet. Cours au Collège*

questa prospettiva il ruolo di ogni formatore è quello di facilitare tale impegno, orientandolo, sostenendolo, offrendo opportunità e strumenti, talora guidandolo da vicino, talora da lontano, ma sempre pronto a svolgere una relazione di aiuto che rimane indispensabile.

Nella prospettiva di una formazione dell'educatore occorre da un lato che questi dia un fondamento alla sua concezione del bene da promuovere nell'educando, concezione che è influenzata dalla sua stessa crescita personale, dalla sua qualità umana; dall'altro lato egli deve esercitarsi nello scegliere secondo prudenza, nel contesto delle differenti e specifiche situazioni di vita, il bene dei singoli, come dei gruppi. Giungere a una congruente saggezza pratica educativa, dunque, implica un cammino di formazione e di auto-formazione, che può essere ben definito un processo di formazione della competenza educativa dell'educatore. D'altra parte, lo sviluppo della prudenza educativa, come di ogni altra virtù di questa natura, può avvenire solo attraverso un vero e proprio apprendistato, cioè attraverso un esercizio pratico guidato, che ha di fronte a sé modelli adeguati di azione e di comportamento e attraverso il quale il futuro educatore riesce a percepire la qualità e il valore morale delle proprie scelte e delle conseguenze educative di esse. Sulla base di questa esperienza egli può non solo cogliere i valori intrinseci alla pratica educativa, ma anche alimentare il desiderio di crescere in competenza e sviluppare quella saggezza pratica a cui si è prima accennato.

Occorre anche osservare come la genesi delle competenze educative e il loro sviluppo abbiano bisogno di un contesto comunitario umano unificato da una concezione esistenziale condivisa e da proprie storie che fanno rivivere gli eventi che hanno fondato la comunità e ne hanno definito l'identità, da una tradizione vivente che mette a confronto gli ideali tramandati con le nuove situazioni. Anche la genesi e lo sviluppo delle competenze educative sono legati a un processo di formazione che avviene in una comunità in cui i membri collaborano in vista di un fine comune, un ideale di vita sulla base di una visione e di una tradizione. La partecipazione alla vita di una comunità formativa che condivide tale visione e tale tradizione, se da una parte permette la percezione di modelli d'azione e di comportamento, dall'altra è occasione di esercizio, di feedback, di sostegno e sollecitazione in una pratica che richiede non solo esperienza, ma soprattutto crescita progressiva dal punto di vista dei motivi, valori e desideri legati alla professione educativa come delle conoscenze e competenze necessarie per comprendere la domanda educativa che emerge nel contesto specifico. Una particolare riflessione personale e collettiva andrà, quindi, posta sulle condizioni e modalità di sviluppo di comunità educative che presentino caratteristiche analoghe in contesti spesso segnati da pluralismo, difficoltà di comunicazione, tensioni e aggressività non controllate.

de France, 1981-1982, Paris, Gallimard-Seuil, 2001. Sviluppare tali tecnologie in sé e promuoverne lo sviluppo negli altri costituisce certamente una componente essenziale della responsabilità educativa.

Ma se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione dell'esperienza e di ricontestualizzazione, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare, occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di competenza nello svolgere le attività proposte, il sentirsi capaci di portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si migliora in qualche componente della competenza intesa; una percezione più chiara del significato della competenza sviluppata e del suo ruolo nell'attività professionale, cioè una adeguata attribuzione di valore al raggiungimento dell'obiettivo formativo proposto; lo sviluppo della capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

La competenza educativa si qualifica sul piano operativo per il tipo di rapporto educativo che viene attivato e sostenuto nel corso della pratica educativa. Essa implica non solo disposizioni interne, desideri, decisioni ispirate a valori e virtù educative, bensì anche, proprio perché siano garantite la qualità e l'efficacia di tale relazione, lo sviluppo di congruenti capacità comunicative e relazionali. Ma rimane comunque centrale nella dinamica dell'azione e della relazione il sistema di valori, motivi, desideri che anima l'educatore e la sua qualità in funzione della responsabilità educativa che egli deve affrontare. Non basta infatti possedere le competenze necessarie per svolgere il proprio compito educativo, occorre anche disporre nell'azione di energie interne necessarie per affrontare con coraggio, costanza e perspicacia le difficoltà connesse con quelli che abbiamo definito «momenti educativi».

A fondamento dell'impegno nel promuovere in sé la competenza educativa e negli altri la loro crescita e il loro apprendimento sta dunque sia il significato personale attribuito all'agire educativo e il valore a esso assegnato, sia il desiderio vivo di dedicare tempo ed energie a questa impresa. Una vera e propria passione educativa alimentata da attribuzioni di senso e di prospettiva esistenziali. Se ciò fa parte della vocazione cristiana fondamentale, diventa radice e fondamento di quella salesiana. La passione per la salvezza dei giovani implica dunque una continua e perseverante dedizione alla ricerca del loro bene industriandosi di conoscere il più possibile da vicino le loro condizioni di vita, i loro bisogni individuali, le loro aspirazioni profonde, le risorse, talora residue, che essi portano in sé. Per questo è essenziale stare con loro, dividerne il tempo e lo spazio vitale in una conversazione educativa che da una parte apre il cuore e la fiducia del giovane e dall'altra permette di trovare le parole, i suggerimenti, le azioni più coerenti con la loro condizione esistenziale e con le prospettive di crescita intesa.