

DIMENSIONI ANTROPOLOGICHE DELLA FORMAZIONE

AICa - Viterbo (18 febbraio 2004)

RELAZIONE DI SINTESI

Salvatore Currò

Il convegno è stato organizzato dall'Istituto Filosofico-Teologico Viterbese in collaborazione con l'AICa (Associazione Italiana Catecheti) e si inserisce in un quadro di iniziative promosse dall'Associazione nel corso dell'anno associativo 2004-05 sul territorio nazionale, iniziative orientate ad approfondire la questione della formazione nell'ambito ecclesiale negli aspetti più significativi e attuali. L'iniziativa viterbese ha coinvolto, oltretutto gli studenti e i professori dell'Istituto, diversi catechisti e insegnanti della diocesi. Hanno dato sostegno e apporto: il Centro Diocesano di Evangelizzazione e Catechesi, il gruppo culturale "Lo studiolo", la "Società filosofica italiana - sez. di Viterbo". Hanno partecipato anche una ventina di confratelli giuseppini che, nel giorno successivo, hanno ripensato le suggestioni del Convegno in ottica di pastorale giovanile. I relatori della giornata sono stati: il prof. Carlo Nanni (dell'Università Pontificia Salesiana di Roma), il prof. Domenico Lipari (Ricercatore del "Formez" e Docente dell'Università "La Sapienza" di Roma), la prof.ssa Paola Magna (Docente di psicologia della vita familiare a Firenze). Hanno guidato e coordinato i lavori i proff. Giorgio Casalegno, Salvatore Currò e Angelo Bissoni dell'Istituto Filosofico-Teologico. Le conclusioni sono state affidate al prof. Aurelio Rizzacasa, Docente all'Università di Perugia e all'Istituto Filosofico-Teologico Viterbese. Ha partecipato al convegno il Vescovo di Viterbo, mons. Lorenzo Chiarinelli, che a conclusione ha presieduto la celebrazione eucaristica.

L'obiettivo del Convegno era di esplorare l'orizzonte antropologico della formazione in ambito ecclesiale e di suggerire una visione dell'uomo segnata dalla relazionalità-reciprocità e dall'apertura alla trascendenza e all'iniziativa di Dio. La riflessione si è articolata fondamentalmente in tre momenti.

1. Il primo momento ha approfondito i diversi aspetti di una **antropologia della relazione** in rapporto alla **formazione** (intervento del prof. Nanni).

Va evidenziato innanzitutto il bisogno di relazione (bisogno di essere riconosciuto e di riconoscere, di amare e di essere amato) come uno dei bisogni più radicali dell'esistenza, che assume connotazioni particolari nell'adolescenza e nella giovinezza. La pedagogia del '900 ha cercato di assumere tale bisogno, costruendosi su modelli che danno importanza all'intersoggettività, al dialogo interpersonale e sociale, alla comunicazione. Ma, a seguito della globalizzazione, dello sviluppo di nuove tecnologie e di nuovi quadri di valori (qualità della vita soggettiva, efficacia, produttività) e dell'evolversi del contesto in senso multiculturale e multireligioso, emergono diversi tratti di individualismo.

Alcuni fenomeni culturali attuali si riversano in modo forte sull'educazione: il divorzio tra potere e politica (nel senso che il potere è sempre più fuori del controllo politico), che provoca un'atmosfera di ansietà e di allarme sociale; il divorzio tra luoghi (spazi umani abitati delimitati da confini, che permettono una vita intima, calore relazionale, comunicazione rituale di simboli, di storia, di memoria e di progettualità) e non luoghi (spazi senza identità, senza particolari richieste ma caratterizzati solo da prescrizioni astratte impersonali); il divorzio tra tempo e spazio (i nuovi mezzi di comunicazione sociale fanno perdere il senso della distanza/lontananza e la sua consistenza oggettiva e soggettiva); il divorzio tra reale e virtuale (si tende a vivere, pensare, relazionarsi, agire nella e dentro la rete virtuale); il divorzio tra virtualità e valore (la omogeneizzazione indifferenziata rischia di far perdere anche la base ontologica, il "fundamentum in re", la consistenza reale di ciò che vale e che ha senso nella vita e nelle relazioni).

Si impongono quattro emergenze per un impegno auto-etero formativo: superare la soggettivizzazione ideale e etica; superare una idea e pratica di relazione solo orizzontale, empirica, pubblica, interpersonale, recuperando anche quella verticale; superare l'enfasi sull'agire, fare, operare, avere, l'utile rispetto all'essere, alla contemplatività, al dono, al per-dono; superare il mito/ideologia del giovanilismo degli adulti (eterno Peter Pan), deleterio perché non fa godere del bello di ogni età e deleterio perché fa mancare modelli significativi di adultità ai giovani.

La relazione educativa allora si configura come una relazione interpersonale attenta al senso della libertà, della soggettività, dell'alterità e soprattutto della reciprocità. In quanto relazione d'aiuto, non annulla la asimmetria relazionale e non gioca all'essere uguali. In quanto relazione teleologica, è finalizzata alla crescita e valorizzazione dei mondi personali e sviluppandosi non solo come pedagogia della risposta ma anche della proposta. In quanto relazione affettiva, l'educazione mette insieme la dimensione paterna e quella materna, superando l'autoritarismo con l'autorevolezza e ponendo al centro non tanto il principio del piacere o quello del dovere, ma il principio del valore. In quanto relazione contestualizzata, fa fare esperienze comunitarie significative, coltiva il senso realistico della vita, sostiene e permette l'espressività, abilità all'ermeneutica della vita propria e degli altri, invita a sentirsi dentro una dinamica di storia di salvezza, vivendola e celebrandola insieme.

2. Sulla base di una antropologia della reciprocità, è stato approfondito lo stile formativo del laboratorio (intervento del prof. Lipari).

La metafora del laboratorio esclude ogni analogia con la visione scienziata del laboratorio (con tutte le implicazioni ad essa associata: esperimento guidato da un osservatore esterno, reificazione del processo, oggettivazione, controllo, valutazione, ecc.); piuttosto recupera innanzitutto il senso etimologico di laboratorio. Il lavoro (labor) è il referente lessicale primario; e in particolare il lavoro in quanto fonte di esperienza e dunque di apprendimento. Non deve sfuggire - in questa lettura - il tratto irriducibilmente relazionale del lavorare: nessuno, lavorando, è mai solo, anche quando lavora da solo. Da questo punto di vista il laboratorio è il luogo in cui, tra gli attori che lo costituiscono (essendo implicati in attività che li impegnano e li coinvolgono), si sviluppano esperienze concrete tra eguali; da queste esperienze tutti (ciascuno e l'insieme) apprendono facendo.

Emerge una configurazione del laboratorio come luogo dell'apprendimento collaborativo (si apprende, cioè, lavorando insieme) in cui prevale la dimensione plurale del noi e dell'infra. Il modello è quello cooperante dell'accademia (comunità di eguali interessati alla ricerca e alla conoscenza), opposto a quello gerarchico della trasmissione verticale del sapere da chi sa a chi deve

imparare.

Un punto di riferimento esemplare per una stilizzazione del laboratorio così concepito è costituito dalle esperienze e dagli studi sulle comunità di pratica. L'idea di comunità di pratica nasce (nei primi anni '90 del '900) nel campo degli studi organizzativi e costituisce uno degli sviluppi più interessanti delle elaborazioni legate al filone interpretativo che considera le organizzazioni come degli insiemi caratterizzati (tenuti insieme e il cui sviluppo è garantito) dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Ma cos'è la comunità di pratica? Come tematizzarla e definirla?

La comunità di pratica può essere interpretata come una aggregazione informale di attori che, nell'organizzazione, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi condividendo scopi, saperi pratici e linguaggi e generando, per questa via, forme di strutturazione dotate di tratti culturali peculiari e distintivi.

Le espansioni di significato e i tentativi di recupero in chiave applicativa dell'idea originaria di comunità di pratica muovono dalla cosiddetta svolta manageriale di Wenger (Cultivating Communities of Practice) seguita dalla proliferazione di quelle che si potrebbero chiamare "pratiche di comunità di pratica". Qui si pone un problema - in larga misura risolto attraverso lo sfondamento teorico del senso originario della comunità di pratica pura. Il problema è il seguente: posto che le comunità di pratica pure esistono in gran numero nelle organizzazioni (nascono spontaneamente attorno ai problemi della pratica e vivendo il più delle volte nelle sue zone d'ombra), è possibile, partendo dal "modello idealtipico" (la comunità di pratica pura), costruire una comunità di pratica? In altri termini: a quali condizioni è possibile accedere da un'interpretazione pura della comunità (spontanea) alla possibilità di costruirle (attraverso una scelta)?

3. Il terzo momento del convegno ha approfondito il rapporto tra **formazione e autotrascendenza**, suggerendo un passaggio **dal modello della perfezione al modello dell'integrazione** (intervento di sr. Paola Magna).

Dal modello della perfezione...

La tendenza al perfezionismo, presente in tanti stili di personalità e in diversi contesti educativi (sia familiari che scolastici), pone degli ideali formativi spesso troppo alti, che non rispettano le reali possibilità dei singoli.

Possiamo affermare inoltre che in ambito ecclesiale, dove tuttora è riscontrabile questo modello, c'è stata forse un'interpretazione errata del "siate perfetti come è perfetto il Padre mio che sta nei cieli" (qui in realtà si parla della perfezione dell'Amore!) Ne derivava allora una visione elitaria dell'essere cristiani, cattolici. Si sottolineavano le differenze con gli altri...

Il modello della perfezione inoltre si rifà ad una concezione fondamentalmente individualista, che mira ad un obiettivo del tutto privato e basato sullo sforzo della singola persona.

I modelli dell'autorealizzazione e dell'autoaccettazione hanno tentato di andare oltre la perfezione, ma, focalizzandosi principalmente sulle potenzialità individuali e sulla stima di sé, rimangono di fatto entro l'orbita dell'io.

... al modello dell'integrazione

Il concetto di integrazione evidenzia da un lato la funzione solo strumentale e non finale dell'accettazione di sé e dall'altro manifesta la sempre miglior intesa tra le scienze umane (in

particolare la psicologia) e le discipline classiche della formazione spirituale.

La persona che cammina verso l'integrazione cerca di enucleare, partendo da un centro vivo, da un'intuizione di base, da un valore, tutte le altre forze dell'affettività umana. Si propone di far girare tutti gli impulsi ed energie vitali attorno ad un polo centrale dominante e vivo.

È come se la persona lavorasse su due fronti:

- al centro, per ritrovare la propria identità in quel punto vitale, che ha il potere di attrarre e dare significato a tutto;
- alla periferia per avvicinare sempre più ogni frammento del suo essere e del suo vivere a quel centro vitale.

Nell'azione formativa si tratta di sollecitare ognuno a lavorare in due fasi:

- la prima è negativa, implica cioè la fatica della rinuncia, del saper dire di no alla parte di sé (bisogni, impulsi) che non va d'accordo con i valori scelti e amati;
- la seconda è positiva: coglie in quel contrasto e in quella lotta un senso fondamentale della vita e del suo cammino di crescita. Se ne serve per riconoscere la propria povertà dinanzi a Dio e agli altri, per sperimentare quella misericordia che è all'origine della vita e di ogni relazione.

La persona così sperimenta con gratitudine uno spazio libero per Dio, nato dalla lotta al proprio egocentrismo e dalla liberazione progressiva dai suoi sogni perfezionisti.

Quella povertà, prima sofferta e combattuta, è ora scoperta ricca di senso e viene integrata nella propria vita e persona: diventa allora una povertà offerta.

Questo è un passaggio di crescita fondamentale in ogni cammino formativo: permette di diventare degli annunciatori del Vangelo della misericordia non come dottori della legge, maestri in Israele o superman/woman dello spirito... persone che hanno solo da insegnare agli altri con atteggiamento più o meno sottile di superiorità, ma come “guaritori feriti” (cfr. il libro di H. Nouwen), con la consapevolezza piena e sofferta della loro debolezza.

Sarà un'integrazione continua, in un processo di formazione permanente, il cui punto d'arrivo è l'atteggiamento di Paolo che si vanta delle proprie debolezze (cfr. 2 Cor. 12,10).

L'elemento decisivo, in un progetto formativo che si ispira al modello dell'integrazione, è costituito dal polo centrale, interiorizzato e fatto proprio dal soggetto. Esso sostiene, fortifica la vita della persona e anche la provoca, quale costante punto di riferimento e criterio di discernimento.

Il centro vitale è per noi la persona di Gesù, il suo mistero di morte e di resurrezione, la sua pasqua. Questo è piaciuto al Padre, fare di Cristo il “cuore del mondo” (cfr. Ef. 1,3-10; Col. 1,15-20). A questa centralità teologica di Cristo deve corrispondere sempre più una centralità psicologica e psicopedagogica: è quel processo di ricapitolazione e rappacificazione di cui parla Paolo, che dura tutta la vita.

La conclusione del convegno (l'intervento del prof. Rizzacasa ma anche l'apporto dato da Mons. Chiarinelli) ha evidenziato come la questione educativa vada affrontata nella più ampia questione culturale e con un paziente atteggiamento ermeneutico, che ha le sue radici nella speranza cristiana. Il vangelo ci spinge non a rifugiarsi in certezze sorpassate, ma a trovare, in questa situazione culturale segnata dal nomadismo, nuove strade di senso; ci spinge innanzitutto a leggere i

segni del nostro tempo, gli stessi segni degli ambiti formativi, come luoghi a partire dai quali rielaborare la speranza cristiana.

Una metafora biblica ha bisogno di essere riscoperta: quella dell'esodo. Esodo è camminare in avanti e non nostalgia del ritorno indietro. La fede cristiana deve recuperare il senso del guardare in avanti. Andare in avanti significa anche rischio, rischio di perdita. Tuttavia è questo il senso di un cammino cristiano ed è questo il senso di un'educazione che voglia essere radicata nella fede cristiana.

* * *

ANTROPOLOGIA DELLA RELAZIONE

Schema del l'intervento del prof. C. Nanni

0. la ambivalenza del termine -formazione, tra plasmare(rsi), conformare(rsi), portare a pienezza, alla misura ottimale, acquisire competenze per svolgere un ruolo o un professione, processo di qualificazione umana dello sviluppo individuale e sociale..

1. Il bisogno di relazione (bisogno di essere riconosciuto e riconoscere, amare e essere amato) = tra i bisogni radicali dell'esistenza personale, individuale, di gruppo, collettiva; accanto al bisogno di identità personale e socio-culturale; di inserimento in una comunità di lavoro e di vita; di significatività e di senso di quanto si fa e si vive, di trascendenza e d'infinito.. Se non soddisfatto tale bisogno può portare a forme più o meno gravi di disturbo, individuali e sociale (crisi, implosione, esplosione, fuga).

2. La relazione diventa centrale nell'adolescenza e giovinezza, combinata con il processo di costruzione dell'identità personale, non senza problemi e non senza influenze socio-culturali: dalla desatellizzazione, alla identificazione, alla differenziazione, all'individualizzazione, alla costruzione dell'immagine di -sé.

3. Dall'ottocentesco io-soggetto (individual-liberale, social-collettivo, euro-centrico, positivista o idealista), si è passati nel '900 all'intersoggettività, all'attenzione alla relazione, al dialogo interpersonale e sociale democratico, alla comunicazione e al mito della società trasparente ("in principio era la relazione": M. Buber). .

Ma a seguito della globalizzazione, nuove tecnologie, nuovi quadri di valore (qualità della vita) soggettiva, efficacia, produttività), multiculturalità, nuove istanze etiche e religiose si è stati messi in condizioni di vissuti relazionali e di cultura-piuttosto nuovi-individuali e collettivi.

4. Dalla modernità solida (consolidata, accertata, sicura) alla modernità liquida (Baumann)

(=modernità delle reti, dei flussi, dell'incertezza, della imprevedibilità, della confusione) che provoca paura, inquietudine profonda, vulnerabilità, facile irritabilità e scarsa tollerabilità sia negli individui che nei gruppi o nelle parti sociali.

Essa si può comprendere come:

1. il divorzio tra potere e politica (nel senso che il potere è sempre più fuori del controllo politico sia locale, che nazionale e internazionale): -provoca un'atmosfera di ansietà e -di allarme -sociale. Per la sicurezza si paga in libertà, ci si affida, ci si rifugia in case della libertà nelle città si costruiscono spazi di interdizione....
2. il divorzi tra luoghi (spazi umani abitati delimitati da confini, che permettono una vita intima, calore relazionale, comunicazione rituale di simboli, di storia, di memoria e di progettualità) e non luoghi cioè di spazi senza identità, senza particolari richieste ma solo prescrizioni astratte e impersonali (cfr. propaganda consumistica). Viene meno la coniugazione tipica della vita comunitaria tra "ghé" (terra), "oikos" (casa), "genos" (sangue, stirpe), "logos" (lingua), "mithos" (racconti fondativi), "ethos" (atteggiamenti vitali di fondo).. Si crea uno spazio globale", un "mondo pieno", una omogeneizzazione dei luoghi, senza confini (o con confini labili, fragili, porosi)
3. Un terzo divorzio è quello tra tempo e spazio. I nuovi mezzi di comunicazione sociale fanno perdere il senso della distanza/lontananza e là sua consistenza oggettiva e soggettiva. I tempi della durata sono schiacciati sul momento: ne segue la frammentazione del tempo in momenti irrelati, senza memoria e senza continuità progettuale, ma anche la solitudine di ogni momento e il suo non senso; l'omogeneizzazione delle ore e del calendario, di giorno/notte, di feria/festività, lavoro/riposo.... Al limite si perde il nesso/differenza causa effetto portando tutto ad essere al massimo fattore -sincronico di un fenomeno.
4. Un quarto divorzio è tra reale e virtuale, pur nell'espansione delle possibilità: si tende. a vivere, pensare, relazionarsi agire nella videosfera (nella e a partire dalla televisione), nella e dentro la rete virtuale. Al limite i rapporti reali sono messi sullo sfondo rispetto a quelli prospettati virtualmente. I legami comunitari storici rischiano di dissolversi producendo una esistenza isolata estremamente individualizzata, irretita da fili e entro confini virtuali.
5. divorzio tra virtualità e valore. La omogeneizzazione indifferenziata e la volatilizzazione/virtualizzazione di spazio-tempo rischia di far perdere anche la base ontologica, il "fundamentum in re", la consistenza reale di ciò che vale e che ha senso nella vita e nelle relazioni, la loro differenziazione e la loro gerarchizzazione di valore: all'omologazione comportamentale corrisponde l'omogeneizzazione valoriale tra assolutizzazione indiscriminata di quanto viene proposto, relativismo assoluto e assoluta indifferenza di tutto

5. Quattro emergenze per un impegno auto-eteroformativo:

- superare la soggettivizzazione ideale e etica.. .L'altro = oggetto? l'autorealizzazione religione dell'io? La verità?
- superare una idea e pratica di relazione solo orizzontale, empirica, pubblica, interpersonale, recuperando anche quella verticale (nell'intimo indicibile, nella storia, nel comunitario, nel cosmico, nell'apertura alla trascendenza...

- superare l'enfasi sull'agire, fare, operare, avere, l'utile rispetto all'essere, alla contemplatività, al dono, al per-dono...
- superare il mito/ideologia del giovanilismo degli adulti (eterno Peter Pan), deleterio perché non fa godere del bello di ogni età e deleterio perché fa mancare modelli significativi di adultità ai giovani.

6. La relazione educativa

Come ogni altra significativa relazione interpersonale = rispetto, senso della libertà, soggettività, alterità, ma anche reciprocità: Freire, si cresce e ci si educa insieme;

- In quanto relazione d'aiuto, non annullare la asimmetria relazionale, non-giocando a esser uguali (mondo adulto/m. giovanile), e ricercando la triangolazione relazionale (evitando rapporti duali simbiotici, non solo nelle relazioni genitoriali, ma anche in quelle educatore/educando). - - - in quanto relazione teleologica = finalizzata alla crescita e valorizzazione dei mondi personali ha da essere non solo pedagogia della risposta ma anche della proposta (centrata non tanto sulla persona, ma sul fine da raggiungere, non solo pedagogia del servizio educativo dell'autorealizzazione, ma anche pedagogia che suscita vocazioni di servizio, promuovendo e orientando talenti, capacità, peculiarità...
- In quanto relazione affettiva, equilibrare dimensione paterna e dimensione materna, superando l'autoritarismo con l'autorevolezza (il padre edipico o il mito di laío con il "padre simbolico", ponendo a interazione relazionale non tanto il principio del piacere o quello del dovere, ma il principio del valore (coniugando come educatori l'eros, la ragione, l'impegno, l'amore e l'agape = volendo bene, volendo il bene, volendolo bene e cristianamente come Gesù ci ha amati);
- In quanto relazione contestualizzata: 1) far fare esperienza di luoghi e di spazi, esperienze relazioni interpersonali e comunitarie significative); 2) coltivare il senso realistico della vita 3) sostenere e "permettere" l'espressività, la compartecipazione in situazioni di gruppo reali magari in forme cooperative di apprendimento o di impegni per qualcosa che vale 4) abilitare ad un'ermeneutica della propria vita, di fatti, cose, eventi, persone, dinamiche intrasoggettive e relazionali, a elaborare vissuti, errori, difficoltà, 5) imparando a "adeguare il proprio amore all'essere di ciascuna cosa", stimolando a pensare e agire alla lunga e alla grande 6) invitare a sentirsi dentro una dinamica di storia di salvezza, vivendola e celebrandola insieme... se ci sarà tempo si dirà qualcosa su ciò che si può fare a scuola.

STILE FORMATIVO DEL LABORATORIO

Schema del l'intervento del prof. D. Lipari

L'intervento sviluppa un ragionamento che:

- a) considera il laboratorio in un'accezione che, escludendo ogni analogia con la visione scienziata del laboratorio (con tutte le implicazioni ad essa associate: esperimento guidato da un osservatore esterno, reificazione del processo, oggettivazione, controllo, valutazione, ecc.), si limiti a recuperarne il senso etimologico. Il lavoro (labor) è il referente lessicale allusivo della nostra metafora. E', in particolare, il lavoro in quanto fonte di esperienza e dunque di apprendimento. Non deve sfuggire - in questa lettura - il tratto irriducibilmente relazionale del lavorare: nessuno, lavorando, è mai solo, anche quando lavora da solo. Da questo punto di vista il laboratorio è il luogo in cui, tra gli attori che lo costituiscono (essendo implicati in attività che li impegnano e li coinvolgono), si sviluppano esperienze concrete tra eguali; da queste esperienze tutti (ciascuna e l'insieme) apprendono facendo;
- b) come conseguenza di (a), mette in discussione l'idea consolidata di formazione e di formare (intesa come esercizio costrittivo di plasmare qualcuno secondo le volizioni di un altro) per assumere la prospettiva dell'apprendere in un contesto relazionale (dunque del com-prendere come apprendere insieme).

Emerge una configurazione del laboratorio come "luogo" dell'apprendimento collaborativo (si apprende, cioè, lavorando insieme) in cui prevale la dimensione plurale del noi dell'infra. Il "modello" è quello cooperante dell'accademia (comunità di eguali interessati alla ricerca e alla conoscenza), opposto a quello gerarchico della trasmissione verticale del sapere da chi sa a chi deve imparare.

Un punto di riferimento esemplare per una stilizzazione del laboratorio così concepito è costituito dalle esperienze e dagli studi sulle comunità di pratica.

L'idea di «comunità di pratica» nasce (nei primi anni '90 del '900) nel campo degli studi organizzativi e costituisce uno degli sviluppi più interessanti delle elaborazioni legate al , filone interpretativo che considera le organizzazioni come degli insiemi caratterizzati (tenuti insieme e il cui sviluppo è garantito) dalla loro intrinseca capacità di apprendimento.

Ma cosa sono le CdP? Come possiamo tematizzarle e definirle? Non vorrei cominciare da una, definizione (mi pare un'operazione un po' dogmatica). Preferisco considerare la definizione come punto di arrivo di un ragionamento al quale possiamo pervenire insieme.

E il ragionamento che propongo si fonda sull'idea di riflettere su alcuni presupposti concettuali

- il primo, che assumo come fondamento dell'intero discorso, riguarda la dimensione dell'apprendere dei soggetti nelle organizzazioni;
- il secondo, cerca di chiarire il tipo particolare di relazione, che esiste tra processi programmati, da un lato, e dall'altro, processi concreti d'azione -(o processi reali);

- il terzo, tematizza la nozione di pratica;
- il quarto, tematizza e problematizza al tempo stesso la nozione di comunità.

E' possibile. dopo questo passaggio analitico di "scomposizione/decostruzione, mettere insieme le due nozioni di comunità e di pratica, tenendo al tempo stesso presente il fatto che il costruito concettuale «comunità di pratica» che ne deriva include sia la il concetto di apprendimento, sia la riflessione sul rapporto tra programmazione ed esecuzione.

In questo quadro, la CdP può essere -interpretata come un'aggregazione informale di attori che nell'organizzazione, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito, sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, superi pratici e linguaggi e generando, per questa via, forme di "strutturazione" dotate di tratti culturali peculiari e distintivi.

Le espansioni di significato e i tentativi di recupero il chiave applicativa dell'idea originaria di CdP muovono dalla cosiddetta «svolta" manageriale di Wenger (Cultivating Communities of Tractice) seguita dalla proliferazione di quelle che io chiamo "pratiche di comunità di pratica".

Qui si pone un problema - in larga misura risolto attraverso lo sfondamento teorico del senso originario della cdp "pura". Il problema il seguente: posto che le cdp pure esistono in gran numero nelle organizzazioni (nascendo spontaneamente attorno ai problemi della pratica e vivendo il più delle volte nelle sue zone d'ombra), e' possibile, partendo dal modello idealtipico" (la cdp pura), costruire una cdp? In altri termini: a quali condizioni e possibile accedere da un'interpretazione "pura" della comunità (spontanea) alla possibilità di "costruirle" (attraverso una scelta)?