

Da una nuova epistemologia della pratica lavorativa ad una nuova epistemologia della formazione professionale

di **Giuseppe Tacconi**

Università degli Studi di Verona

INTRODUZIONE

Molto, nella formazione professionale, dipende da come si concepisce il lavoro. Se il lavoro è concepito come una forma di conoscenza - e non solo come luogo di applicazione di conoscenze acquisite o acquisibili altrove -, diventa possibile pensare la formazione professionale come dispositivo che consente di guidare, attraverso il lavoro stesso, allo sviluppo di forme ricche di conoscenza e anche - per quanto riguarda la formazione professionale iniziale - a risultati di cittadinanza equivalenti a quelli che potrebbero essere raggiunti attraverso percorsi scolastici di formazione generale. Al contrario, una concezione depotenziata di lavoro, che non ne cogliesse la valenza trasformativa e generativa di sapere, orienterebbe inevitabilmente verso una formazione professionale intesa come addestramento o come occasione di apprendimento standardizzato di quelle conoscenze e abilità - e solo di quelle - che il lavoro chiederebbe poi di "applicare" alle specifiche, concrete situazioni. Ad una formazione di questo genere sarebbe difficile attribuire il ruolo sociale di condurre i soggetti a forme elevate di apprendimento.

La didattica della formazione professionale si interroga su come far sì che la formazione professionale possa facilitare processi ricchi di costruzione della conoscenza, nella e attraverso la pratica lavorativa, a partire dalla consapevolezza che tale pratica incorpora numerosi significati e valori (di carattere tecnico, ma anche, più ampiamente, culturale, storico, relazionale, etico, estetico e addirittura spirituale), coinvolge il soggetto nella totalità delle sue dimensioni (braccio, mente, cuore, sensi, relazioni, pensieri, emozioni...) e può contribuire ad uno sviluppo umano complessivo. Una migliore comprensione delle pratiche lavorative - e della conoscenza pratica che in esse si custodisce e attraverso di esse può essere sviluppata - consente una migliore comprensione anche dei processi che possono facilitare lo sviluppo della conoscenza e, più in generale, lo sviluppo della persona e dei contesti sociali, oltre che di quelli lavorativi. La svolta che, in questi ultimi decenni, ha condotto ad una nuova epistemologia della pratica lavorativa, e può dunque suggerire nuove modalità di pensare e di realizzare la formazione professionale, si articola in due momenti, tra loro profondamente interconnessi, che possiamo denominare: la svolta pratica e la svolta riflessiva. È a partire da queste svolte che ci sembra possibile indicare anche alcune traiettorie operative per una formazione professionale, iniziale e continua, che non guardi al lavoro come a qualcosa che deve venire "dopo" la formazione, ma come ad un luogo formativo esso stesso, nel quale è possibile uno sviluppo anche di quelle competenze personali che un tempo si pensava di potersi aspettare solo da percorsi di formazione generale il più possibile distanti da qualsiasi attività pratica.

UNA NUOVA EPISTEMOLOGIA DELLA PRATICA LAVORATIVA

La svolta pratica

Negli ultimi decenni, per quanto riguarda il lavoro, si è affermata un'area di studi che va sotto il nome di *Practice-based studies*, "studi basati sulle pratiche lavorative" oppure "studi del sapere pratico" (Bruni, Gherardi 2007; Gherardi 2008), che fa riferimento a varie radici teoriche¹ e ha

¹ Non è possibile indicare qui in modo esaustivo i numerosi contributi che insieme vanno a configurare un vero e proprio paradigma. Ci limitiamo ad accennare ad alcuni, con riferimento agli apporti delle diverse discipline. **In ambito filosofico**, il concetto di pratica ha una lunga tradizione; ai fini del nostro tema, risulta importante segnalare il

avuto - e sta avendo - sviluppi fecondi in diversi campi culturali². Si tratta di un filone che, considerando l'attività lavorativa come vera e propria forma di conoscenza e dunque valorizzando la pratica lavorativa e professionale e l'esperienza vissuta dei soggetti come fonti di conoscenza, assume, come vedremo, particolare rilevanza anche per la formazione professionale. Questi studi, infatti, stanno modificando profondamente le categorie interpretative dell'approccio al lavoro³ e portano ad avvicinarsi a questo fenomeno in modo particolarmente denso: si riscopre il lavoro come azione situata, se ne coglie la dimensione analitica, micro-sociale, e diventa rilevante ciò che le persone concretamente fanno quando lavorano, non solo o tanto ciò che "dovrebbero fare". Le pratiche lavorative vengono viste come «...modalità di azione e conoscenza emergenti *in situ* dalla dinamica delle interazioni» (ibid., p. 23), attività situate che (cfr. ibid., pp. 11 sq.):

- hanno luogo in contesti specifici (i luoghi di lavoro, fisici e/o virtuali, ma anche i contesti sociali e culturali, le loro tradizioni, i loro sistemi di significato e di valore);
- coinvolgono tutte le dimensioni dell'essere umano, la dimensione corporea, quella cognitiva, quella affettiva, ma anche quella spirituale o del senso (Pellerey 2007);
- comportano un'interazione tra persone e macchine (dagli strumenti tradizionali, alle nuove tecnologie della comunicazione, che rendono gli ambienti di lavoro tecnologicamente densi), che collaborano o confliggono tra loro;
- si svolgono in presenza di un insieme di regole e assunti culturali, prevalentemente impliciti, che presiedono alla divisione dei ruoli e orientano i sistemi interpretativi e comunicativi;
- incorporano diversi saperi (scientifici, tecnologici, ma anche storici, estetici ed etici...);
- si realizzano anche attraverso un insieme di pratiche discorsive e sollecitano competenze comunicative.

Nella prospettiva dell'attività situata, il lavoro si configura insomma esso stesso come processo euristico, mediante il quale è possibile dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso: «...lavorare è [...] conoscere e utilizzare conoscenza a fini pratici, assieme ad altre persone» (ibid., p. 11). Diventano allora rilevanti la conoscenza incorporata nelle pratiche e negli artefatti, la conoscenza prodotta mentre si lavora, le conoscenze tacite di chi lavora (Polanyi 1958) e la loro

pragmatismo americano, in particolare la riflessione di John Dewey sul lavoro e quella che egli chiama "educazione professionale" (Dewey 1916), la riflessione fenomenologica di Hanna Arendt sulla condizione umana, in particolare la sua distinzione tra lavoro, opera e azione (Arendt 1958), e la riflessione che MacIntyre, riscoprendo categorie aristoteliche, dedica alla pratica come sapere che oltrepassa le soglie dell'*epistémè* e tenta di giungere alla *phónesis*, a quel sapere che aderisce all'esistenza e si confronta con i contesti e le situazioni concrete (MacIntyre 1985). **In ambito sociologico**, è Alfred Schütz ad inaugurare un'indagine di tipo fenomenologico sul lavoro inteso come attività (cfr. Schütz 1971), che verrà poi autorevolmente coltivata da Corbin e Strauss (1993) e, con un taglio attento anche alla dimensione storica, da Richard Sennet, nel suo recentissimo *The Craftsman* (2008); non si possono infine dimenticare gli ormai classici studi di Pierre Bourdieu e la sua teoria della pratica (1972; 1980); per approfondimenti sul tema dell'esperienza in prospettiva micro-sociologica, cfr. anche Jedlowski 2008. **In ambito psicologico**, è importante la "teoria dell'attività" sviluppata dalla psicologia culturale (cfr. Engeström 1987; Zucchermaglio, Alby 2006). Anche **l'antropologia** ha dato un contributo fondamentale all'elaborazione del concetto di pratica, in particolare con gli studi etnometodologici sul lavoro, noti con il nome di *Workplace Studies* (Heath, Button 2002); Wenger stesso è partito nelle sue riflessioni con un lavoro di taglio antropologico sull'apprendistato (Lave, Wenger 1991) e apre il suo studio più importante, riportando il resoconto dettagliato di un'esperienza di osservazione etnografica di pratiche lavorative (Wenger 1998, pp. 29-46 dell'edizione italiana). Per un'analisi del concetto di pratica nella letteratura antropologica, cfr. anche Grasseni, Ronzon 2004.

² Nell'ambito degli **studi organizzativi**, il concetto di pratica ha avuto particolare fecondità in quel filone che considera le organizzazioni come insiemi caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento (cfr. Gherardi 2000; Gherardi, Nicolini 2004) e si intreccia con la prospettiva dell'apprendimento organizzativo (Argyris, Schön 1978; Nonaka, Takeuchi 1995) e con il "knowledge management" (cfr. Gherardi 2006). **In ambito pedagogico e didattico**, il tema della pratica non è ancora stato posto, almeno in Italia, come riflessione sulle pratiche lavorative e sul loro potenziale formativo, ma ha avuto particolare fortuna nella riflessione sulla e a partire dalla pratica di quei professionisti che sono gli insegnanti e, in genere, gli educatori (cfr. Laneve 2005; Damiano 2006; Mortari 2006).

³ Basti pensare, ad esempio, agli approcci sociologici che tradizionalmente si avvicinavano al lavoro prevalentemente interessati ad esplorare le dimensioni macro di questo fenomeno: le tendenze generali del mercato del lavoro, le modalità attraverso cui i mutamenti storici e sociali - dell'economia, dell'organizzazione, della tecnologia, della demografia, delle migrazioni - influenzano il lavoro e i lavoratori (cfr. ad esempio Reyneri 2005).

esplicitazione, i processi di trasferimento delle conoscenze all'interno di un'organizzazione e tra le organizzazioni.

Al cuore di queste riflessioni, si colloca una teoria della pratica lavorativa di cui Bruni e Gherardi (2007, pp. 16-17) offrono un tentativo di sistematizzazione che tiene conto dei vari orientamenti che hanno contribuito alla svolta pratica:

- la pratica è differente dalla routine (un insieme programmato e programmabile di compiti) e dalla somma dei compiti prescritti o reali;
- una pratica è «...l'effetto congiunto di persone e cose che lavorano insieme» (ibid., p. 16): l'accento si sposta dalla persona che "fa" al "fare" medesimo, che viene attribuito non solo agli agenti umani, ma anche alle macchine che contribuiscono (o meno) al lavorare;
- le pratiche sono finalizzate, tendono verso un fine pratico e questo fine emerge dall'attività lavorativa stessa; lavorare significa realizzare (performare) un determinato oggetto (artefatto, prodotto o servizio...), superando i problemi che si presentano e utilizzando le risorse (interne ed esterne) a disposizione;
- le pratiche sono costituite da un insieme di attività e di operazioni e sono il risultato integrativo di queste entro una modalità socialmente riconosciuta e sostenuta del fare; il pratico costruisce una rete di connessioni in azione, un network di relazioni (tra cose e persone) che avrà degli effetti (idem);
- le pratiche sono sempre pratiche sociali, modalità socialmente riconosciute e sostenute di fare certe cose in un certo modo; dietro ad ogni pratica c'è una "comunità di pratici" (Wenger 1998), cioè di persone che sono socialmente riconosciute come partecipanti legittimi di un fare situato, che viene da essi sostenuto come una modalità corretta e corrente di quel fare; è questo che conferisce identità al pratico e consente di individuare i criteri per decidere quale sia una buona pratica;
- dentro le comunità di pratici esistono quasi sempre conflitti tra diverse scuole di pensiero nell'elaborazione collettiva dei criteri normativi, estetici, deontologici, che fanno sì che una certa pratica sia preferita ad un'altra;
- lavorare comporta la ripetizione quotidiana del lavoro e in questa ripetizione ha luogo l'innovazione costante della pratica stessa, per successive modificazioni (idem).

Come ricordavamo all'inizio di questo contributo, i *Practice-based studies* affondano le loro radici nei diversi filoni di ricerca che hanno rivalutato la pratica⁴. Uno dei contributi più rilevanti, in questo senso, è quello che è stato offerto da Etienne Wenger, al quale abbiamo già accennato e sul quale intendiamo soffermarci brevemente. A questo autore in particolare si lega infatti il costrutto interpretativo di "comunità di pratica", nato, alla fine degli anni '80, nell'ambito di uno specifico programma di ricerca sull'apprendistato (Lave, Wenger, 1991), che evidenzia come l'apprendimento di una competenza esperta si configuri sostanzialmente come processo sociale di partecipazione ad una comunità di pratica. Le comunità di pratica sono aggregazioni informali di soggetti che si costituiscono spontaneamente, attorno a pratiche comuni, nel cui ambito si negoziano significati e si condividono scopi, saperi pratici, linguaggi, generando così forme di strutturazione dotate di tratti peculiari e distintivi. Sono infatti gruppi in cui le persone sono legate da relazioni di impegno reciproco, negoziano un'impresa comune e costruiscono un repertorio comune di risorse (routine, linguaggi, strumenti, modi di operare, narrazioni, simboli...) che condividono (cfr. Wenger 1998, pp. 87-102 dell'ed. it.). A noi interessa in particolare sottolineare che il costrutto di "comunità di pratica" mette a fuoco un'accezione particolarmente densa di "pratica"⁵ e consente di valorizzare anche le esperienze informali di produzione della conoscenza nei contesti organizzativi e formativi.

⁴ Per una analisi della svolta pratica da punto di vista epistemologico, cfr. Schatzki, Knorr-Cetina, Von Savigny 2001.

⁵ Il concetto di "pratica", infatti, per Wenger, «...include sia l'esplicito che il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include 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

La svolta riflessiva

L'altra svolta di carattere epistemologico, che è intimamente connessa alla prima e che, come la prima, assume particolare rilevanza nel ripensare i temi della pratica e della formazione professionale, è quella riflessiva, introdotta da Donald A. Schön (1983, 1987; 1991)⁶. Essa ha incontrato molta fortuna nelle teorie organizzative⁷ ma anche in ambito pedagogico (cfr., ad esempio, Striano 2001; Mortari 2003) e in riferimento allo specifico tema della formazione professionale (cfr. ad esempio Baumgartner, Welte 2002; Isfol 2007).

Il lavoro di Donald Schön nasce proprio dalla consapevolezza che la formazione professionale⁸ ha bisogno di guardare alla pratica con lenti diverse da quelle tradizionalmente offerte dalla "razionalità tecnica". È così che Schön chiama l'epistemologia della pratica di derivazione positivista (Schön 1987, p. 32 dell'ed. it.), che assegna statuto di conoscenza solo ai saperi codificati e sistematizzati, trasferibili nei contesti della pratica attraverso procedure di tipo sostanzialmente applicativo. Secondo tale razionalità, la pratica sarebbe, appunto, "solo" pratica, luogo di semplice "messa in pratica" di conoscenze che risiederebbero altrove, nell'empireo dei saperi scientifici. In realtà, per Schön i contesti di azione sono caratterizzati da apertura, indeterminazione e caoticità che difficilmente si prestano ad essere affrontate attraverso la sola applicazione di saperi stabilizzati e di conoscenze scientifico-tecniche standardizzate. Anziché semplici esecutori di procedure, le situazioni lavorative e professionali richiedono sempre di più soggetti in grado di "conversare con le situazioni", di riconoscere i problemi, di fare ricorso all'intuizione, di inventare strategie creative di soluzione e di guidare corsi di azione innovativi e trasformativi. Questo è possibile attraverso l'esercizio di una "razionalità riflessiva" (l'epistemologia alternativa a quella positivista), che consenta di cogliere la dignità e il valore di quella conoscenza che emerge dalla pratica stessa e in essa si genera. Riflettendo retrospettivamente, *sull'azione* compiuta (*reflection-on-action*), il pratico può scoprire i tratti di quella riflessione che avviene anche *nel corso dell'azione stessa* (*reflection-in-action*) (Schön 1987, pp. 57-58 dell'ed. it.), la rimodella e può generare nuova ed inedita conoscenza. Diventa perciò decisivo che ci interroghiamo «...su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'"abilità artistica", cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica» (idid., p. 43), quando appunto riflettono nel corso dell'azione. La riflessione consente di mettere in parola, di rendere, in forma esplicita e simbolica, per quanto sempre provvisoria, quel conoscere vivo e dinamico che si realizza nell'azione e che, alla fine, viene a coincidere con essa.

Luigina Mortari, rifacendosi alla tradizione fenomenologica e affrontando il tema della riflessione come disciplina che facilita la costruzione di quel sapere che viene dall'esperienza, osserva che esistono due livelli di riflessione: il "pensare a ciò che si fa", che include sostanzialmente le azioni riflessive descritte da Schön, e il "pensare i pensieri", che rappresenta un'attività mentale di ordine superiore (*high-order mental process*), una sorta di metariflessione, che consente di mettere a tema il modo stesso in cui pensiamo, le procedure epistemiche che seguiamo per costruire il nostro sapere sull'esperienza (Mortari 2003, p. 25).

La riflessività infine, in quanto processo che consente di stimolare un apprendimento molto intrecciato con l'esperienza, richiede una particolare cura degli aspetti relazionali e organizzativi: «...intercettare produzioni di senso, di condivisione di emozioni, di formazione di linguaggi, di codificazione e diffusione della conoscenza, di culture di riferimento, di valori in parte dichiarati e in parte inscritti in artefatti e assunti taciti e diffusi, richiede la cura di processi connessi

percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti e le visioni comuni del mondo» (Wenger 1998, p. 59 dell'ed. it.).

⁶ Le radici del pensiero di Donald A. Schön sono rappresentate dalla teoria dell'indagine (*inquiry*) di John Dewey (1938), a cui l'autore aveva dedicato la sua ricerca di dottorato, e dagli studi organizzativi (cfr. Argyris, Schön 1998).

⁷ Sulla riflessività nell'ambito degli studi organizzativi, cfr. Cunliffe 2003.

⁸ Nel suo lavoro Schön si riferisce in particolare ai percorsi professionalizzanti di livello accademico (architetti, medici, avvocati...) ma la sua riflessione può essere riferita a tutti i percorsi di formazione professionale.

all'organizzare contesti e pratiche di azione riflessiva per apprendere dalla propria esperienza in prospettiva trasformativa» (Scaratti, Stoppini, Zucchermaglio 2009, pp. 28-29). L'attività riflessiva - che ha bisogno di pause e tempi dedicati ma anche di contesti facilitanti - può dunque far emergere gli impliciti ma anche sviluppare progressive consapevolezza sui significati in gioco nell'esperienza lavorativa.

UNA NUOVA EPISTEMOLOGIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

La svolta epistemologica e paradigmatica che sottolinea la centralità della pratica, e di quelle pratiche riflessive che ne consentono la messa in parola, non può non portare a ripensare a fondo anche la formazione professionale⁹. Comprendere in modo più "denso" le pratiche lavorative consente probabilmente anche di progettare contesti e azioni formative più ricche e stimolanti. Dalla riflessione sul tipo di conoscenza che si produce mentre si lavora, nascono allora le seguenti domande: che processi di pensiero si attivano durante il lavoro? Come la conoscenza pratica viene creata, mantenuta e diffusa, nelle e attraverso le pratiche lavorative? Come dalla conoscenza pratica, spesso tacita, si passa a forme di conoscenza che sia possibile anche raccontare, formalizzare, tradurre in linguaggio e dunque rendere fruibili ad altri?

Se il lavoro è azione situata e conoscenza pratica, l'attenzione si sposta dai "corsi" di formazione professionale all'apprendimento nei contesti di lavoro e, più in generale, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*longlife learning*). Le svolte epistemologiche segnalate orientano perciò innanzitutto a configurare i contesti di lavoro come contesti "formativi", in cui sia possibile apprendere sempre più e sempre meglio. Esse possono però aiutare a ripensare e a reimpostare anche i percorsi della formazione professionale iniziale, in modo tale da valorizzare appieno la valenza conoscitiva e formativa delle pratiche lavorative, anche in ordine alla formazione "personale", prima che (e forse proprio per questo) "professionale" dei soggetti¹⁰. Qui di seguito intendiamo allora indicare, senza alcuna pretesa di esaustività e con riferimento prevalente ai contesti della formazione professionale iniziale, alcune traiettorie operative per una didattica della formazione professionale e del lavoro (una didattica cioè che, mettendosi attentamente in ascolto delle pratiche lavorative, intenda apprendere dal lavoro, comprendere come e in che senso il lavoro possa essere "formativo") che ci sembrano congruenti con le riflessioni finora svolte.

Far apprendere a partire da storie di pratica lavorativa

I *Practice-based studies*, predisponendo strumenti analitici per studiare il lavoro come pratica situata e cogliere le caratteristiche del sapere che si produce lavorando, offrono anche delle indicazioni su come formare a tale sapere.

Si può innanzitutto ipotizzare che la partecipazione stessa a percorsi di analisi delle pratiche lavorative assuma valenza formativa per i soggetti che sono in essi coinvolti. Si tratta allora di guidare nella descrizione e nell'analisi di pratiche lavorative esperte, per individuare i discorsi, le dinamiche, i comportamenti, i processi di azione che producono ruoli e competenze nei contesti di lavoro, ma anche i significati che in tali pratiche sono implicati.

⁹ È questo del resto il senso esplicito del lavoro di Donald A. Schön, che abbiamo spesso citato e che si intitola appunto *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*: «Io ritengo che le scuole professionali debbano ripensare sia l'epistemologia della pratica sia gli assunti pedagogici su cui si fondano i loro curricula» (Schön 1987, p. 48 dell'ed. it.).

¹⁰ Del resto, come nota Wenger stesso riguardo all'apprendistato, in un'intervista inserita nell'edizione italiana della sua opera principale, «...nella misura in cui ogni apprendista impara tramite la partecipazione alla pratica, si forma anche come persona. Non solo impara qualcosa, non solo acquisisce informazioni. L'apprendista entra a fare parte di una comunità. Diventa una persona differente con una diversa relazione con il mondo e con la comunità. Man mano che apprende, si trasforma anche la sua identità. Non acquisisce solo un certo numero di informazioni o di competenze, ma un nuovo modo di dare senso alla sua esperienza e di vivere il suo lavoro» (Lipari 2006, p. 310).

A questo riguardo, può risultare utile riferirsi ad un caso concreto. Lipari (2007), riporta in sintesi i risultati di un famoso studio etnografico condotto da Orr (1995) sui tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici della Xerox:

«L'organizzazione prevede che i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, si riferiscano ai manuali di manutenzione e alle indicazioni che "conducono" dal problema alla soluzione e quindi alla riparazione. Ma i manuali hanno un limite: non sono in grado di fornire soluzione a tutti i guasti improvvisi segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta ad andare oltre i manuali e a inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori pre-ordinati di risposte chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che travalicano largamente quelle di tipo tecnico descritte dall'etichetta "addetto alla riparazione". In effetti, oltre al problema tecnico imprevisto, i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di poter contare sempre su un servizio efficace. La pratica dei tecnici - che riguarda tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici - genera costantemente l'occasione di elaborare nuove analisi dei problemi, di trovare nuove soluzioni e dunque di produrre nuova conoscenza. Attraverso la pratica, dunque, pervengono all'elaborazione di repertori di *saperi in uso locali* molto specifici che costituiscono un patrimonio di conoscenze rilevanti per la loro attività. Le nuove conoscenze circolano tra tutti i tecnici della stessa "linea" organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè, si creino le occasioni per raccontarsi le "storie di guerra", ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti - e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale, sentimento di identificazione nel gruppo e solidarietà organizzativa) - le conoscenze possono circolare» (Lipari 2007, pp. 22-23).

Si tratta della descrizione di una tipica esperienza di apprendimento dalla pratica, nella quale giocano un ruolo importante le dinamiche tipiche di una comunità di pratica: «Attraverso l'*improvvisazione*, gli attori fanno fronte a impreviste (e improvvise) situazioni problematiche della loro pratica rispetto alle quali il bagaglio delle risposte di routine non è sufficiente per lo svolgimento ordinario del compito: procedono per prova ed errore, inventano soluzioni nuove ai problemi e in tal modo apprendono e generano nuova conoscenza utile alla loro pratica. La *collaborazione* è una forma spontanea di cooperazione organizzativa basata sulla solidarietà e sul sostegno reciproco davanti alle necessità di affrontare e risolvere problemi comuni originati dalla pratica: si collabora alla (e soprattutto si condivide la) soluzione dei problemi, si rendono disponibili per tutti le conoscenze di ciascuno generando in tal modo il sapere collettivo del gruppo. La *narrazione* - che gli attori sviluppano informalmente scambiandosi le esperienze di soluzione dei problemi rende legati alla loro attività - rende possibile l'attribuzione di significato all'esperienza...» (ibid., p. 23).

Ora, i dispositivi che portano a produrre e/o utilizzare descrizioni dense di pratiche lavorative, a cui si fa ampiamente ricorso nei filoni di ricerca sulla pratica ai quali abbiamo accennato sopra, potrebbero essere proficuamente impiegati anche nei percorsi di formazione professionale iniziale e continua. Si tratta di mettere i soggetti a confronto con le narrazioni di esperienze lavorative di professionisti esperti e di guidare percorsi di riflessione e di analisi che aiutino a far emergere i vari saperi coinvolti nella pratica e generati dalla pratica stessa. Nella formazione professionale iniziale, tali narrazioni potrebbero essere prodotte dagli allievi stessi, in relazione a ciò che hanno modo di osservare nelle loro iniziali esperienze lavorative (laboratorio, stage, tirocini...) o come esito di interviste realizzabili direttamente nei contesti di lavoro, oppure potrebbero essere offerte, a mo' di testimonianza, da ex-allievi e professionisti esperti, oppure attinte da quelle vere e proprie fenomenologie dell'esperienza quotidiana - dunque anche di quella lavorativa - che sono la letteratura¹¹ e il cinema¹². A partire da tali narrazioni - resoconti, testimonianze, brani narrativi,

¹¹ Per quanto riguarda la narrativa italiana dell'ultimo secolo, possiamo ad esempio ricordare le seguenti opere: *Il capofabbrica* di Romano Bilenchi (1935), *Metello* di Vasco Pratolini (1955), *Memoriale* di Paolo Volponi (1962), *La chiave a stella* di Primo Levi (1978), *Il costruttore* di Carlo Sgorlon (1995), *La dismissione*, di Ermanno Rea (2002).

¹² Per una rassegna su "cinema e lavoro", cfr. Agosti 2007.

spezzoni filmici... - è possibile attivare una specifica riflessività che interroghi criticamente l'esperienza lavorativa, ne faccia emergere le tante dimensioni nascoste e solleciti la costruzione di significati condivisi.

Far apprendere riflessivamente dal lavoro e al lavoro

Se, come abbiamo visto da Schön, «...l'"abilità artistica" è un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo, sebbene diverso dal nostro modello standard di conoscenza professionale...» (Schön 1987, p. 43 dell'ed. it.), diventa essenziale formare a questa "abilità artistica". Per farlo è necessario superare quel rapporto di subalternità che tradizionalmente intercorre tra conoscenze generali, o di base, conoscenze tecniche e abilità pratiche (Schön 1983, pp. 52-53 dell'ed. it.) e riscoprire il valore euristico del fare.

La proposta di Schön è quella del " tirocinio riflessivo": «un tirocinio finalizzato ad aiutare gli studenti ad acquisire le tipologie essenziali dell' "abilità artistica" per intervenire in maniera competente nei molteplici contesti indeterminati della pratica» (Schön 1987, p. 48 dell'ed. it.).

Ricorrere al tirocinio riflessivo nei contesti della formazione professionale iniziale e continua significherebbe valorizzare tutte le occasioni che si offrono per sperimentare modalità di riflessione sull'azione e nel corso dell'azione, evitando la separazione tra pensiero e azione, moduli teorici e moduli professionali, aula e laboratorio. Le conoscenze non vengono viste come preesistenti all'azione - quindi da acquisire previamente e poi da applicare alle situazioni concrete -, ma come emergenti dall'azione stessa. Attraverso la riflessione sull'azione infatti le conoscenze vengono colte come incorporate in ciò che si fa o richieste da ciò che si progetta di fare. La riflessione sull'azione consente poi di cogliere anche quei processi di pensiero che si svolgono nel corso dell'azione stessa e che si traducono in tentativi concreti di risolvere i problemi suscitati dalla pratica. La riflessività infine può essere rivolta non solo all'azione (al "cosa" si fa e al "come" si fa una cosa) ma anche agli attori e illuminare dunque le aree del senso (del "perché" si fa una cosa)¹³, consentendo una messa in parole anche di come l'attore pensa e di cosa sente mentre agisce.

Il tirocinio riflessivo di Schön si avvicina alla riscoperta dell'apprendistato, non tanto come tipologia contrattuale per regolare un rapporto di lavoro a valenza formativa ma come modalità didattica che dovrebbe interessare tutti i percorsi formativi, operata da Howard Gardner (1991, pp. 130-135 della trad. it.)¹⁴. Si tratta di una forma di apprendimento che non passa principalmente attraverso le parole ma attraverso l'esperienza, quell'apprendere attraverso il fare (*learning by doing*) tanto caro a John Dewey, che restituisce al soggetto una sorta di autorialità, di protagonismo in relazione al suo apprendimento (cfr. Tacconi 2006a). Gardner però non si riferisce solo all'imparare facendo ma alla possibilità di accedere ad una vera e propria forma di conoscenza altrimenti inaccessibile, quella che Polanyi (1958) chiama "conoscenza tacita"¹⁵, che ha a che fare con l'abilità pratica e può essere trasmessa prevalentemente attraverso l'esempio concreto. Tutti i lavori sono caratterizzati da un saper fare specifico e contestuale, che rappresenta un sapere

¹³ Chi scrive ha avuto modo di constatare l'efficacia di pratiche didattiche riflessive, relative all'area linguistica e a quella logico-matematica, molto intrecciate con le pratiche lavorative, perché centrate sullo svolgimento di compiti professionali autentici ("capolavori") e l'attivazione di riflessività sugli stessi, in una ricerca sul campo, condotta dal Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) dell'Università di Verona con i formatori dei Centri di formazione professionale della Federazione Cnos-fap di Roma. Cfr.: Tacconi G., a cura di, *La didattica dell'italiano e della matematica nell'Ifp. Rapporto provvisorio di ricerca*, Cnos-fap, Roma 2009.

¹⁴ Della riscoperta dell'apprendistato come modello di intervento didattico distinto da quello scolastico si erano occupati anche Lave e Wenger 1991. Un approccio di questo tipo comporta il coinvolgimento continuo degli allievi in pratiche, azioni, discussioni e riflessioni significative per le comunità di cui vengono gradualmente a far parte e la fornitura di risorse e di supporti che facilitino la partecipazione attiva alla comunità.

¹⁵ «L'abilità e l'esperienza pratica contengono molte più informazioni di quanto le persone in possesso di questa conoscenza specifica potranno mai essere in grado di dire» (Polanyi 1959, p. 26 della trad. it.). Sempre Polanyi, poi, sembra sottolineare come proprio il fare consenta alla conoscenza di trasformarsi in conoscenza davvero personale. E forse si può affermare che una conoscenza che non sia agita, imbrattata di elementi personali, di passione, di speranza, di orientamento a mete significative per il soggetto, non sia veramente tale: «Considero la conoscenza come una comprensione attiva delle cose conosciute, come un'azione che richiede abilità» (Polanyi 1958, p. 69 della trad. it.).

all'opera - e per questo una forma di sapere particolarmente consistente -, a cui è possibile accedere stando a diretto contatto con persone riconosciute competenti in quel campo. Anche nell'ambito "protetto" dei percorsi di formazione professionale iniziale, si possono introdurre forme di insegnamento-apprendimento analoghe all'apprendistato che, come sottolinea Gardner (1991, pp. 133-134 della trad. it.), offre notevoli vantaggi: consente di accedere a saperi ricchi, quasi sempre legati a prestazioni e a prodotti finali ("capolavori") riconoscibili come rilevanti all'interno di una comunità professionale; consente la costruzione di legami personali significativi tra apprendista e maestro e tra i membri del gruppo degli apprendisti; facilita la possibilità di rendersi conto del cammino percorso e di quello che rimane ancora da compiere; permette l'attivarsi di forme di insegnamento reciproco tra pari; è quasi sempre particolarmente motivante, perché associato a quell'eccitazione che in genere accompagna le imprese importanti; attiva diverse intelligenze e canali di apprendimento.

Organizzare le realtà lavorative e formative come spazi in cui sia possibile coltivare comunità di pratica

Attraverso le "lenti della pratica", la formazione professionale può essere vista come processo di apprendimento iniziale e continuo, che si sviluppa mediante la partecipazione legittimata - prima periferica e in seguito sempre più centrale - ad una comunità di pratica (Lave, Wenger 1991), intesa come insieme di persone e di gruppi che si pongono volontariamente in una relazione di mutua influenza e che definiscono ruoli e competenze, sulla base di una progressiva negoziazione di significati. La pratica rende possibile l'apprendimento e definisce l'ambiente, lo spazio della partecipazione degli attori in essa implicati; è come dire che si apprende diventando «...partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità» (Wenger 1998, p. 11 dell'ed. it.), osservando i membri esperti della comunità al lavoro, appropriandosi gradualmente delle loro conoscenze tacite, ma anche del loro gergo e delle loro tradizioni, cogliendo ciò che accade in un determinato contesto di azione e agendo in esso. La "coltivazione di comunità di pratica", a cui Wenger e colleghi si sono dedicati in una prospettiva di intervento e non solo di studio (cfr. Wenger, McDermot, Snyder 2002), è un processo di facilitazione e di consulenza, orientato a sviluppare capacità riflessive sulle pratiche nei membri di varie comunità.

In base a quanto esposto sopra, possiamo affermare che anche la formazione professionale può essere tematizzata come azione di accompagnamento, sviluppo e cura di comunità di pratica, grazie alle quali i lavoratori e/o gli allievi possono riflettere e imparare. Secondo Wenger, McDermot e Snyder (2002) tre sono gli elementi costitutivi della comunità di pratica su cui si sviluppa il lavoro di "coltivazione": il campo tematico (*domain*), che struttura l'identità, i valori e gli obiettivi dei suoi membri; la comunità (*community*), che è il contesto sociale dell'apprendimento e il "luogo" di costruzione relazionale della fiducia tra i membri; la pratica (*practice*) che si configura come «...insieme di idee, strumenti, informazioni, stili, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti condivisi dai membri della comunità» (ibid. p. 71 dell'ed. it.) e racchiude in sé la specifica conoscenza che la comunità sviluppa, mantiene e condivide. Rispetto al campo tematico, per una formazione professionale intesa come coltivazione di comunità di pratica, si tratterà allora di individuare il tema o i temi che possono costituire oggetto di interesse strategico, attorno ai quali gli attori possono associarsi tra loro e costruire la propria identità; rispetto alla comunità, si tratterà di incoraggiare la fiducia tra i partecipanti, il rispetto, l'ascolto reciproco e la condivisione delle idee; rispetto alla pratica, si tratterà di mettere in evidenza e valorizzare la "produttività" della comunità, vale a dire tutto ciò che, in termini di nuove conoscenze, frutto del lavoro d'insieme, il gruppo riesce di volta in volta a conseguire (ibid., pp. 71-84).

Wenger, McDermot e Snyder indicano anche sette principi per la coltivazione di comunità di pratica che possono essere variamente declinati anche all'interno di un percorso di formazione professionale. Li richiamiamo brevemente (ibid., pp. 93-108): 1) progettare per l'evoluzione: le comunità di pratica, essendo volontarie e spontanee, non possono essere imposte o progettate in

senso stretto, si possono però progettare le condizioni del loro sviluppo e della loro vitalità, valorizzando le reti di relazioni informali, individuando e stimolando potenziali coordinatori, attirando membri, presentando un'ampia gamma di possibili oggetti di interesse su cui orientare l'impegno nell'ambito di attività libere e opzionali, promuovendo traiettorie di evoluzione (più che rigide programmazioni), che seguano la particolare dinamica delle varie comunità, introducendo gradualmente risorse ed elementi strutturali che possono arricchire il modo di operare; 2) creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne: valorizzando l'esperienza dei membri delle comunità, favorendo l'acquisizione e lo scambio di informazioni, esperienze, visioni e prospettive tra i membri della comunità e ciò che avviene all'esterno di essa, coinvolgendo esperti esterni, facilitando la riflessione e il confronto; 3) consentire e favorire diversi livelli di partecipazione, evitando la cristallizzazione di ruoli fissi, stimolando tutti i membri (quelli del nucleo centrale ma anche quelli periferici) a coinvolgersi, valorizzando le specifiche motivazioni di ciascuno; 4) sviluppare spazi di comunità, sia pubblici (incontri, siti web, eventi...) che privati (interazioni dirette, a tu per tu), che costituiscano altrettante occasioni di incontro tra i membri della comunità, offrano l'opportunità di presentare i prodotti della comunità, rafforzino le relazioni e il legame identitario, stimolino capacità riflessive; 5) focalizzare l'attenzione sul valore che, di volta in volta, la comunità riesce a generare: da questo dipendono l'energia, la vitalità e il grado di partecipazione dei membri; per questo è importante creare eventi e situazioni che facciano emergere il valore aggiunto dell'essere parte di una comunità, favorire la visibilità e il riconoscimento dell'importanza della comunità; 6) combinare esperienze familiari e eventi inconsueti: facendo in modo che il fatto di partecipare alla comunità costituisca per ciascuno un'esperienza familiare e confortevole (far sentire ciascuno "a casa propria"), introducendo al contempo elementi di novità, eventi inattesi, capaci di stimolare l'interesse e la vitalità del gruppo e di dare il senso di far parte di una comune avventura; 7) dare un ritmo alla comunità: assegnando una cadenza agli eventi, in modo tale che non siano né troppo veloci, col rischio di generare affaticamento e senso di sovraccarico, né troppo lenti, col rischio di spegnere la vitalità della comunità. I sette principi indicati da Wenger e colleghi possono aiutare, sia nei contesti di lavoro che nei contesti formativi, ad impostare nuovi ambienti di apprendimento o a ripensare spazi e ambienti più tradizionali, rendendoli più vitali, perché basati su attività volontarie, che costruiscono senso di appartenenza ad una comunità, stimolano interessi e possono mettere in moto autentica passione.

CONCLUSIONE

Una autentica formazione professionale si può realizzare guidando i soggetti ad avvicinarsi, in modo esperienziale e diretto, a concrete realtà lavorative, a ricavare spazi di riflessione sulle pratiche che in quei contesti incontrano ma anche sulla propria pratica, di soggetti che partecipano o cominciano a partecipare alle dinamiche di una comunità professionale. La didattica della formazione professionale si configura quindi come didattica dell'esperienza riflettuta (Baumgartner, Welte 2002).

Le cornici di riferimento che oggi è possibile assumere consentono infatti di superare la prospettiva che considera i saperi dell'esperienza come saperi di categoria inferiore e fanno accedere ad una visione ricca del "conoscere in azione" (*knowing*), che fa apparire le conoscenze e le informazioni archiviabili come una parte - certamente non trascurabile, ma appunto "parte" - della conoscenza, che, in larga misura, devono proprio alla vitalità del "conoscere in azione" la possibilità di essere generate e interiorizzate da parte dei soggetti.

Se il lavoro è una forma di conoscenza, lavorando si può produrre conoscenza e accedere a quella conoscenza che è incorporata (*embodied*) nel lavoro stesso, nei processi e negli artefatti. Si disegna così la possibilità di percorsi di apprendimento contestualizzati e significativi, sia nelle organizzazioni lavorative, sia nei contesti formativi.

Se i percorsi più formali di insegnamento-apprendimento prevedono prima un avvicinamento ai saperi e dopo l'esperienza, come campo di applicazione di tali saperi, i percorsi di formazione

professionale dovrebbero privilegiare la via induttiva, che parte dall'esperienza ma non si ferma all'esperienza, perché guida, attraverso la creazione di adeguati spazi di riflessione e di pensiero, a rendere consapevoli e a padroneggiare i saperi che nell'esperienza sono implicati o dall'esperienza generati.

Paradossalmente, al maturare di queste prospettive epistemologiche, che comportano una rivalutazione "culturale" del lavoro¹⁶, corrisponde attualmente, almeno nel contesto europeo, un processo di profonda trasformazione del lavoro, che, rendendolo sempre più incerto, flessibile, precario e imprevedibile, rischia di svuotarne proprio la potenziale valenza umanizzante e formativa. L'auspicio è che la rinnovata scoperta del lavoro come attività densa, da cui si può molto imparare, possa ispirare politiche sociali, economiche e formative tese a costruire le condizioni perché il lavoro venga vissuto come spazio in cui svilupparsi personalmente, infittire di relazioni il tessuto sociale e garantire cittadinanza per tutti.

BIBLIOGRAFIA

AGOSTI A. (2007), *Lavoro e lavoratori sullo schermo cinematografico: esempi del passato, testimonianze dell'oggi*, in *Rassegna Cnos*, 3, pp. 95-114.

ARENDT H. (1958), *The Human Condition*, The University of Chicago, Chicago [trad. it.: *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1994].

ARGYRIS C., SCHÖN D.A. (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts [ed. it.: *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano 1998].

BAUMGARTNER P., WELTE H. (2002), a cura di, *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*, StudienVerlag, Innsbruck.

BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Editions du Seuil, Paris [trad. it.: *Per una teoria della pratica*, Cortina, Milano 2003].

BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Les éditions de Minuit, Paris [trad. it.: *Il senso pratico*, Armando, Roma 2005].

BRUNI A., GHERARDI S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.

CORBIN J., STRAUSS A. (1993), *The Articulation of Work Through Interaction*, in «*Sociological Quarterly*» 1, pp. 71-83.

CUNLIFFE A.L. (2003), *Reflexive Inquiry in Organizational Research: Question and possibilities*, in «*Human Relations*», 56 (8), pp. 983-1003.

DEWEY J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York [trad. it.: *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949].

DEWEY J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York [trad. it.: *Logica: teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973].

ENGSTRÖM Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.

GARDNER H. (1991), *The Unschooled Mind. How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York [trad. it.: *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993].

GHERARDI S. (2000), *Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An Introduction*, in «*Organization*» 7, pp. 211-223.

GHERARDI S. (2006), *Organizational Knowledge. The Texture of Workplace Learning*, Blackwell, Oxford.

GHERARDI S. (2008), *Dalla comunità di pratica alle pratiche della comunità. Breve storia di un concetto in viaggio*, in «*Studi organizzativi*» 1, pp. 49-72.

GHERARDI S., NICOLINI D. (2004), *Conoscenza e apprendimento nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

GRASSEN C., RONZON F. (2004), *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma.

HEATH C., BUTTON G. (2002), *Special Issue on Workplace Studies: Editorial Introduction*, in «*The British Journal of Sociology*» 2, pp. 157-161.

ISFOL (2007), *La riflessività nella formazione. Pratiche e strumenti*, i libri del Fondo sociale europeo, Roma.

¹⁶ Alla tematica del valore culturale e formativo del lavoro in relazione al dibattito sulla creazione, anche in Italia, di un sistema di istruzione e formazione professionale degno di questo nome, cfr. Tacconi 2006b.

- JEDLOWSKI P. (2008), *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma.
- LANEVE C. (2005), a cura di, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia.
- LAVE J., WENGER E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press [trad. it.: *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006].
- LIPARI D. (2006), *Una conversazione con Etienne Wenger*, in Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, ed. it., Cortina, Milano, pp. 309-324.
- LIPARI D. (2007), *Introduzione a Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, ed. it., Guerini, Milano, pp. 11-36.
- MACINTYRE A. (1985), *After Virtue*, Duckworth, London.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York [trad. it.: *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini, Milano 1997].
- ORR J. (1995), *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., a cura di, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano.
- PELLEREY M. (2007), *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, Cnos-fap, Roma [cfr. www.cnos-fap.it].
- POLANYI M. (1958), *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge and Kegan Paul, London [trad. it.: *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, Rusconi, Milano 1990].
- POLANYI M. (1959), *The Study of Man*, Routledge and Kegan Paul, London [trad. it.: *Studio dell'uomo*, Morcelliana, Brescia 1973].
- REYNERI E. (2005), *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- SCARATTI G., STOPPINI L., ZUCCHERMAGLIO C. (2009), *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Carocci, Roma.
- SCHATZKI T.R., KNORR-CETINA K., VON SAVIGNY E. (2001), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, Routledge, London.
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York [ed. it.: *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993].
- SCHÖN D.A. (1987), *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco [ed. it.: *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006].
- SCHÖN D.A. (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, Teachers Press, Columbia University, New York.
- SCHÜTZ A. (1971), *Collected Papers*, The Hague, Nijhoff [trad. it.: *Saggi sociologici*, UTET, Torino 1979].
- SENNET R. (2008), *The Craftsman*, Yale University Press, New Haven & London [trad. it.: *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008].
- STRIANO M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- TACCONI G. (2006a), *Azione e conoscenza nella didattica laboratoriale*, in «Scuola e Didattica», 52, pp.19-22.
- TACCONI G. (2006b), *Il sistema di istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in Agosti A., a cura di, *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano, pp.133-150.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press [ed. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006].
- WENGER E., MCDERMOTT R., SNYDER W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, Boston (MA) [ed. it.: *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007].
- ZUCCHERMAGLIO C., ALBY F. (2006), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.