

Maestri artigiani, novizi e creatività pratica. Il caso di un'organizzazione artigiana

Master craftsmen, newcomers and practical creativity. The case of a craft organization

FRANCESCA BRACCI

This article presents a case study focusing on the dynamics present within an organizational context and aiming at analyzing trajectories of educational practice and professional development designed in a company in northern Italy, mainly of a craft nature, which represents an excellence of the Made-in-Italy luxury.

KEYWORDS: PROJECT-BASED LEARNING, COMUNITÀ DI PRATICA, CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO, TRAIETTORIE DI SVILUPPO PROFESSIONALE, ON-THE-JOB TRAINING

L'articolo presenta uno studio di caso che si focalizza sulle dinamiche presenti all'interno di un contesto organizzativo e ha l'obiettivo di analizzare le traiettorie di pratica formativa e di crescita professionale costruite in un'azienda dell'Italia settentrionale, prevalentemente a carattere artigianale, che rappresenta un'eccellenza del *Made in Italy* nel settore del lusso¹. Sono presentati il percorso e i principali risultati di un'esperienza di consulenza che ha cercato di rispondere all'esigenza, manifestata dai *manager* dell'organizzazione, di progettare strategie di formazione d'ingresso per i dipendenti neoassunti in una struttura aziendale, l'area tecnica, che travalicassero forme consolidate di istruzione in aula². L'area tecnica è depositaria del *know how* legato alla tradizione locale della lavorazione dei pellami e ritenuto strategico per un'organizzazione che si caratterizza per la realizzazione di prodotti di pelletteria a elevato contenuto artistico e artigianale. Vale la pena porre in evidenza che l'ottanta per cento del fatturato è riconducibile al settore della pelletteria.

L'esigenza espressa dalla committenza era ritenuta particolarmente urgente perché: (1) la maggior parte dei professionisti che lavoravano nell'area tecnica avrebbe raggiunto l'età pensionabile entro i cinque anni successivi;

(2) nell'ultimo biennio erano stati rilevati, all'interno della struttura in questione, numerosi casi di abbandono del posto di lavoro dopo pochi mesi dall'assunzione con contratto di apprendistato; (3) il modello formativo per i novizi che i *manager* delle risorse umane avevano provato a introdurre, la scuola di pelletteria, si era rivelato fallimentare. In particolare, gli artigiani si erano mostrati carichi di resistenze a condividere i segreti del proprio mestiere oltreché incapaci di esplicitare e formalizzare le competenze situate che li rendevano *esperti*. Del resto, la scuola della pelletteria prevedeva aule con gli studenti (i *newcomer*) che avrebbero appreso e i docenti (i professionisti dell'area tecnica) che avrebbero insegnato e trasmesso i saperi che gelosamente custodivano in *format* altamente strutturati.

L'ipotesi sostenuta è consistita nel costruire soluzioni condivise e conoscenze significative con (e non su) i diversi attori coinvolti attraverso il confronto con i problemi reali caratterizzanti la vita organizzativa e professionale che i bisogni manifestati dalla committenza richiedevano di esplicitare. L'articolazione del lavoro ha cercato di supportare i professionisti coinvolti a: (1) costruire contesti di apprendimento in grado di trasformare il *saper fare* degli artigiani dell'area tecnica, cioè quella

forma di conoscenza che è custodita nelle pratiche lavorative e che è costantemente rinnovata attraverso la creatività pratica (Gherardi S., 2012) in processi discorsivi e collaborativi che sapessero rendere comprensibili compiti, soluzioni e innovazioni; (2) definire traiettorie di partecipazione dei novizi alle pratiche esperte delle diverse comunità professionali presenti nell'azienda.

Sono state intraprese iniziative dirette alla coltivazione di comunità di pratiche (Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., 2007) e alla promozione della loro capacità di relazionarsi, di superare i confini di nicchie locali di esperienza professionale e di affrontare problemi trasversali a singoli *team*. La posta in gioco è consistita nella definizione di un *contesto* che inducesse alla collaborazione in situazioni in cui la tendenza spontanea spingeva più alla ricerca individuale di soluzione dei problemi che alla condivisione e al sostegno reciproco.

Gli *outcome* attesi dalla committenza sono stati:

- l'identificazione e la diffusione del *know how* tecnico legato alla tradizione della lavorazione dei pellami sedimentata localmente;
- l'esplicitazione e la formazione nelle *core competence*;
- la costruzione delle condizioni di sostenibilità e partecipazione a pratiche professionali condivise;
- lo sviluppo di una strategia di disseminazione dell'innovazione;
- la condivisione degli obiettivi negoziati con i partecipanti;
- la realizzazione di risorse messe a disposizione di tutti, ad esempio una serie di *flip book* e *report*.

È stato adottato un insieme di strumenti e dispositivi, comprendenti rilevazioni etnografiche e tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, piani di azione e metodologie valutative. L'esperienza di consulenza si è mossa all'interno di una prospettiva epistemologica *costruzionista* (sensibile ai processi di *sensemaking* attraverso cui si costruiscono i contesti lavorativi), *conversazionale* (attenta alle produzioni discorsive e agli scambi sociali che danno forma all'ordine della vita condiviso in un ambiente organizzativo) e *narrativa* (orientata a cogliere le forme assunte da sistemi di significato individuali e collettivi di fronte a culture e identità intese come testo da interpretare) (Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G., 2012).

In questa prospettiva, il contesto nel quale il lavoro è espletato non è preconstituito, ma attivamente costruito in tanti quadri situazionali che interpretano le situazioni ritagliandole dall'ambiente. Il lavoro è un saper fare, un saper contribuire quotidianamente alle pratiche della comunità di professionisti in seno alla quale si opera, si coopera e si confligge (Gherardi S., Bruni A., 2007). I contesti organizzativi si precisano come contesti di ricerca sui processi di lavoro e apprendimento (Zucchermaglio C., 2002). Ci si allontana da quanti credono, anche in campo sociale e umano, che non esista una buona pratica senza prima una buona teoria per sottolineare l'assunto secondo cui una buona pratica sia anche quella che origina nel presente nuove conoscenze con l'aiuto del sapere prodotto nel passato.

Il framework teorico: *project-based learning* nei contesti di lavoro

Le prospettive teorico-concettuali e pratiche che hanno caratterizzato il percorso di consulenza sono riconducibili agli approcci *project-based learning*, cioè a quelle tradizioni epistemologiche che utilizzano, nell'ambito di progetti aventi una durata circoscritta nel tempo, le esperienze di vita reale dei partecipanti per raggiungere obiettivi prefissati e per supportare apprendimenti individuali, collettivi e organizzativi (DeFillippi R., 2001). Gli studiosi che se ne sono occupati (Ayas K., Zeniuk N., 2001; Arthur M. B., DeFillippi R. J., Jones C., 2001; Scarbrough H., Swan J., Laurent S., Bresnen M., Edelman L., Newell S., 2004; Poell, R., Yorks, L., Marsick, V. J., 2009) hanno individuato quattro principali tipologie di *project-based learning*, quali l'*action learning*, l'*action science*, l'*action research* e la comunità di pratica. L'*action learning* presuppone che gli adulti apprendano più efficacemente quando sono sollecitati a lavorare sui problemi caratterizzanti la propria vita organizzativa (Revans R. W., 1982). In questa prospettiva l'apprendimento rappresenta l'esito dell'interazione tra le attività di formazione programmata, che generano principalmente conoscenze teoretiche ed esplicite, e i processi di interrogazione che nascono in modo spontaneo dall'interpretazione dell'esperienza e coinvolgono saperi perlopiù taciti. L'*action science* implica processi di autoriflessione guidata sugli assunti che si è soliti dare per

scontato e sulle proprie *teorie in uso* (le azioni) (Argyris C., Schön D. A., 1978). Gli interventi che seguono questa logica richiedono di comprendere e trasformare gli assunti impliciti che ostacolano l'apprendimento e canalizzano l'elaborazione dell'esperienza in *pattern* preriflessivi, automatici e ripetitivi. L'*action research* si focalizza sullo sviluppo di teorie situate e sul cambiamento di pratiche sedimentate che siano la risultante di modalità di produzione e di condivisione tra ricercatori e *practitioner* (Lewin K., 1946). Di qui, l'apprendimento si costruisce attraverso un processo iterativo di ricerca e azione orientato ad attuare ciò che emerge durante il progetto. La comunità di pratica rileva che l'apprendimento diventa sempre più profondo a mano a mano che i soggetti modificano la loro partecipazione al progetto da periferica a posizioni sempre più centrali all'interno delle comunità esistenti o in divenire (Wenger E., 2006). È da evidenziare l'importanza di apprendere ad assumere ruoli di mediazione che permettano di sostare e valorizzare gli spazi di intersezione tra le diverse comunità a cui si appartiene. Ciò che queste tradizioni di ricerca hanno in comune è l'interesse per gli apprendimenti che gli adulti sono in grado di generare attraverso la partecipazione a esperienze di vita reale al lavoro, nelle comunità o in altri contesti sociali (Roberson D., Merriam S., 2005). Queste forme di *project-based learning* sono *theme-based*, hanno un tempo limitato e privilegiano *setting* gruppalari in cui rintracciare le molteplici forme che la conoscenza può assumere (tacita ed esplicita, individuale e collettiva, teoretica e pratica).

ein (2000) sottolinea che il *project-based learning* richieda di prendere in considerazione le pratiche riflessive in cui i partecipanti sono impegnati. Le pratiche riflessive sono i processi e i metodi che consentono agli attori coinvolti di dare senso alla propria esperienza progettuale e di conseguire apprendimenti che permettano di convertire saperi taciti e impliciti in conoscenze esplicite. Il tentativo stesso di dare senso all'esperienza progettuale in cui si è coinvolti, confrontandosi, ad esempio, con gli altri membri del gruppo, contribuisce a costruire narrazioni attraverso cui condividere i risultati conseguiti e a cui attingere per orientare le proprie azioni future.

È da osservare che le tradizioni epistemologiche tratteggiate differiscono nei tipi di *insight* e di significati che le pratiche riflessive possono generare (DeFillippi R.,

2001). In particolare, l'*action learning* solitamente enfatizza la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche di un progetto e il raggiungimento degli obiettivi. Al contrario, l'*action science* non si focalizza sulla riflessione comportamentale, ma sull'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che attraversano i contesti in cui si muovono. L'*action research* evidenzia la necessità che ricercatori e *practitioner* sviluppino capacità riflessive sulle conseguenze delle proprie sperimentazioni e degli interventi che stanno realizzando per conseguire il cambiamento progettato. I partecipanti, infine, possono essere supportati a costruire, in determinati ambienti e a certe condizioni, comunità di pratica riflessive che nascono attraverso esperienze informali e scambi sociali di produzione e circolazione di conoscenze oppure attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dagli attori in gioco. Ciò implica la necessità di elaborare strategie adeguate alle concrete possibilità di apprendimento manifestate dai membri delle comunità di pratica.

La famiglia di approcci *project-based learning*, pur nella loro eterogeneità e diversità, è accomunata dall'assunto secondo cui la conoscenza deriva e serve all'azione. L'accento è posto sulla possibilità di sviluppare un sapere in grado di rendere più efficace l'azione sociale e di migliorare l'allineamento tra autoconsapevolezza, azione e conoscenza dell'altro. D'altra parte, il grado in cui gli attori utilizzano apprendimenti individuali come leva strategica per costruire apprendimenti collettivi nei *team* e nelle comunità o a livello gruppalare e organizzativo dipende da molteplici fattori, quali le capacità personali, la struttura e la cultura organizzativa, la *leadership*, la misura in cui il progetto implica una sfida organizzativa ritenuta particolarmente critica, e le modalità attraverso cui i partecipanti sono legittimati e incoraggiati a mettere in discussione o modificare valori, norme e pratiche sedimentate o culture organizzative.

Saperi in bilico: come trasformare l'esperienza tacita in conoscenza esplicita?

I restanti paragrafi presentano i principali risultati emersi dall'esperienza di consulenza e fanno riferimento a quanto emerso dall'utilizzo di metodologie etnografiche, soffermandosi in particolar modo sulle intersezioni tra pratiche di *routine* e d'innovazione, sui processi di costruzione di identità individuali e collettive, e sulle forme di appartenenza all'azienda che i partecipanti hanno raccontato, mostrato e agito durante la rilevazione. Sono affrontati due aspetti rilevanti per comprendere ciò che è emerso e come si è cercato di risolvere i problemi da cui si è partiti. La prima focalizzazione tematica riguarda i costrutti di *creatività e materialità* perché hanno rappresentato punti di accesso a prospettive di significato più ampie che hanno consentito di comprendere le modalità attraverso cui gli attori in gioco interpretano la vita organizzativa e costruiscono conoscenze capaci di conversare con le situazioni più o meno problematiche che incontrano. La seconda dimensione descrive l'artefatto educativo progettato per: (1) individuare, legittimare e formalizzare le competenze situate dei *practitioner* definibili come *esperti*, cioè dei professionisti dell'area tecnica; e (2) supportare i novizi ad apprendere tali competenze³. La struttura di facilitazione che ha permesso ai *newcomer* di accedere alle conoscenze, alle azioni, alle pratiche e ai saperi situati che hanno concorso a rendere l'azienda un'eccellenza internazionale nel settore del lusso è stata la realizzazione di ciò che gli stessi partecipanti hanno chiamato *bottega artigiana*. La *bottega artigiana*, che si è configurata come un *laboratorio* permanente, ha rappresentato un dispositivo di mediazione e di sviluppo professionale che ha messo i membri dell'area tecnica nella condizione di riconoscere il valore della perizia artigiana, la volontà di salvaguardarla e la necessità di sistematizzare in un'ottica di continuità generazionale le tecniche della tradizione di lavorazione dei pellami.

È stata promossa l'idea di un *esperto socievole* (Sennett R., 2008) il cui sapere è chiamato a diventare oggetto di riflessione e a creare una sorta di vincolo sociale che solleciti tutti gli altri membri della comunità professionale a farne parte. Il sapere individuale è diventato esperienza di comunità. Ciò che si è voluto evitare è un'accumulazione egoistica della competenza.

La creatività come pratica sociale. L'idea è dialogo

Il tema della creatività richiama retoriche che enfatizzano l'eccezionalità di una dote particolare o di un individuo fuori dal normale, ma le osservazioni e le interviste condotte hanno spinto ad assumere posizioni distanti da definizioni aprioristiche. Gli interrogativi che sono andati formandosi sono stati: come prende forma la creatività pratica? Come si apprende quel saper fare contrassegnato dall'eccellenza? Come si giunge a dire che una cosa è fatta a regola d'arte?

Il tentativo di rispondere a queste domande ha richiesto di mettere a fuoco le pratiche della creatività alla ricerca di quel sapere che la esprime e la riproduce in modo sapiente. In questo senso, il concetto di pratica ha fornito uno schema interpretativo che ha permesso di comprendere l'importanza che nell'azienda assume il non separare il soggetto dall'oggetto, il fare dagli strumenti, la mente dalla mano, il pensare dal fare. I significati che i professionisti coinvolti hanno attribuito al costrutto di creatività non si connotano con un carico romantico eccessivo, il mistero dell'ispirazione o le pretese del genio, ma richiamano ciò che le persone fanno, i gesti delle proprie mani o l'uso degli attrezzi e degli strumenti. La creatività avvicina mestiere e arte, perché tutte le tecniche contengono valenze espressive e l'artigianalità pone in

primo piano sia atti semplici come l'afferramento e la prensione sia atti complessi come l'imparare dalla resistenza e dall'ambiguità, atti che conferiscono agli attrezzi e ai costrutti materiali umani una forma intelligibile (Sennett R., 2008, p. 279).

È da rilevare che i professionisti sia dell'area tecnica sia dello stile hanno riconosciuto che la creatività nell'azienda e l'eccellenza dei suoi prodotti in termini di qualità e innovazione risiedono perlopiù nella capacità di tenere unite la mano e la testa attraverso una conversazione stringente con i materiali. La mano non è sminuita a forza esecutrice: la pratica genera conoscenza e il coinvolgimento materiale rivela se e come un'idea possa essere realizzabile. Per esempio, il direttore dello stile pelletteria afferma che *sono gli artigiani che sanno come fare a manipolare la pelle, uno che fa lo stilista non sa niente. Devi stare attento a non rimanere chiuso a fare*

disegnini inutili perché pensi una cosa che credi sia bellissima e poi sbagli tutta la lavorazione che non è giusta per quella borsa lì e viene una schifezza.

Il direttore della modelleria sostiene che il proprio lavoro richiede una certa sensibilità, per non parlare di una dose infinita di pazienza e di umiltà, solo con questo bagaglio si può fare bene questo lavoro e si riesce a produrre opere che sono un miscuglio di artigianalità e arte. E questa eccellenza deve partire dagli operai. Tutti qui impariamo dalle cose e con le mani sporche.

Un operaio dell'area tecnica evidenzia che *le cose nascono più a caso che se ti metti a tavolino: se ti metti a tavolino a pensare come realizzare una borsa, un manico, una cucitura, è sicuro che non ti viene, se provi a fare una borsa, ci lavori e magari scopri di aver fatto una cosa che rimane nel tempo.*

I segmenti narrativi riportati mettono in luce come sia il processo di realizzazione di un'idea creativa a rivelarne i punti di forza e le criticità. La capacità di relazionarsi e di immergersi nel mondo materiale consente di scoprire i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. La sfida sembra consistere nel tenere insieme rappresentazioni mentali ed esecuzione competente. Apprendere dalle cose e con le mani sporche significa prestare attenzione alla qualità dei dettagli di un pellame o di una particolare cucitura. È tratteggiato un materialismo culturale che cerca di individuare gli snodi in cui è possibile intercettare il bello replicabile e di comprendere come esso è strutturato.

Al contrario di quelle imprese che si muovono in territori frammentati e che possono avere modellisti thailandesi e stilisti milanesi, l'azienda non segue nella produzione del prodotto la "geografia della globalizzazione". Si ha a che fare con una comunità professionale che condivide un insieme di valori e si alimenta di un dibattito continuo tra estetica e pratica del quotidiano. Il sapere è comune, distribuito, accresce in modo incrementale, rende capaci di proferire buoni enunciati denotativi e al contempo buoni enunciati prescrittivi e valutativi, sembra coincidere con una formazione estesa di competenze (Lyotard J. F., 1981).

Il direttore artistico sostiene che *un'idea è un dialogo. Anche se nasce quando si è soli, si sviluppa in una conversazione, altrimenti rimane una cosa sterile, poco fruttuosa, incomprensibile. Le idee nascono durante le*

conversazioni, ci deve essere uno scambio, qualcosa che rimbalza in diverse direzioni, così cresce. Se vuoi avere una buona idea è importante sbagliare, provare e riprovare. Il colpo di genio ce lo può avere chiunque.

Emerge una teoria sociale e situata del processo creativo che parte da un assunto condiviso dalla cultura organizzativa secondo cui l'ideazione di un prodotto è l'esito di un processo sociale di costruzione della conoscenza e si fonda sulla capacità di:

- coniugare abilità tecniche, impegno, passione e senso di appartenenza;
- costruire un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- supportare una transizione continua tra idealità e materialità.

Gli attori organizzativi richiamano l'idea di una *manifattura collettiva* (Deming W. E., 1986) originata dalla condivisione di obiettivi da raggiungere e dallo sviluppo di un dialogo reciproco.

La bottega artigiana. Il filo ininterrotto della perizia nel fare

Il paragrafo presenta l'artefatto educativo costruito con i partecipanti per formare i nuovi artigiani. Le attività di progettazione hanno creato aree di sosta per consentire di sviluppare specifici piani d'azione, prima che questi fossero agiti nella fase di sperimentazione attiva. La definizione dei piani d'azione ha incluso l'analisi delle logiche motivazionali sottese alle attività che si ipotizzava di condurre, ai soggetti che si riteneva opportuno coinvolgere, alla previsione circa le linee temporali in cui gli eventi si sarebbero collocati e alle tipologie di dati che era necessario raccogliere per capire se e come tale piano avrebbe funzionato. Questa fase è stata cruciale perché ha permesso ai partecipanti di:

- porre l'enfasi sull'apprendimento e non sull'insegnamento;
- assumere l'apprendimento come processo di partecipazione aperto sia ai nuovi sia agli anziani;
- condividere l'idea che l'apprendimento avvenga durante l'azione e sia dedicato a compiti che cambiano nel tempo;
- sfruttare le opportunità offerte dalla pratica;

- interpretare la costruzione e l'utilizzo della conoscenza come attività collettiva in cui l'apprendimento diviene opera di tutti;
- impegnare le comunità professionali nella progettazione della loro pratica, intesa come ambito di apprendimento.

La bottega artigiana ha rappresentato uno spazio laboratoriale in cui gli artigiani potevano apprendere a trasformare i saperi taciti, impliciti, non esprimibili e radicati nelle azioni in cui si materializzano in conoscenza esplicita, in grado essere narrata e articolata in discorsi e argomentazioni. Del resto, la conoscenza tacita è un tratto dei saperi caratterizzanti la comunità di esperti che lavorano nell'azienda: richiama le intese implicite, gli assunti agiti, le convinzioni non espresse che contraddistinguono le tradizioni di un mestiere. I professionisti dell'area tecnica hanno cercato di maturare un equilibrio tra conoscenza esplicita e sapere tacito, in modo da permettere ai novizi di intercettare e ricostruire il mosaico di indizi e di gesti che gli esperti hanno assorbito dentro di sé in silenzio.

La riflessione sulla dicotomia tra conoscenza esplicita ed esperienza tacita è stata utile per riconoscere il valore del fare come luogo da cui si genera la conoscenza e su cui gli attori costituiscono la loro identità professionale. La condivisione della conoscenza tacita ha richiesto interazioni e processi di apprendimento informale come la narrazione di storie, la conversazione, il *coaching* e le forme di apprendistato garantite dalle comunità di pratiche (Wenger E., 2006).

Il direttore tecnico sostiene che capire cosa fare nella bottega è stato uno sforzo, ma ho imparato a razionalizzare tutta una serie di cose che ho sempre fatto, che so fare solo io, ma sulle quali non mi ero mai fermato a pensare. È stato come se mi fossi messo in contatto con conoscenze che non sapevano di avere.

Un modellista che ha preso parte al progetto sottolinea che lavoro qui dal Settantacinque e faccio il modellista e il prototipista. Sono contento di far capire ai giovani come si fa il nostro mestiere. Facendoglielo vedere, perché le chiacchiere lasciano il tempo che trovano. Non sono un tipo di tante parole.

Il ruolo dell'artigiano si precisa attraverso una dimensione connessa all'idea di lavoro manuale e una collegata a quella di lavoro della e sulla conoscenza. La riflessione si

è configurata come il dispositivo attraverso cui validare i significati sottostanti l'azione e le conoscenze nate dall'agire che in esso transitano e si traducono. Il sapere che viene dall'esperienza non ha preso forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma ha presupposto l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza.

L'appropriazione della pratica da parte dei novizi ha implicato molto di più che il semplice apprendimento dell'uso di una serie di strumenti: è stata un'occasione per collegarsi con la storia della comunità, partecipando alla sua vita culturale. La comunanza e la socialità, rese possibili dalla condivisione di pratiche comuni, hanno costituito la base per sviluppare un'identità collettiva e quindi per sentirsi parte di una comunità lavorativa. La bottega artigiana ha consentito di collocare i novizi in una posizione di partecipazione periferica che gli ha garantito il parziale accesso ad alcune attività.

L'abilità artigianale si traduce nella coltivazione della prestazione e della piena padronanza di un'attività. Il lavoro è qualcosa che si impara a possedere piano piano, con pazienza, e mai una volta per tutte: progredire e andare avanti sono dimensioni che attraversano ogni ruolo. Continuità significa tempo: tempo di crescita professionale e tempo di apprendimento. Il talento si apprende e richiede una passione che necessita di essere incoraggiata anche da un punto di vista organizzativo.

La pratica è stata intesa come oggetto di formazione e mezzo per consentire traiettorie diversificate di apprendimento. Allo stesso tempo, il lavoro si è precisato come contesto di formazione. Le persone assunte sono state subito immerse nei processi produttivi. La partecipazione a pratiche lavorative e la disponibilità del sapere esperto a diventare risorsa di crescita organizzativa hanno permesso ai novizi di apprendere soprattutto grazie all'interazione con gli altri e con la situazione che si viene a creare. Dentro i confini della bottega artigiana, il rapporto tra novizi ed esperti è riuscito a divenire uno spazio relazionale in cui si gioca la perpetuazione e il mutamento della conoscenza. Il novizio ha di fronte a sé maestri ed è chiamato ad apprendere e partecipare come membro attivo alla realizzazione del compito. Il suo apprendimento avviene dentro un contesto, la bottega, in cui anche i suoi saperi sono legittimi e sono ciò che gli

consentono l'accesso immediato alla pratica. La costruzione di tale setting ha permesso di riconoscere ai professionisti dell'area tecnica il bisogno di "carne fresca" perché portatrice di novità e spontaneità, deterrente al consolidamento di routine, all'ispessirsi della pur apprezzata e valorizzata esperienza.

Conclusioni

Nel caso presentato la pratica è lo snodo fondamentale che ha consentito di descrivere i processi di apprendimento, di costruzione della conoscenza e le configurazioni sociali che hanno reso possibile traiettorie formative e di crescita professionale: poiché prodotta socialmente attraverso l'azione e la negoziazione di significato, la pratica ha istituito un *reticolo relazionale* e uno *spazio di partecipazione* degli attori in essa implicati (Lipari D., 2012). L'analisi delle pratiche situate ha reso possibile l'individuazione sia dei soggetti dell'azione sia degli oggetti di trasformazione attorno ai quali si è strutturato il senso dell'azione e l'identità (soggettiva e collettiva) di quanti ne sono stati i protagonisti. L'identità professionale sembra incarnarsi nella cultura materiale delle pratiche, chiamare in causa la condivisione di una passione, realizzarsi attraverso lo sviluppo di un senso di appartenenza, rinforzare le competenze professionali comuni e valorizzarne le differenze.

L'esperienza condotta consente di porre in evidenza come strutture esterne di facilitazione non necessariamente rappresentino un ostacolo all'apprendimento nelle comunità di pratiche, ma possano favorire processi di costruzione e condivisione di conoscenza. L'esempio della bottega artigiana mostra come la strutturazione dell'apprendimento possa promuovere riflessione critica collettiva *attraverso, sulla e nel corso* dell'azione e aumentarne la profondità sia per gli individui sia per i sistemi organizzativi che si sta cercando di influenzare. La costruzione del *setting* formativo ha aiutato i professionisti coinvolti a partecipare con i colleghi a un contesto di apprendimento critico riflessivo basato sull'azione, interpretabile come un ciclo naturale di sviluppo collettivo, relazionale, basato sul lavoro (Marsick V. J., Davis-Manigaulte J., 2011).

Le caratteristiche distintive e le condizioni di facilitazione che hanno concorso a definire contesti di apprendimento in

grado di trasformare il *saper fare* degli artigiani dell'area tecnica in processi discorsivi e collaborativi che consentivano ai novizi di comprendere e accedere alle pratiche esperte delle diverse comunità professionali presenti nell'azienda sono riconducibili a:

- la chiarezza nella determinazione degli obiettivi da raggiungere nel medio-lungo periodo, per quanto questi siano l'esito di attività negoziali che hanno coinvolto singoli, gruppi e comunità;
- la definizione di un ambiente progettuale capace di garantire sicurezza psicologica ai partecipanti da intendersi come requisito per chiedere ai partecipanti di impegnarsi in apprendimenti che richiedono un certo sforzo di partecipazione;
- la progettazione di infrastrutture di apprendimento che rappresentino uno spazio di intersezione tra strutture emergenti e formali;
- la coltivazione delle comunità di pratica che hanno attraversato il progetto e la promozione della loro capacità di relazionarsi, di superare i confini di nicchie locali di esperienza professionale e di affrontare problemi trasversali a singoli *team*;
- la promozione di processi di riflessione critica collettiva che legittimino errori e problemi come potenti strumenti di apprendimento. Il tentativo di riconoscere l'errore e di evitarne la riproposizione ha aperto percorsi di riflessione sulle norme e sugli apprezzamenti taciti che sono alla base di giudizi, o sulle strategie e le teorie implicite che hanno concorso al determinarsi di comportamenti ritenuti più o meno disfunzionali. Ciò ha sollecitato a riflettere sulla sensibilità per una situazione che ha portato ad adottare una particolare linea d'azione, o sul modo in cui è stato strutturato il problema che si è cercato di risolvere, e sul ruolo costruito per se stessi nell'ambito del contesto organizzativo.

Lungi dall'incoraggiare posizioni di trasversalità e riproducibilità delle conoscenze prodotte, è da porre in evidenza che pratiche formative diverse possono avere gli stessi esiti ed esperienze formative simili possono portare

a risultati differenti. La prospettiva proposta valorizza la specificità e la peculiarità delle conoscenze contestualmente rilevate ponendole a confronto con criteri di portata più generale, favorendo una ricorsività tra aspetti che sono necessariamente correlati a situazioni contestuali

e dimensioni che possono essere considerate ricorrenti e rintracciabili in differenti realtà e articolazioni organizzative.

FRANCESCA BRACCI

University "G. D'Annunzio" of Chieti and Pescara

Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Ayas K., Zeniuk N., *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, in «Management Learning», 32, 1, 2001, pp. 61-76.
- DeFillippi R. J., *Introduction: Project based learning, reflective practices and learning outcomes*, in «Management Learning», 32, 1, 2001, pp. 5-10.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Bertagna G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Deming W.E., *Out of the crisis*, Massachusetts Institute of Technology. Center for advanced engineering study, Cambridge, MA, 510, 1986.
- Gephart M.A., Marsick V.J., *Strategic organizational learning*, Springer, Verlag Berlin Heidelberg 2016.
- Gherardi S., *L'arte del saper fare: donne artigiane e creatività pratica*, Ledizioni, Milano 2012.
- Gherardi S., Bruni A., *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Erickson, Trento 2006.
- Lipari D., *Postfazione. Ricontestualizzare le pratiche di comunità di pratica: questioni di metodo e dimensioni etiche*, in V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 223-251.
- Liotard J.F., *La Condizione Postmoderna. Rapporto sul Sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981.
- Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Marsick V.J., Maltbia T.E., *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. W. Taylor (a cura di), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco 2011, pp. 160-171.
- Marsick V.J., Davis-Manigaulte J., *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, in «Educational Reflective Practices», 1-2, 2011, pp. 7-36.
- Poell R., Yorks L., Marsick V.J., *Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects*, in «Adult Education Quarterly», 60, 1, 2009, pp. 77-93.
- Potestio A., *On the job training. Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in «Formazione, Lavoro, Persona», 15, 2015, pp. 25-32
- Raelin J.A., *A model of worked-based learning*, in «Organization Sciences», 8, 6, 1997, pp. 563-578.
- Raelin J.A., *Worked-based learning. The new frontier of management development*, Prentice Hall, Nueva Jersey 2000.
- Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento 2003.
- Roberson D.N., Merriam S., *The self-directed learning process of older, rural adults*, in «Adult Education Quarterly», 55, 4, 2005, pp. 269-287.
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Scarborough H., Swan J., Laurent S., Bresnen M., Edelman L.F., Newell S., *Project based learning and the role of learning boundaries*, in «Organization Studies», 25, 9, 2004, pp.1579-1600.
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2008.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it., Guerini e Associati, Milano 2007.
- Zucchermaio C., *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma 2002.

¹ Il termine *traiettoria* non allude a un percorso o a una destinazione fissa e non implica un tragitto che può essere previsto o disegnato; esso indica un movimento continuo che ha un suo slancio e che va ad aggiungersi a un campo d'influenze. Ha una coerenza nel tempo che mette in relazione il passato, il presente e il futuro (Wenger E., 2006).

² L'area tecnica è costituita dai settori della *modellieria* e *prototipia*. Ogni settore ha un coordinatore. La *modellieria* comprende la funzione di *interfaccia stile* che è costituita da professionalità trasversali ai settori (modellisti, tagliatori, eccetera) e svolge un'attività di congiunzione e mediazione tra l'*area tecnica* e quella dello *stile*. L'*interfaccia stile* deve, da una parte, comprendere e tradurre le esigenze dei *designer* in possibili consegne, dall'altra, valutare la fattibilità tecnica delle proposte avanzate dai creativi, nel tentativo di ancorare un'idea alla sua possibile realizzazione.

³ Gli artefatti sono strumenti creati di volta in volta dalle comunità per permettere lo svolgimento di determinate attività. Possono essere descritti indifferentemente sia come oggetti costruiti per uno scopo sia come progetti che hanno preso corpo (Mantovani G., 2008).