

Costruire comunità formative al lavoro anche online

MICHELE PELLERÉY¹

Che cos'è una comunità, in particolare formativa?

Parlare di comunità formativa, come oggi comunemente si fa, anche nel caso di un insegnamento online o a distanza imposto dalla pandemia, sembra una contraddizione in termini. Ciò appare ancor più incomprensibile se si tratta di formazione al lavoro in ambiti professionali specifici, e particolarmente nel caso di formazione duale. Per chiarire il significato di "comunità formativa" e specificamente di "comunità di pratica formativa" ed evidenziarne i suoi caratteri specifici è stato pubblicato nel 2018 un interessante contributo di Richard E. West e Gregory S. Williams². Questi Autori hanno esplorato i numerosissimi studi che hanno affrontato la questione mettendo in evidenza come si insista spesso su alcuni aspetti della nozione di comunità, ignorandone altri. Ciò ha permesso di costruire una mappa che raggruppa in quattro aree semantiche le accentuazioni fondamentali, mettendo in luce come esse costituiscano le dimensioni caratterizzanti il concetto. Riprendiamo da tali Autori il quadro di riferimento, adattandolo al caso della Formazione Professionale (Fig. 1).

Figura 1 – Le dimensioni fondamentali di una comunità

Uno spazio di vita comune Un tempo adeguato trascorso insieme La variante data dal contatto reale e quella basata sul contatto mediale (comunità virtuale) Lavoro agile e lavoro in presenza	Senso di appartenenza Rapporti interpersonali Fiducia e aiuto reciproci Clima di vita
Visione e senso esistenziale comuni Obiettivi e finalità che animano la pratica Valori che animano la via comune	Organizzazione operativa Mansioni e ruoli assunti Responsabilità e compiti

¹ Professore emerito, già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² WEST R.E., WILLIAMS G.S., "I don't think that word means what you think it means" A proposed framework for defining learning communities, *Educational Technology Research and Development*, 2017, 65, pp. 1569-1582.

La prima dimensione è di natura spazio-temporale: ad esempio lo stare insieme in uno stesso luogo a lungo, come in una classe o in un habitat particolare. A molti sembra questa una condizione essenziale, anche se oggi sempre più si parla di comunità virtuali, basate su una comunicazione mediata dal digitale. Dal mio punto di vista le due comunità reale e virtuale non dovrebbero essere viste in contrapposizione bensì in una feconda integrazione. Scrivevo nel 2015, in tempi non sospetti di pandemia: «Le ricerche e le esperienze che abbiamo esaminato inducono a ritenere fondata la prospettiva che lo sviluppo di un sistema di comunicazione virtuale accanto a quello reale possa potenziare sia nella qualità, sia nella continuità, sia nell'incisività, la realtà viva della comunità. Un buon sistema di comunicazione, basato sulle tecnologie digitali mobili, tra direzione, collegi docenti, consigli di classe, singoli docenti, studenti e loro famiglie può rendere ancora più efficaci gli incontri a livello personale, come a livello comunitario. Non solo, ma ne permette una buona preparazione e un loro prolungamento nel tempo e nello spazio»³.

Oggi si pone la questione di come garantire un contesto spazio-temporale che favorisca il costituirsi di una vera comunità di pratica, cioè come integrare lavoro agile e lavoro in presenza, formazione in presenza e formazione a distanza. Varie soluzioni sono state proposte. Quelle più promettenti prospettano tempi di attivazione di una comunità virtuale di lavoro agile collegati opportunamente a tempi di attivazione di una comunità reale nella quale l'interazione tra le persone venga debitamente valorizzata. Ciò potrebbe valere in molti casi anche per la Formazione Professionale. Considerando poi un sistema formativo di tipo duale si pone il raccordo tra la comunità formativa e la o le comunità di lavoro dove gli allievi attuano la loro partecipazione periferica legittimata allo sviluppo del sistema produttivo di beni o di servizi, come garantire la continuità e validità formativa, in particolare dal punto di vista etico-professionale, in tale transizione.

La seconda accentuazione riguarda la dimensione relazionale attivata, cioè il senso di appartenenza, l'interdipendenza delle persone, i rapporti interpersonali, l'impegno reciproco, ecc. Per la scuola spesso si parla di clima positivo, allargando il concetto a tutta l'istituzione formativa e a tutte le persone in qualche modo coinvolte. In questa prospettiva si può considerare anche la relazione effettiva che viene sviluppata tra i singoli e il gruppo e l'ambiente considerato nei suoi vari aspetti. Si può così evocare non solo la relazione tra formatori e

³ PELLERÉY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo*, Roma, CNOS-FAP, 2015, p. 165.

allievi, quella tra gli allievi, quella tra tutor aziendale e apprendisti, ma più in generale il sistema di relazioni sociali allargate, quale è quello di una comunità di pratica lavorativa, che mette in luce le reciproche influenze tra apprendisti di diverso livello di competenza e tra soggetti a diverso livello di specializzazione e responsabilità.

Una terza accentuazione considera la dimensione organizzativa, i ruoli e le funzioni messe in atto al fine di far funzionare al meglio l'istituzione e o il gruppo. La distribuzione delle responsabilità e di compiti tra i membri della comunità. Nel caso di una istituzione o centro di leFP si possono evocare le varie figure coinvolte. Ma dal punto di vista formativo è essenziale che l'allievo comprenda, soprattutto quando è inserito in un contesto lavorativo, la specifica organizzazione e le attribuzioni di responsabilità che in essa sono presenti e conseguenti modalità di rapporto interpersonale richieste.

Infine, si deve evidenziare la visione che dovrebbe accomunare tutti, il senso e la prospettiva esistenziale, gli obiettivi da raggiungere, la condizione o negoziazione delle finalità per cui ci si trova insieme. In una organizzazione imprenditoriale tutto ciò fa riferimento alle sue finalità, ai livelli di eccellenza e alla cultura caratterizzante, ecc. Molto dello sviluppo di una transizione ecologica valida e feconda si fonda sulla consapevolezza personale e sullo sviluppo di comportamenti e decisioni coerenti.

Le distinzioni sopra delineate sono utili a mettere in luce aspetti o dimensioni che caratterizzano o possono caratterizzare una comunità di pratica, ma esse devono essere validamente e proficuamente integrate in maniera armonica e organica nel contesto dell'attività specifica svolta come compito fondamentale della stessa comunità. La parola "pratica" poi sottolinea anche che non bastano visioni e prospettive teoriche o astratte, ma il cuore sta proprio nei comportamenti e nelle competenze effettive attivate, in un saper fare che certamente è collegato a un sapere, un saper essere e un saper stare con gli altri, ma che rimane al cuore di tutto, una pratica che non solo deve essere buona, ma che ripetuta deve costituire a poco a poco come una seconda natura. E qui si evoca il concetto di abito aristotelico, valorizzato a suo tempo anche da John Dewey, e recentemente rimesso a fuoco nella pedagogia.

Che cosa contraddistingue una comunità di pratica formativa

Nel caso di comunità formative nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, come quelle promosse dal CNOS-FAP o dal CIOFS-FP, la finalizzazione dell'attività considera le persone nella loro totalità e i bisogni di maturazione non

solo in ambito lavorativo professionale, ma anche più in generale e in particolare in ambito etico. Sembra utile allora metter in luce la differenza esistente tra una comunità di pratica in generale e una comunità di pratica formativa.

Nella prospettiva di Etienne Wenger le comunità di pratica (CdP) sono dappertutto: «[...] tutti noi apparteniamo a delle CdP. A casa, al lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate CdP. E quelle a cui apparteniamo cambiano nel corso della nostra vita. In effetti, le CdP sono dappertutto. Le famiglie [...] sviluppano delle pratiche, delle routine, dei rituali, dei costrutti, dei simboli e delle convenzioni, delle narrazioni e delle vicende storiche. I familiari si odiano e si amano; concordano e dissentono. Fanno il necessario per tirare avanti. [...] i lavoratori organizzano la propria vita con i colleghi e con i clienti in modo da poter svolgere la loro attività. Così facendo, sviluppano e preservano un senso di sé con cui possono convivere, divertirsi un po' e soddisfare le esigenze dei datori di lavoro e dei clienti. Quale che sia la loro *job description* ufficiale, creano una prassi per fare ciò che bisogna fare. Pur essendo contrattualmente alle dipendenze di una grande istituzione, nella pratica quotidiana lavorano con [...] un gruppo molto più ristretto di persone e di comunità. Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione [...], le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste CdP. [...] Le CdP fanno parte integrante della nostra vita quotidiana. Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari»⁴.

Tuttavia dal punto di vista formativo una comunità di pratica, secondo Wenger deve avere tre caratteristiche: un impegno reciproco, un'impresa comune, un repertorio comune. «La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una

⁴ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Milano, Cortina, 2006, p.13.

comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità»⁵. La seconda e la terza caratteristica della pratica come fonte di coerenza per la comunità è la condivisione di un'impresa comune e di un repertorio di simboli, parole, storie, gesti, modi di operare, azioni e concetti. Vengono così evocate in particolare la dimensione relazionale e comunicativa di una comunità.

A integrazione di questa prospettiva nel caso di una comunità di pratica formativa al lavoro occorre riprendere il concetto di pratica umana definita da A. MacIntyre come: «[...] qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti»⁶. Così parlare di pratica umana significa fare riferimento a ogni tipo di attività collaborativa socialmente stabilita in vista del raggiungimento di miglioramenti personali o generali, come è il caso della IeFP. I valori caratterizzanti tali attività formative devono esser chiari sia nella mente dei promotori, sia dei politici, sia di quanti sono impegnati in esse. Recenti dichiarazioni e documenti dell'Unione Europea sollecitano tutti i governi, sia a livello nazionale, sia regionale, e tutte le istituzioni formative a capire le nuove sfide che le transizioni ecologiche e digitali pongono, evidenziando un ruolo sociale essenziale della Formazione Professionale per uno sviluppo umano sostenibile⁷.

Orientamenti derivanti da due modelli di sviluppo di una comunità formativa online

Vari modelli di comunità formativa online sono stati proposti negli ultimi decenni. Tra questi modelli si è affermato nel tempo quello prospettato tra la fine del secolo precedente e l'inizio del nuovo da Randy Garrison, denominato *Online Community of Inquiry (CoI)*⁸. Una comunità formativa per poter essere definita tale, quando si ricorre a forme di comunicazione e interazione online, implica una

⁵ *Ibidem*, p. 88.

⁶ MACINTYRE A., *Dopo la virtù, Saggi di teoria morale*, Milano, Feltrinelli, 1988, p.225.

⁷ Cfr. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf; EUROPEAN COMMISSION, *Innovation and Digitalization*, Luxembourg, European Union, 2020.

⁸ GARRISON D.R., *E-learning in the 21st Century, A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, 3d ed., Routledge, New York 2017.

specifica attenzione e cura sistematica di tre dimensioni fondamentali. La prima fa riferimento al docente e alla qualità della sua didattica; la seconda al contesto sociale da promuovere e sostenere; la terza ai processi cognitivi dei partecipanti, da attivare e orientare produttivamente nel corso dell'attività.

La dimensione docente concerne la progettazione delle lezioni e delle esperienze di apprendimento e delle modalità attraverso le quali esse possono essere facilitate, favorendo e promuovendo contemporaneamente le altre due dimensioni. Si tratta di forme di progettazione che se hanno analogie con quanto dovrebbe essere messo in atto nelle consuete modalità di insegnamento in presenza, tuttavia se ne discostano secondo aspetti assai diversi e puntuali. Infatti, l'attenzione degli interlocutori nell'interazione online appare più limitata temporalmente e bisognosa di un continuo feedback, diretto in particolare a controllare la comprensione e a sollecitare le riflessioni critiche su quanto presentato. Per questo si propone spesso una strutturazione intorno a obiettivi di apprendimento chiari, ben comunicati e limitati, verificandone sistematicamente l'acquisizione. La modularità accentuata degli interventi richiede inoltre, per evitare frammentazioni e dispersione, di prospettare bene all'inizio la finalità fondamentale del corso e gli obiettivi da conseguire personalmente, richiamandoli spesso al fine di facilitare la percezione del cammino fatto e di quello ancora da compiere. Tutto ciò anche al fine di motivare l'azione di apprendimento di ciascuno e la messa in moto dei suoi processi cognitivi e metacognitivi. A questo scopo occorre scegliere con cura le modalità concrete di attuazione di quanto progettato: lezioni, gruppi di lavoro o di discussione, laboratori di ricerca, deleghe a singoli partecipanti di esporre, dopo averli approfonditi, singoli punti del percorso, ecc., avendo poi cura di adattare le varie attività sulla base dei reali progressi del gruppo. Anche le valutazioni, da quella iniziale delle conoscenze e competenze effettive presenti, a quelle dei progressi fatti e dei risultati finali raggiunti, vanno ben progettate e attuate, verificandone la validità.

La dimensione sociale fa riferimento non solo alle relazioni tra docente e studenti e degli studenti tra di loro, ma anche al loro coinvolgimento nel processo sia dal punto di vista affettivo e motivazionale, sia volitivo. Così occorre dare adeguatamente spazio al dialogo, ai rapporti interpersonali, alla collaborazione, alla partecipazione diretta anche se mediata dalle tecnologie. Garrison insiste sulla condivisione di espressioni emotive e di valori e sulla coesione e dedizione nel gruppo. Infine, la dimensione cognitiva riguarda la costruzione cognitiva che ciascuno studente deve attivare per acquisire in maniera valida e significativa concetti e teorie, cioè conoscenze dichiarative, e in maniera corretta e agevole abilità proprie di una conoscenza procedurale. Dal punto di vista della ricerca Garrison indica quattro passaggi: identificazione chiara del problema da affrontare, esplorazione delle sue implicazioni e possibili vie di solu-

zione, integrazione delle posizioni e delle possibili risposte, risoluzione finale della questione e sua applicazione al mondo reale.

Accanto a questo modello ha avuto una buona diffusione il modello denominato *Technology Acceptance Model (TAM)*, che fonda la decisione di valorizzare una tecnologia sulla base della sua percepita utilità, efficacia e facilità di uso da parte sia dei docenti, sia degli studenti⁹. Il modello costituisce una delle più significative applicazioni delle indicazioni provenienti dalla *Teoria dell'azione ragionata* di Icek Ajzen, a partire dalle ricerche di Martin Fishbein¹⁰. Nonostante la sua diffusione sia nella ricerca, sia nella pratica, occorre ricordare anche le critiche avanzate circa la sua scarsa considerazione dei processi sociali connessi con lo sviluppo e uso delle tecnologie digitali, soprattutto quando la loro valorizzazione nello studio e nel lavoro è imposta dalle circostanze.

Orientamenti operativi

Quanto sopra richiamato porta e identificare tre poli fondamentali di riferimento per la costruzione di un comunità formativa online. In primo luogo, un'organizzazione istituzionale coerente e valida, soprattutto sul piano delle scelte tecnologiche e del supporto tecnico e operativo di quanti sono coinvolti nell'impresa. Il modello TAM può orientare nella scelta e accettazione della piattaforma comunicativa digitale di base favorendo con sistematicità e chiarezza la percezione della sua utilità nel soddisfare le quattro dimensioni sopra delineate di una comunità di apprendimento e facendo in modo che essa venga valorizzata in maniera agevole e proficua. In particolare, sembra essenziale che venga scelta una piattaforma comunicativa comune adeguatamente condivisa da tutti, che favorisca le interazioni tra docenti e allievi, tra docenti e tra gli allievi stessi.

Il secondo polo è costituito dai docenti. Essi devono sviluppare adeguate competenze nella progettazione, conduzione e valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento online e nella organizzazione comunitaria dei processi. Ad esempio, conoscere e saper valorizzare gli studi sviluppati nei decenni passati su come organizzare il lavoro di studio e di ricerca online e la costru-

⁹ DAVIS R.D., "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology", *MIS Quarterly*, 1989, 13 (3), pp. 319-340.

¹⁰ AJZEN I., *The Theory of Planned Behavior, Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, 50 (2), pp. 179-211; AJZEN I., "Martin Fishbein's Legacy: The Reasoned Action Approach", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2012, 640, pp. 11-27.

zione di unità di apprendimento, i cosiddetti *learning objects*, sulla presentazione di mappe e sintesi grafiche progressive di quanto affrontato o dei risultati di indagine conseguiti, sulla presenza ben posizionata di domande di verifica della comprensione, del ricordo e dell'applicazione a casi particolari di quanto oggetto di studio, e su come tutto ciò può guidare efficacemente nel realizzare vere esperienze di apprendimento. Inoltre, va curata puntualmente l'organizzazione di gruppi di discussione o di ricerca da attivare online, sia su obiettivi di lavoro diversi, ma relativi all'ambito di studio e di ricerca in corso, sia sullo stesso argomento in modo da poter confrontare tra loro i risultati ottenuti e poi trarne conseguenze comuni, in modo da facilitare il senso di appartenenza e di comunicazione reciproca, soprattutto se si dispone di uno spazio digitale per la raccolta e la conservazione nel tempo di quanto elaborato e discusso.

Il terzo polo è dato dall'insieme degli studenti. In questo caso la problematica più impegnativa riguarda la loro capacità di autoregolazione nello studio e nella ricerca. Già negli anni Ottanta dell'altro secolo si era constatato come nell'allora formazione a distanza basata su corsi per corrispondenza l'alta mortalità dei partecipanti, ossia l'abbandono dello studio da parte degli studenti, era in gran parte dovuta alla difficoltà o addirittura all'incapacità di gestire se stessi in tale impegno. Si trattava di difficoltà nell'organizzazione del tempo e dell'ambiente di apprendimento, di problemi di motivazione e di concentrazione di fronte ad altre sollecitazioni, ecc. In questa prospettiva J. Greene nel 2018 aveva segnalato come in tutti i Paesi ci fosse una carenza di attenzione nei percorsi scolastici e formativi per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento¹¹. D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti dell'istruzione terziaria, sia universitaria, sia professionale, circa lo stato di preparazione dei nuovi arrivati. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio lo sviluppo e il sostegno della capacità di gestire se stessi nello studio e nel lavoro. In una ricerca presentata il 17 marzo 2021 nel contesto della manifestazione "Didacta" e riguardante 3.500 studenti di scuola secondaria è risultato che il 65% fatica a seguire le lezioni a distanza, il 96% ha chattato con i compagni, l'89% è stato sui social media, l'88% ha consumato cibo e il 39% ha cucinato.

¹¹ J. GREENE, *Self-regulation in Education*, Routledge, New York 2018, p.116; D. SCHUNK, J. GREENE, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, Routledge, New York 2018, p. 13.

La questione della simulazione

Nell'ambito della Formazione Professionale, soprattutto se realizzata online, è opportuno accennare anche alla questione della simulazione di una pratica lavorativa. Oggi si parla a questo proposito di ambienti virtuali nei quali gli allievi possano interagire con attrezzature materiali specifiche e con i colleghi, evitando pericoli per sé o per le attrezzature stesse, ma svolgendo compiti autentici. Vari autori mettono in risalto come una buona simulazione tenda a favorire l'immedesimazione multi-sensoriale, il coinvolgimento affettivo e relazionale, la percezione degli elementi essenziali da tenere presenti, l'organizzazione del tempo e dello spazio, la successione delle operazioni da compiere, la possibilità di correggere i propri errori fino a comportamenti corretti e validi, comprendere le principali problematiche connesse con tale pratica lavorativa, ecc. Naturalmente affinché tutto ciò abbia luogo occorre che si organizzi in maniera adeguata un contesto di lavoro simulato, cioè tale da collocare l'allievo il più possibile nelle condizioni richieste dalla pratica lavorativa reale. Per alcune attività lavorative ciò è più facile, in particolare per quelle che possono o debbono essere realizzate a distanza, perché l'interazione uomo-macchina è già mediata da un opportuno sistema di comunicazione. In questi casi si può realizzare un vero e proprio apprendistato a distanza. Ma ciò richiederebbe che accanto agli apprendisti sia presente un vero esperto, che interagisca con loro in prospettiva formativa. Spesso, infatti, non basta esaminare il risultato del loro lavoro, occorre correggere procedure e scelte operative. Qui sta uno dei problemi nella formazione online: come interagire sistematicamente con l'allievo a distanza?

Per cercare di rispondere, almeno parzialmente, alla domanda occorre ricordare una forma di apprendimento fondamentale: quella connessa con l'apprendimento osservativo, rivalorizzato fortemente dopo le scoperte sui neuroni specchio da parte di Giacomo Rizzolatti. Si tratta di proporre immagini video dell'attività pratica da svolgere, adeguatamente commentate, che l'allievo è chiamato a riprodurre correttamente. La possibilità di registrare in video tali prestazioni da parte dell'allievo favorisce l'attivazione di feedback correttivi da parte del formatore. Tuttavia, è importante che l'allievo interiorizzi i comportamenti corretti nella loro sequenzialità e ad essi faccia riferimento auto-valutandosi. Si evoca così un'attività ispirata al *coaching*, nella quale l'allievo diventa protagonista della propria formazione. Se poi, attraverso una buona piattaforma, si sviluppa una sistematica interazione tra allievi e docenti e tra gli allievi stessi, può realizzarsi una comunità di pratica formativa online, tale da fornire un buon supporto all'attività formativa. In particolare, si può pensare ad attività simulate in gruppo, utilizzando le possibilità di interazione tra gli al-

lievi e di registrazioni video e così favorendo utili osservazioni e correzioni tra compagni di lavoro.

Conclusione

La situazione contingente vissuta durante la pandemia dovuta al Covid-19 può rivelarsi anche un'opportunità di sviluppo della Formazione Professionale, soprattutto riguardo l'aspetto metodologico, valorizzando da questo punto di vista la transizione digitale. Ciò non vuol dire che la formazione in presenza, i laboratori, le varie forme di alternanza scuola-lavoro non rimangano centrali, ma accanto ad essi in una buona prospettiva di integrazione, anche le varie forme di attività a distanza possono rinforzare e dare maggiore continuità e sistematicità a tutto l'impianto educativo professionale. Gli approfondimenti relativi alle dimensioni proprie di una comunità formativa online rimangono centrali in ogni situazione di Formazione Professionale e ciò aiuta a comprendere più puntualmente le esigenze di una formazione in presenza. Anche perché sempre più nel futuro le modalità di lavoro a distanza, o di *smart working*, si diffonderanno nei vari settori del mondo del lavoro e delle professioni, portando progressivamente a forme di integrazione tra modalità a distanza e modalità in presenza. Di conseguenza è importante riflettere sulle caratteristiche proprie di una comunità di pratica lavorativa integrata e sulle esigenze che derivano da questa impostazione.