



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Pedagogical question about community of practice to create an inclusive school

La questione pedagogica della comunità di pratica per realizzare una scuola inclusiva.

di

Cinzia Turli

UniRoma 5-S. Raffaele

cinzia.turli@uniroma5.it

Abstract

In this paper the author tries to focus the educational principles which establish the concept of “the community of practice”. Through this analysis the author gives us some concepts of social pedagogy and also clarifies the deep meaning of an inclusive school, which is one of crucial problems of the educational contemporary research.

Keywords: general and social pedagogy, human and social capital, community of practice

Abstract

In questo testo l'autrice cerca di focalizzare i principi pedagogici che fondano il concetto di comunità di pratica. Attraverso questa analisi l'autrice ci offre alcuni spunti di pedagogia sociale e, inoltre, chiarisce il significato profondo della scuola inclusiva che è uno dei problemi cruciali della ricerca educativa contemporanea.

Parole chiave: Pedagogia generale e sociale, capitale umano e sociale, comunità di pratica

I principi pedagogici della teoria della comunità di pratica sono vagliati, in questo studio, come leva strategica per strutturare, nel complesso quadro dell'organizzazione scolastica, la realizzazione di una scuola inclusiva.

In particolare vorrei tentare di applicare la struttura delle comunità di pratica nel mondo della scuola e di interpretare un modello efficace organizzativo per le Istituzioni Scolastiche anche in virtù dell'autonomia gestionale di cui sono investite.

La riflessione si concentra in prima istanza sul concetto di scuola intesa come comunità che, come tale, esprima accoglienza e sostegno a scelte future umane e professionali per tutti gli studenti. La scuola, nell'adempiere il suo compito educativo, deve saper intessere legami forti e collaborativi fra i protagonisti dell'intero sistema formativo scolastico al fine di sviluppare solidarietà organizzativa sui problemi, condividere scopi, saperi pratici, significati e linguaggi. L'attenzione è in seguito posta sulle competenze organizzative e collaborative dei protagonisti della comunità scolastica e sulla importanza di garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno.

1. La teoria della comunità di pratica nel contesto scolastico

La dimensione dell'aspetto collegiale, l'analisi della scuola come organizzazione, e il progressivo emergere della singola istituzione scolastica come ente dotato di autonomia funzionale¹, hanno contribuito a generare la concezione degli attori del processo formativo, come comunità strutturata sullo scambio di informazioni e proiettata verso la realizzazione di una forza lavoro più consapevole.

Nella sua opera "Democrazia e educazione", John Dewey già sosteneva che: "la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola"². Si tratta di un concetto tutt'ora attuale e valido nella scuola di oggi considerando che nelle Indicazioni Nazionali del 2012, si sostiene fortemente il carattere democratico e civile delle comunità scolastiche.

¹ L'autonomia alle scuole è stata conferita mediante l'art.21 della L.59/97. All'interno delle Istituzioni è tutt'ora regolamentata dal DPR 275/99 *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999.*

² John Dewey, *Democrazia e educazione*, 1916

Si sono susseguiti nel tempo modelli teorici a sostegno di una organizzazione pratica e gestionale all'interno delle comunità, ivi compresa quella scolastica.

I modelli teorici della *Learning organization*, ad esempio, suggeriscono alle scuole una struttura agile, dinamica, aperta al cambiamento e pronta a risolvere i problemi mediante la facilitazione dello sviluppo delle risorse umane e dell'apprendimento. L'autore di riferimento Peter Senge sostiene che si tratta di "un'organizzazione nella quale le persone - a tutti i livelli - aumentano di continuo la capacità di produrre risultati, per i quali hanno un reale interesse".

La Comunità di pratica (CDP) è la teoria che offre maggior trasferibilità dei suoi principi nel campo educativo e organizzativo della scuola. Secondo l'elaborazione di Wenger, la comunità di pratica è intesa come gruppo i cui partecipanti si scambiano reciprocamente esperienze e conoscenze su interessi e argomenti comuni, costruendo così un sapere condiviso.

La comunità di pratica nasce in campo lavorativo e professionale nel momento in cui più persone si pongono un obiettivo comune e pensano in modo certo che le interazioni delle loro riflessioni e della loro comunicazione migliorino le pratiche di lavoro grazie alla costruzione e al potenziamento delle conoscenze e delle competenze.

Le comunità di pratica rappresentano pertanto un utile modello per affrontare il problema della gestione della conoscenza nella misura in cui "costituiscono un'infrastruttura organizzativa concreta per la realizzazione del sogno di un'organizzazione che apprende".

La propulsione a confrontarsi e a scambiare le idee supporta ogni membro del gruppo e allontana dal senso di solitudine e isolamento stimolando il più possibile l'impegno reciproco (mutual engagement), la condivisione di una cultura specifica (a shared repertoire) con interessi, valori e schemi d'azione.

La teoria di Wenger sostiene che ogni pratica genera delle forme di socialità e solidarietà, le quali, a loro volta, sostengono i processi di apprendimento individuale e collettivo. La CDP in definitiva è un'organizzazione che apprende.

La comunità professionale scolastica presenta senza dubbio, le peculiarità per essere intesa come ambiente di incontro fondato sull'apprendimento collaborativo e sullo scambio di esperienze e conoscenze.

Wenger ha introdotto l'espressione *Communities of Practice* e tracciato con un'importante opera, i fondamenti della sua teoria.³

Le peculiarità delle comunità di pratica sono tre: il dominio, la comunità e la pratica.

Una comunità di pratica non è semplicemente un gruppo di amici o una rete di connessioni tra le persone. Ha un'identità definita da un dominio di interesse condiviso. L'appartenenza alla comunità implica quindi un impegno nel dominio, e quindi una competenza condivisa che distingue i membri dalle altre persone.

Nel perseguire il loro interesse nel loro dominio, i membri si impegnano in attività e discussioni congiunte, si aiutano a vicenda e condividono informazioni. Costruiscono relazioni che consentono loro di imparare gli uni dagli altri; si preoccupano della loro posizione l'uno con l'altro.

³ Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*.

I membri di una comunità di pratica sono professionisti. Sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze, storie, strumenti, modi di affrontare problemi ricorrenti, in breve una pratica condivisa. Ciò richiede tempo e un'interazione prolungata.

Wenger e altri autori chiariscono che la comunità di pratica sia costituita da un gruppo che, attraverso alcune fasi, si sviluppa intorno ad una pratica, e prende man mano consapevolezza di lavorare in un'impresa comune, che comunica con stessi linguaggi e che condividono interessi comuni.⁴

La scuola dell'autonomia si ridefinisce come contesto non solo di lavoro, ma anche e soprattutto come luogo di apprendimento che richiede agli insegnanti di sperimentarsi in una dimensione collaborativa sia dal punto di vista organizzativo che da quello prettamente didattico.

Nella scuola, come in altre realtà organizzative, l'apprendimento avviene attraverso la partecipazione a gruppi sociali che esprimono una cultura condivisa, in parte esplicita e in parte implicita che caratterizza il funzionamento dei loro membri. Qualsiasi momento della vita della scuola, oltre quelli essenzialmente istituzionali, lascia percepire il senso di aggregazione degli insegnanti che, anche in forme approssimative, segnano i migliori momenti di produzione progettuale mediante la condivisione spontanea di *prassi didattiche*.

Quando è inserito in una comunità di pratica l'apprendimento si realizza e si svolge nel sociale e si definisce come una caratteristica essenziale delle pratiche proprie della comunità, nel senso che le persone implicate, quando apprendono, creano allo stesso tempo narrazioni condivise di apprendimento.

Wenger definisce le Comunità di Pratica⁵ come gruppi che:

- nascono attorno a interessi di lavoro condivisi – in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni d'interdipendenza cooperativa – e si costituiscono (informalmente) come esito di forme di negoziazione (anche implicita) tra gli attori organizzativi;
- si alimentano di contributi e d'impegni reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune;
- dispongono di un repertorio condiviso inteso come l'insieme – costruito nel tempo – di linguaggi, routine, sistemi di attività, storie, valori, strumenti che 'fissano' – rendendo così riconoscibili le conoscenze – l'esperienza e la storia della comunità;
- definiscono attraverso la partecipazione alla pratica l'identità individuale e collettiva “intesa come esperienza negoziata, come appartenenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come relazione tra globale e locale”⁶
- si fondano sui legami che si instaurano tra i partner mettendo in secondo ordine i “vincoli organizzativi di tipo gerarchico”⁷

⁴ Wenger E. McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*

⁵ Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*.

⁶ IBIDEM, p.153

⁷ IBIDEM, p.290

- vivono fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con un certo grado di regolarità.

Wenger sostiene che le aggregazioni sociali, che si strutturano attorno alla “pratica”, elaborano significati comuni, apprendono e costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva.⁸

Una scuola intesa come comunità è connotata dal valore della relazionalità ed è luogo per generare legami e trame tra gli attori del processo scolastico (dirigente scolastico, insegnanti, studenti, famiglie) attraverso esperienze didattiche e organizzative.

Attraverso, dunque, la partecipazione e la riflessività dialogica sulle esperienze educative svolte, si creano nuove conoscenze e diversi saperi pedagogici che accrescono il capitale umano e quello sociale di ogni comunità che, da normali soggetti di pratiche condivise, divengono organizzazioni sociali che apprendono stabilendo una forte relazione tra apprendimento individuale e quello sociale.

2. La comunità di pratica e la realizzazione di una scuola inclusiva

La scuola che si propone come una comunità di pratica, definisce, su costruito wengeriano, il piano organizzativo-progettuale della scuola e la dimensione dell'insegnamento-apprendimento che vede coinvolti docenti e studenti.

L'analisi delle caratteristiche del paradigma di Wegner consente di ipotizzare un modello perseguibile nell'organizzazione delle Istituzioni scolastiche in termini di inclusività.

Per combinare i principi dell'inclusione e i presupposti teorici della comunità di pratica giova inquadrare brevemente il contesto normativo che sostiene la realizzazione dell'inclusione nella scuola.

Le recenti riforme politico-istituzionali hanno prefigurato un sistema policentrico, ramificato e collegato in modo reticolare fra le varie istituzioni scolastiche e gli enti che interagiscono con la scuola soprattutto in riferimento alla qualità del servizio rivolto al soddisfacimento dei diritti fondamentali di natura costituzionale. La dimensione partecipativa nel predisporre situazioni di apprendimento che favoriscano il successo formativo di ogni alunno, coinvolge l'intervento di istituzioni, gruppi di lavoro, enti, personale scolastico, associazioni presenti sul territorio. Il disegno del piano dell'offerta formativa, che ogni Istituzione Scolastica è chiamata a progettare, deve connaturarsi di spirito inclusivo nelle scelte, decisioni e percorsi da intraprendere. La parola chiave della cultura inclusiva è senza dubbio “partecipazione” e le fonti giuridiche scolastiche ne confermano l'importanza attraverso l'Istituzione dei gruppi di lavoro (GLI, GLH, GLHO, GTI ..), dei Centri Territoriali di Supporto (CTS), della definizione delle competenze e responsabilità degli Enti locali. Si concorre per la pianificazione di un progetto di vita per gli alunni. Il Decreto legislativo 66/2017, attuativo della legge delega 107/2015, e le recenti modifiche approvate attraverso il decreto legislativo 96/2019, delineano con precisione, ruoli e compiti della governance organizzativa dell'inclusione.

⁸ Wenger E. McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza.*

Includere, dunque, vuol dire formare un gruppo e una comunità in cui l'apprendere abbia le caratteristiche di un processo modificabile e non quelle di un modello statico.

Utilizzare il modello della comunità di pratica nella realizzazione di una scuola inclusiva richiede il riconoscimento e l'analisi degli elementi strutturali delle varie tipologie di CDP, che più si configurano in una comunità di pratica scolastica orientata a promuovere e a organizzare l'inclusione⁹.

Nella breve analisi inerente alla disciplina della scuola inclusiva sopra riportata, si coglie una immediata sovrapposibilità di termini e contenuti con la comunità di pratica.

I principi che Wenger nella sua opera *Coltivare comunità*, definisce vitali per la progettazione delle CDP, ricalcano la struttura della scuola inclusiva come delineata nelle norme che ne accompagnano e ne disciplinano la sua realizzazione. I principi su cui la comunità di pratica si sorregge sono: progettare per l'evoluzione, aprire un dialogo tra prospettive interne ed esterne, favorire differenti livelli di partecipazione, sviluppare spazi di comunità sia pubblici che privati, concentrarsi sul valore, combinare esperienza familiare ed eventi inconsueti, dare ritmo alla comunità.

L'efficacia dei gruppi di lavoro per l'inclusione sostenuta anch'essa dall'esperienza e dall'impegno collettivo di tutte le persone coinvolte. Nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009, in riferimento alla predisposizione di condizioni positive per apprendere e alla progettazione degli interventi da adottare all'interno di una scuola, si legge: "l'intera comunità scolastica è chiamata a organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. (...) Conseguentemente il Collegio dei docenti potrà provvedere ad attuare tutte le azioni volte a promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, inserendo nel Piano dell'Offerta Formativa la scelta inclusiva dell'Istituzione scolastica e indicando le prassi didattiche che promuovono effettivamente l'inclusione (gruppi di livello eterogenei, apprendimento cooperativo, ecc.). I Consigli di classe si adopereranno pertanto al coordinamento delle attività didattiche, alla preparazione dei materiali e a quanto può consentire all'alunno con disabilità, sulla base dei suoi bisogni e delle sue necessità, la piena partecipazione allo svolgimento della vita scolastica nella sua classe"¹⁰.

Nelle CDP i gruppi di lavoro devono comprendere il loro potenziale di sviluppo e gestire la conoscenza del "dominio" attraverso il confronto. Il cuore della comunità è costituito dalle reti di relazione dei membri per condividere informazioni e rafforzare le relazioni individuali.

La governance dell'inclusione è costituita, come abbiamo già anticipato, da gruppi di lavoro. Questi ultimi si avvalgono di strumenti che rendono attuabile la pianificazione condivisa. I Piani Educativi Individualizzati (PEI) e i Piani Didattici Personalizzati (PDP), redatti dal

⁹ Cfr. Wenger E. McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*.

¹⁰ *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009

Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) sono predisposti sulla base di informazioni raccolte dalle famiglie e da confronti con gli Enti territoriali e con le Unità di Valutazione Multidisciplinare. La progettazione scolastica è soggetta a verifiche e valutazione dell'efficacia degli interventi posti in essere. È prevista altresì la valutazione e l'autovalutazione dell'organizzazione dell'inclusione attuata dall'Istituzione Scolastica¹¹.

La Comunità di Pratica, in egual modo, si confronta, accresce la conoscenza e attraversa fasi di monitoraggio. Il modo migliore per osservare e apprezzare il valore della conoscenza consiste nell'osservare come essa influenzi i processi organizzativi.

Quando è ben definito il loro ruolo nella gestione della conoscenza, le comunità possono essere riconosciute come uno dei principali fattori di successo nell'economia della conoscenza.

Le organizzazioni che hanno intrapreso iniziative dirette alla coltivazione delle comunità di pratica hanno scoperto che tra le strutture organizzative, queste comunità sono uniche per la loro capacità di relazionarsi con una grande quantità di questioni collegate alla conoscenza. *Mettere in collegamento professionisti isolati e nicchie locali di esperienza professionale, diagnosticare e affrontare i problemi le cui radici sono trasversali ai singoli team, collegare e coordinare attività sconnesse e iniziative indirizzate a campi tematici simili*, sono attività proprie delle CDP.

Si deve, allora, parlare di “comunità di pratica”, oltre che nelle organizzazioni, anche nella scuola, quando i rapporti lavorativi vanno oltre l'occasionale scambio di informazioni e di materiali operativi.

Attraverso, dunque, la partecipazione e la riflessività dialogica sulle esperienze educative svolte si creano nuove conoscenze e diversi saperi pedagogici che accrescono il capitale umano e quello sociale di ogni comunità che, da normali soggetti di pratiche condivise, divengono organizzazioni sociali che apprendono, stabilendo una forte relazione tra apprendimento individuale e sociale.

La scuola diventa il luogo in cui la comunità di pratica costituisce il modello ideale per costruire una scuola inclusiva, una scuola di tutti e di ciascuno, una scuola della cittadinanza attiva che permetta di legare la comunità di apprendimento della scuola alla definizione di una scuola della cittadinanza che rappresenta la finalità principale della scuola dell'autonomia.

Una nuova dimensione della scuola inclusiva è, quindi, quella della comunità di pratica che assicura la dimensione laboratoriale delle varie attività e una dimensione di sistema che permette, a seguito di una progettazione condivisa e sempre in crescita, ad ogni studentessa e a ogni studente di sviluppare le sue potenzialità inespresse e incompiute. Una delle scommesse più significative della ricerca educativa contemporanea è quella della costruzione di una scuola che si proponga come una comunità di pratica, in cui si delinei la possibilità di un nuovo laboratorio di democrazia per il XXI secolo.

Riferimenti bibliografici:

¹¹ Il regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia d'istruzione e formazione (D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013), entrato in vigore il 19 luglio 2013, afferma all'art. 2, comma 3, che il Ministro, con periodicità almeno triennale, individua, mediante l'emanazione della direttiva prevista dal Decreto legislativo n. 286 del 19 novembre 2004, “le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo d'istruzione, che costituiscono il riferimento per le funzioni di coordinamento svolte dall'Invalsi, e i criteri generali per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo” e per valorizzare il ruolo delle istituzioni scolastiche “nel processo di autovalutazione”

- Alessandrini, G., Pignarelli, C. (a cura di) (2011). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia, Multimedia.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. et al. (2017). *Pedagogia generale: identità, percorsi funzione*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M., Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica a scuola*. Milano: Mondadori Università.
- Colicchi, E., Baldacci M. (a cura di) (2020). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Damiano, E. et al. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., Melacarne, C. (2015). *Apprendere nei contesti scolastici. Competenze riflessive e metodologie attive di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mulè, P., De Luca, C., Notti, A. (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Pavone, M. (2014). *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2021). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Turli, C. (2021). *Tra persona e mercato. Nuove prospettive della pedagogia industriale*. Roma: Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Striano, M., Melacarne, C., Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Visalberghi, A. et al. (1981). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Watzlawick, P, Bravin, J.H., Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento significativo e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione di conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.