



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

Una delle questioni centrali della ricerca educativa contemporanea è senz'altro il tema della scuola inclusiva. Su questa tematica si stanno sviluppando vari filoni di ricerca, specialmente nell'ambito della pedagogia speciale¹. In effetti, però, ci si trova dinanzi, ad una questione aperta che non è stata ancora completamente chiarita. In particolare, vorrei tentare in questo contributo, in una prospettiva più ampia rispetto ad un mio precedente lavoro che si occupava del rapporto tra la persona e il mercato², di chiarire il significato della scuola inclusiva, attraverso una riflessione sul rapporto tra la pedagogia generale e la questione della scuola, in particolare rapportata alla centralità della figura del dirigente scolastico e del docente e quella della comunità di pratica come risposta alle questioni fondamentali della scuola contemporanea e, in particolare, per quanto concerne l'orientamento alle scelte future umane e professionali e alla formazione alla cittadinanza.

1. La pedagogia che fonda il concetto di scuola

La ricerca pedagogica in questi ultimi decenni anche a livello internazionale si è legata in modo profondo alla complessità del processo formativo. Anzi, si può senz'altro affermare che la ricerca pedagogica è caratterizzata da due specifiche prospettive. Da una parte è stato sempre molto difficile, dal punto di vista epistemologico, definire l'identità del sapere pedagogico, dall'altra si è sempre ritenuto che la pedagogia fosse espressione di un sapere molto complesso che si può sviluppare in tutti i contesti educativi e sociali proprio perché la dimensione educativa si sviluppa in diverse situazioni educative teoriche, pratiche e politiche³. In effetti, la pedagogia è da considerare un sapere complesso in quanto si propone epistemologicamente, a mio avviso, secondo due specifiche accezioni. È inevitabile che essa si presenti come un sapere specifico che subisce il dominio di altre discipline e spesso sia negata in altre discipline secondo una tradizione di ricerca che si è sviluppata in questa direzione.

Dall'altra la pedagogia è da considerare una disciplina che dà significato alle altre discipline nel senso che offre alle altre discipline la possibilità di realizzare concretamente le

¹ M. Pavone, *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014; D'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholé, Brescia, 2018.

² Cfr. C. Turli, *Tra persona e mercato. Nuove prospettive della pedagogia industriale*, Rubbettino, Soveria manelli, 2021; G. Alessandrini, C. Pignarelli, (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Pensa Multimedia, Multimedia, 2011.

³ Cfr. F. Cambi et al., *Pedagogia generale: identità, percorsi funzione*, Carocci, Roma, 2017

sue dimensioni educative e di contribuire agli specifici aspetti della ricerca educativa⁴. In questo senso la pedagogia è da considerare un sapere complesso che dà un significato a tutte le dimensioni dell'azione umana e, in particolare, alla dimensione formativa e pratica. Proprio per questo quando si tratta di analizzare alcune questioni pedagogiche bisogna considerare questo sapere in relazione a quelle che sono gli aspetti concreti dell'azione umana.

In questa prospettiva è molto interessante comprendere il rapporto tra la pedagogia e la scuola. La pedagogia ha un significato che sviluppa in modo particolare le dimensioni concrete dell'educazione proprio quando entra in relazione con le situazioni educative che si sviluppano nella scuola. La scuola esprime con chiarezza l'applicazione della pedagogia che interpreta la formazione umana nel suo sviluppo. La pedagogia in rapporto alla scuola analizza i vari aspetti del processo formativo del soggetto in crescita e le varie dimensioni dell'organizzazione scolastica dell'apprendimento.

La pedagogia, quindi, necessariamente si deve occupare dell'analisi del complesso sviluppo della crescita e della formazione di ogni studente nella sua unicità e irripetibilità e, nel contempo, deve intrecciarsi con le varie questioni della didattica e della valutazione⁵. In particolare, seguendo il filone di ricerca che da anni sto sviluppando, la pedagogia necessariamente deve preoccuparsi di migliorare la qualità del pensiero riflessivo e, in questo, deve sviluppare la possibilità di un intervento educativo che miri alla dimensione del dialogo, del "debate", che faccia emergere in ogni studente la possibilità di formare il pensiero critico.

Gli innumerevoli lavori in questa direzione che trovano, in particolare, come matrice la concezione della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman sono abbastanza evidenti importanti nelle specifiche applicazioni educative e scolastiche⁶. La pedagogia, in altri termini, deve sviluppare le varie dimensioni del dialogo all'interno della disciplina per migliorare in modo triadico, la qualità formativa dello studente, la qualità formativa dell'insegnante e la qualità formativa dei contenuti di insegnamento. In questa prospettiva è abbastanza evidente che l'approccio riflessivo della pedagogia è fondamentale se applicato alla dimensione della scuola.

Senza l'approccio riflessivo, per come già Dewey lo individuava nel testo *How We Think*,⁷ è difficile progettare una specifica pedagogia per la scuola se non si sviluppa un approccio che analizzi lo sviluppo della formazione di ogni singolo studente in relazione soprattutto alla sua capacità di autocomprensione riflessiva e di orientamento.

In realtà la pedagogia per la scuola ha un significato fondamentale, in quanto deve necessariamente analizzare, comprendere e intervenire per migliorare la qualità degli apprendimenti e della formazione di ogni singolo studente. In particolare, la pedagogia deve comprendere lo sviluppo dell'attività formativa studiando i processi di crescita, cura, trasformazione della vita mentale dello studente.

Anzi, si potrebbe affermare che la pedagogia deve necessariamente legarsi ai processi applicativi per comprendere fino in fondo il senso della formazione di ogni studente. Ma, in quale prospettiva bisogna costruire una specifica atmosfera culturale, pedagogica per dare la possibilità alla scuola di diventare una comunità inclusiva? Quali sono, quindi, le caratteristiche culturali pedagogiche che possono fondare una scuola democratica e inclusiva e in che

⁴ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012.

⁵ Cfr. G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018.

⁶ Cfr. M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia, 2018.

⁷ Cfr. G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015

modo questo modello di scuola può generare una comunità di pratica e di buone pratiche che possa realizzare una significativa trasformazione culturale, sociale e politica?

Queste domande sono aperte e difficilmente risolvibili. È evidente, però, che la pedagogia fonda la scuola come scuola democratica e inclusiva e, soprattutto, come scuola dell'autonomia che è legata organicamente alle istanze sociali, educative e politiche del territorio in cui essa opera.

2. La scuola come comunità educante inclusiva

È abbastanza evidente che una delle questioni fondamentali della pedagogia generale e sociale all'interno della scuola contemporanea è comprendere in modo adeguato il processo formativo. Come è già stato analizzato in diversi contesti culturali e, soprattutto, nell'ambito della ricerca educativa italiana di pedagogia generale, è evidente che il processo formativo è da considerare uno dei risultati più significativi della ricerca pedagogica⁸. La formazione umana è un processo complesso che si sviluppa tra l'intenzionalità e gli eventi, tra l'azione umana consapevole e il caso e determina i cambiamenti, le trasformazioni che fanno sviluppare l'apprendimento nelle varie età della vita.

Proprio per questo, la caratteristica fondamentale della pedagogia è quella di studiare la formazione nella sua complessità e comprendere i cambiamenti e le possibilità di orientamento che ogni soggetto in formazione deve avere. In effetti, il concetto di formazione si lega inevitabilmente a quello di orientamento da considerare non solo come una specifica caratteristica psico-attitudinale, ma soprattutto come una predisposizione formativa che deve sviluppare le specifiche competenze chiave per l'apprendimento secondo l'aggiornamento europeo del 2018.⁹

La pedagogia, quindi, rappresenta la disciplina che fonda la scuola analizzando il processo formativo nelle dimensioni dell'apprendimento e dell'orientamento. In che modo questo processo può essere migliorato nell'ambito delle questioni educative scolastiche? Probabilmente le due azioni che possono migliorare la formazione nell'ambito della scuola sono rappresentate dall'azione dell'insegnante e da quella del dirigente scolastico.

Il tema dell'insegnante è uno dei cardini della scuola. Probabilmente l'idea storicamente consolidata secondo cui "tanto vale la scuola, quanto vale l'insegnante" anche nella contemporaneità assume un significato fondamentale per comprendere il ruolo della scuola nella società democratica contemporanea. La caratteristica fondamentale dell'insegnante è che la sua azione didattica si svolge combinando la competenza disciplinare con quelle relative alle scienze dell'educazione. Il paradigma delle scienze dell'educazione è stato fondamentale nel nostro paese, in quanto attraverso la figura del docente, si è cercato di progettare una scuola democratica, in quanto ci si è posto il problema dell'importanza della comprensione scientifica dell'apprendimento di ogni studente proprio attraverso il sistema delle scienze dell'educazione.¹⁰

In effetti, l'insegnante diventa in questo modo un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente della classe e non più e non solo un trasmettitore di conoscenze. È

⁸ Cfr. E. Colicchi, M. Baldacci, a cura di, *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2020

⁹ Cfr. M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica a scuola*, Mondadori Università, Milano, 2017

¹⁰ Cfr. A. Visalberghi et al., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1981

da questa idea che l'insegnante diventa un competente della propria disciplina e nello stesso tempo un esperto della didattica.

Inoltre, accanto a questa dimensione, l'aspetto significativo della figura dell'insegnante è sicuramente quella di confrontarsi con le questioni della governance scolastica. Con la scuola dell'autonomia, infatti, ci si trova dinanzi ad una nuova figura di insegnante che, però, ha bisogno necessariamente di "ibridarsi" in modo fecondo anche con le dimensioni della governance¹¹.

Non solo, ma questa ibridazione feconda con le questioni della governance rendono la didattica un fenomeno ancora più complesso, perché accanto a quella che deve essere considerata la caratteristica della didattica e, cioè, quella di organizzare i contenuti delle discipline alle specificità delle varie fasi dell'apprendimento, è necessario altresì considerare, come aveva già intuito Elio Damiano¹², il docente come un mediatore tra i vari docenti, il dirigente scolastico e le famiglie.

In questa prospettiva il dirigente scolastico è un soggetto fondamentale per progettare e costruire la organizzazione della scuola, in quanto egli è il garante dell'unità della scuola nella sua unità, ma al tempo stesso è espressione di diverse responsabilità di carattere manageriale e burocratico che il più delle volte mettono in difficoltà la sua azione didattica nell'ambito della scuola dell'autonomia.

In effetti, il dirigente scolastico deve necessariamente migliorare l'equilibrio tra governance e didattica e deve rappresentare il progettista complessivo dell'azione didattica nella scuola tesa a costruire una scuola di alta qualità. Proprio per questo la pedagogia attraverso le categorie della formazione, dell'azione pedagogica dell'insegnante e del dirigente scolastico fonda la comunità scolastica, come una comunità educante inclusiva che ha necessariamente bisogno di una comunità di pratica per potersi realizzare.

3. La comunità di pratica come espressione della scuola inclusiva.

Il fatto che la pedagogia fondi la scuola come comunità può trovare una sua espressione e realizzazione nella comunità di pratica. Nell'elaborazione di Wenger la Comunità di Pratica è rappresentata come un'aggregazione informale di attori che si costituiscono attorno a pratiche di lavoro comuni condividendo scopi, saperi pratici e, soprattutto, valori¹³.

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 migliorano le pratiche di lavoro grazie alla costruzione e al potenziamento delle conoscenze e delle competenze.

In seno alla comunità scolastica e educante, quindi, matura spontaneamente la spinta a incrementare e arricchire la modalità in cui svolgere le proprie attività. La propulsione a con-

¹¹ Cfr. P. Mulè, C. De Luca, A. Notti, *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma, 2020.

¹² Cfr. E. Damiano et al., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2013.

¹³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento significativo e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006; Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere nei contesti scolastici. Competenze riflessive e metodologie attive di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2015

frontarsi 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. Wenger ha introdotto l'espressione *Communities of Practice* e tracciato con un'importante opera i fondamenti della sua teoria. Egli fa comprendere che la comunità è quella formula che si realizza ogni qual volta un'aggregazione spontanea di attori si ritrova attorno a pratiche di lavoro comuni e sviluppano solidarietà organizzativa su problemi e allo stesso tempo condividono gli stessi codici e linguaggi e aderiscono agli stessi significati. Da questo principio di reciprocità dei rapporti e degli apporti individuali di conoscenza che ha luogo il passaggio dal concetto di capitale umano professionale e culturale a quello di capitale sociale quale bene di tutta la comunità. Wenger e altri autori chiariscono che la comunità di pratica¹⁴ esprime un gruppo che si sviluppa intorno ad una pratica, che ha consapevolezza di lavorare in un'impresa comune, che comunica con stessi linguaggi e che condividono interessi comuni.

La scuola dell'autonomia si ridefinisce come contesto non solo di lavoro, ma anche e soprattutto come luogo di apprendimento e sperimentazione che richiede agli insegnanti di andare oltre il progetto didattico e curricolare e insiste nella possibilità di sviluppare una progettualità condivisa, in cui si mette in luce il funzionamento del gruppo di insegnanti come "comunità di pratiche". L'evoluzione dell'istituzione scolastica diviene motivo di riflessione e si legge come sempre più connotata in chiave organizzativa, ma non comunitaria. Per questo il costrutto wengeriano delle "comunità di pratiche", inteso quale formula comunitaria, serve da modello a cui la scuola può ispirarsi per realizzare quelle caratteristiche fondamentali che il processo pedagogico ha determinato nella fondazione del processo scolastico.

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, tanto più che la cultura scolastica degli ultimi decenni sta diventando individualistica e poco condivisa.

In questa prospettiva il paradigma di Wenger è interessante perché in effetti determina la connessione di questo sistema di categorie che mirano alla definizione del processo formativo. Infatti, l'apprendimento, per come è inteso da Wenger, nasce dalle relazioni che ciascuna persona stabilisce con l'altra. 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. Pertanto, così concepito, non è solo un risultato mentale, ma ha soprattutto a che fare con lo sviluppo delle nostre pratiche.

Una scuola intesa come *comunità* è connotata dal valore della relazionalità, per questo è anche luogo per generare legami e trame tra gli attori del processo scolastico: si tratta di relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico e tra insegnanti, genitori e studentesse e studenti mediati da opportune esperienze didattiche, i legami, cioè, che costruiscono il senso di appar-

¹⁴ Cfr. E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione di conoscenza*. Guerini e Associati, Milano, 2007

tenenza, la dimensione affettiva coltivata insieme a quella cognitiva e comunicativa secondo l'impostazione della scuola di Palo Alto¹⁵.

L'idea di comunità di pratica, dunque, diventa il laboratorio in cui l'azione dell'insegnante, del dirigente scolastico e della corresponsabilità educativa si fondono organicamente per progettare la formazione unica e irripetibile di ogni studente secondo due specifiche caratteristiche: il suo processo di orientamento, da considerare come una scelta consapevole alle dimensioni della vita futura che si incrociano con la complessità del processo formativo, la centralità del processo formativo di cittadinanza che ogni singolo studente sviluppa nel suo percorso di formazione.

Si deve, allora, parlare di "comunità di pratica" oltre che nelle organizzazioni soprattutto 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 quello sociale.

La scuola diventa un 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 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.

¹⁵ P. Watzlawick, J. H. Bravin, D.D.Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.

Riferimenti bibliografici:

- 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.