

Comunità di pratica e formazione degli insegnanti

Michelle Pieri • Ricercatore, INDIRE - m.pieri@indire.it
Manuela Repetto • Ricercatore, INDIRE - m.repetto@indire.it

Communities of practice and teachers' training

In questo lavoro, dopo una rassegna della letteratura internazionale condotta sul concetto di comunità di pratica in generale e sulle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti nello specifico, verrà presentata un'analisi comparativa di alcune comunità per la formazione degli insegnanti, scelte in quanto considerate emblematiche per come si sono sviluppate e per le attività che le hanno contraddistinte. L'analisi è stata realizzata utilizzando lo schema ideato da Wenger (2006) che identifica come fattori fondamentali per l'analisi delle comunità di pratica il dominio, la pratica e l'apprendimento sociale. L'obiettivo di questo lavoro è quello di fornire esempi concreti di applicazione dello schema di Wenger all'analisi delle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti, in modo tale da mettere a disposizione di quanti operano in ambito scolastico uno strumento di analisi e comparazione delle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti.

Parole chiave: comunità di pratica, insegnanti, formazione, dominio, pratica, apprendimento sociale

This paper presents a comparative analysis of four communities of practice aimed at teacher training activities. The communities were chosen on the basis of their emblematic qualities (i.e. for their emblematic development and their activities). A review of the concept of "community of practice" in teacher training as it appears in international literature is presented. An analysis of the four communities of practice will be conducted following Wenger's categories of domain, practice and social learning (Wenger 2006). The objective of the present paper is to provide a practical example of a possible use of Wenger's categories in communities of practice for teacher training, so that schoolmasters and teachers have a tool to analyse and compare different communities for teacher training.

Keywords: communities of practice, teachers, training, domain, practice, social learning

63

studi

A Michelle Pieri si devono i §§ "Introduzione" e 2; a Manuela Repetto si devono i §§ 1 e 3.

Comunità di pratica e formazione degli insegnanti

Introduzione

In questo contributo, dopo un'introduzione al concetto di comunità di pratica attraverso una rassegna della letteratura internazionale sul tema, si conduce un'analisi comparativa di alcune comunità di pratica per la formazione degli insegnanti, selezionate in quanto ritenute emblematiche per come si sono sviluppate e per le attività che le hanno contraddistinte. L'analisi è effettuata sulla base dello schema proposto da Wenger (2006) che, come si vedrà, individua tre fattori principali per l'analisi delle comunità di pratica: il dominio, la pratica e l'apprendimento sociale. Questo lavoro è finalizzato a fornire esempi concreti di applicazione dello schema di Wenger (2006) all'analisi delle comunità di pratica per la formazione degli insegnanti, in modo tale da mettere a disposizione di quanti operano in ambito scolastico uno strumento di analisi e comparazione di questa specifica tipologia di comunità di pratica.



1. Le comunità di pratica per insegnanti

Le comunità di pratica sono costituite da un insieme di persone, informalmente legate tra loro, che condividono una o più pratiche (Brown, Duguid, 1991; Lave, Wenger, 1991). La comunità è la struttura sociale che facilita la creazione di nuova conoscenza, condivisa e capitalizzata attraverso l'interazione, mentre la pratica è la specifica conoscenza che viene generata, sviluppata e mantenuta dalla comunità (Wenger, 2006).

Di fatto, una comunità di pratica è diversa sia da una comunità di interessi che da una comunità geografica, dato che nessuna di queste due comunità presuppone come elemento imprescindibile una pratica condivisa tra i suoi membri. Come sottolinea Wenger (2006) le comunità di pratica sono ovunque, sia off line sia on line, dove la tecnologia funge da "fattore abilitante". Tutte le persone, di norma, appartengono a un certo numero di comunità di pratica che possono essere connesse, ad esempio, al mondo del lavoro, della scuola o dello svago. Alcune comunità di pratica hanno un nome che le contraddistingue, altre non lo possiedono. Le persone possono rivestire ruoli più o meno centrali all'interno delle diverse comunità di pratica delle quali fanno parte. Il fulcro delle comunità di pratica è la conoscenza che i membri stessi condividono e sviluppano all'interno di esse. Di norma una comunità di pratica si definisce lungo le seguenti tre dimensioni (Wenger, 2006):

- la realizzazione di un'impresa comune, attraverso la formazione di un'immagine condivisa dei problemi e delle soluzioni possibili, la negoziazione delle priorità fra i membri e lo sviluppo di una comune consapevolezza;
- l'esistenza di un impegno reciproco sulla base del quale i membri interagiscono e condividono l'esperienza che è propria di ciascuno allo scopo di alimentare l'apprendimento collettivo;

- la presenza di un repertorio condiviso costituito da insiemi di conoscenze, strumenti, metodi e artefatti attraverso i quali trasmettere il sapere collettivo e preservare la memoria della comunità.

Tra le principali funzioni delle comunità di pratica vi sono: la condivisione delle esperienze e delle conoscenze, la facilitazione dei processi di apprendimento, l'aumento della capacità di performance, il miglioramento dell'efficienza, l'accrecimento dei livelli di flessibilità, integrazione e connessione fra le persone e la promozione dell'innovazione. In genere, le comunità di pratica plasmano il potenziale organizzativo di apprendimento sia attraverso la conoscenza che sviluppano al loro interno, sia tramite le interazioni che si generano lungo i loro confini.

Per ciò che concerne i processi di conoscenza le funzioni svolte da una comunità di pratica sono molteplici e comprendono la creazione, l'accumulazione e la diffusione dei processi stessi. In particolare, tra le principali funzioni delle comunità di pratica vi sono lo scambio e l'interpretazione di informazioni, la conservazione delle conoscenze attive, lo stimolo allo sviluppo delle competenze e lo sviluppo delle diverse identità dei membri della comunità di pratica.

Per quanto riguarda le tipologie di comunità di pratica, è possibile distinguerle tenendo conto di elementi quali l'ampiezza (grandi o piccole), la durata (durevoli o transitorie), il luogo (localizzate o disperse), le caratteristiche (omogenee o eterogenee), il tipo di motivazione (spontanee o intenzionali) e di legittimazione (non riconosciute o istituzionalizzate).

Di norma il ciclo di vita delle comunità di pratica si articola in cinque fasi principali (Wenger, 2006; MacPhail et al., 2014):

- *Potenziale*: in questa fase la comunità di pratica non esiste ancora nella sua completezza. Sebbene i membri abbiano già in sé il potenziale per lo sviluppo di relazioni più forti, una comunità di pratica può incontrare qualche difficoltà se nasce spontaneamente, in assenza di specifiche azioni di coordinamento e pianificazione che la sostengano.
- *Evolutiva*: in questa fase il principale compito che viene delineandosi è quello di alimentare la comunità, determinando il valore che la conoscenza condivisa comporta per i singoli partecipanti e per l'organizzazione nel suo insieme, costruendo fiducia e relazioni personali.
- *Attiva*: questa fase è caratterizzata da un aumento del reciproco livello di coinvolgimento e da uno sviluppo delle dinamiche interne. La comunità in questa fase delinea le sue intenzioni primarie, il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione e i suoi confini.
- *Dispersa*: l'expertise e le relazioni personali vengono estese e approfondite, mentre strumenti e artefatti diventano via via più completi ed efficienti.
- *Memorabile*: qualunque sia il tipo di trasformazione che si genera, l'eredità di una comunità di pratica sopravvive nell'esperienza di quanti ne hanno fatto parte, incrementando la capacità dell'organizzazione di generare nuove comunità di questa natura.

Per quanto riguarda i principi di progettazione incentrati sulla gestione delle comunità di pratica, Wenger e colleghi (2002) hanno individuato i seguenti principi:

- promuovere uno sviluppo funzionale all'evoluzione;
- innescare un dialogo tra le prospettive interne ed esterne;
- promuovere e accettare differenti livelli di partecipazione;



- sviluppare spazi comunitari pubblici e privati;
- mettere in evidenza i contributi di valore;
- combinare elementi conosciuti e innovativi;
- imprimere un ritmo alla comunità.

Ovviamente il successo di una comunità di pratica dipende anche dalle attività promosse dai suoi membri. Come sottolinea Bates (2014) la maggior parte delle comunità di pratica non sono state costituite formalmente e appaiono come sistemi che si autogestiscono; sovente la loro sopravvivenza poggia su un delicato equilibrio fra struttura e caos. Nei contesti con un elevato numero di partecipanti, infatti, da una parte un'eccessiva struttura potrebbe ingabbiare eccessivamente le discussioni dei partecipanti, dall'altra la mancanza di struttura potrebbe far perdere di interesse le discussioni o renderle troppo caotiche (Bates, 2014).

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, a livello internazionale emerge un forte bisogno di creare una pluralità e una diversità di contesti formativi dove, accanto ai classici corsi di aggiornamento, si affianchino altri percorsi che stimolano la riflessione e la condivisione delle esperienze lavorative tra insegnanti (Aubusson, Kearney & Burden, 2013; Mak & Pun, 2015). In primis vi è la necessità di agevolare la creazione di reti di insegnanti in cui possano avvenire proficui scambi di informazioni, materiali e conoscenze consolidate, favorendo lo svilupparsi di comunità di pratica nelle quali i docenti agiscono come “professionisti riflessivi” (Schön, 1993), per valorizzare le conoscenze tacite (Nonaka & Takeuchi, 1997; Panahi et al., 2012) del loro agire professionale e per riflettere sulla propria attività professionale, intesa come pratica, che si svolge in situazioni caratterizzate da incertezza, conflitti e unicità.

In queste comunità di pratica i docenti non dovrebbero tanto individuare la soluzione ad un problema, quanto reimpostare e rimodellare la situazione (Schon, 2003). In questo contesto la formazione si focalizza sulle modalità di co-produzione e negoziazione di significati. Come evidenzia Zuccheromaglio (2002), l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze da attività individuali e mentali diventano processi mutuati e distribuiti tra i soggetti coinvolti, processi sociali che si svolgono all'interno di comunità dialogiche e interpretative.

Nell'era digitale le comunità di pratica composte da docenti combinano tre diversi modelli di apprendimento – l'apprendimento esperienziale, il costruttivismo sociale e il connessionismo -- proprio per la natura complessa delle loro pratiche (Bates, 2014). Il legame delle comunità di pratica con la dimensione dell'apprendimento è indissolubile in quanto, come sostiene Wenger (2014), le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per una pratica che svolgono; essi apprendono come svolgere meglio questa pratica tramite l'interazione regolare con gli altri membri del gruppo. Le comunità di pratica sono una manifestazione dell'apprendimento informale ed evolvono in modo naturale in risposta a interessi condivisi e a problematiche comuni (Barton & Tusting, 2005; Jashapara, 2004). Chi vi partecipa appartiene solitamente a contesti lavorativi volatili, complessi e ambigui, e non è interessato a conseguire delle qualifiche formali.

Le persone, come già accennato, possono rivestire ruoli più o meno centrali o periferici all'interno delle diverse comunità di pratica delle quali fanno parte. Il livello di partecipazione alle comunità di pratica è legato alla volontà del singolo; tale partecipazione può essere, ad un estremo, più attiva, più vicina al nucleo della comunità da parte di un numero ristretto di partecipanti, all'altro estremo, il livello di partecipazione può essere più sporadico da parte di tutti gli altri, che si collo-



cano nella zona periferica della comunità. Ai diversi livelli di partecipazione si accompagnano, di norma, differenziazioni marcate dei ruoli (Kellogg et al., 2014):

- *reciprocators*: insegnanti che hanno partecipato ad almeno uno scambio reciproco;
- *networkers*; insegnanti che ricevono e forniscono supporto, non necessariamente da e verso gli stessi individui;
- *broadcasters*: insegnanti che hanno avviato almeno un filone di discussione, ma che non hanno poi inviato commenti alle persone da cui hanno ricevuto risposta, né hanno mai replicato ai *thread* avviati da altri;
- *invisibles*: insegnanti che hanno risposto e contribuito ai post dei propri pari, ma che non hanno a loro volta ricevuto risposte.

Nei contesti analizzati da Kellogg e colleghi (2014) i *reciprocators* appaiono essere le figure coincidenti con il *core* dell'intera comunità.

2. Comunità di pratica per insegnanti: analisi di quattro casi

Dall'analisi della letteratura internazionale nell'ambito delle comunità di pratica di insegnanti, è emersa l'esigenza di individuare dei casi di studio significativi per poter condurre un'analisi comparativa che facesse emergere le caratteristiche principali delle suddette comunità. Sono state dunque selezionate quattro comunità considerate emblematiche per alcune caratteristiche che le contraddistinguono. Nella fattispecie le comunità selezionate, oltre ad essere costituite da insegnanti, pur differenziandosi nelle modalità attraverso cui generano e trasferiscono i processi di conoscenza, annoverano fra le proprie funzioni una valenza formativa. Esse, inoltre, hanno sviluppato una struttura tale da favorire il costituirsi di un'identità collettiva in cui gli appartenenti potessero riconoscersi e hanno attraversato un ciclo di vita che le ha fatte evolvere fino a raggiungere almeno lo stadio di maturità. Infine, tutte e quattro le comunità selezionate si sono avvalse, per favorire l'interazione fra gli appartenenti e per facilitare la condivisione di risorse, di ambienti online per la comunicazione e la condivisione di risorse. L'uso di questi sistemi ha reso più trasparenti e osservabili i processi comunicativi e le attività condotte da queste comunità andando così a generare un patrimonio di dati tale da consentirne lo studio analitico.

Le suddette comunità sono state analizzate e confrontate tra di loro seguendo lo schema proposto da Wenger (2006) che individua come fattori chiave per l'analisi delle comunità di pratica il dominio, la pratica e l'apprendimento sociale.

Può considerarsi *dominio* l'ambito conoscitivo o tematico che catalizza l'interesse e soddisfa i bisogni conoscitivi degli appartenenti alla comunità di pratica, costituendo spesso la sua stessa ragion d'essere.

La *pratica* è la specifica conoscenza che viene generata, sviluppata e mantenuta dalla comunità e scaturisce dall'insieme delle conoscenze e delle risorse sviluppate dalla comunità attraverso le interazioni dei suoi appartenenti e si traduce in un processo di negoziazione continua del significato, che viene continuamente modificato dai partecipanti e che a sua volta li influenza.

L'*apprendimento sociale* è insito nella natura umana e frutto dell'esperienza situata, si genera sia dai legami che si instaurano fra i membri della comunità e dal conseguente processo di identificazione sociale che essi sviluppano con la propria comunità, sia attraverso la partecipazione attiva degli appartenenti alle pratiche della comunità.



Nei prossimi paragrafi segue la presentazione di quattro comunità analizzate sulla base delle tre suddette categorie.

2.1 *Clicca il mondo*

La comunità di insegnanti “Clicca il mondo”, attualmente non più attiva, ha offerto ai suoi appartenenti spazi e momenti di formazione permanente e di accrescimento continuo della loro professionalità, favorendo lo scambio di informazioni e la condivisione di esperienze, avvicinandoli all’uso delle tecnologie e tenendo conto delle loro reali esigenze professionali (Benigno & Vallarino, 2006).

Il *dominio* di questa comunità di pratica era il settore del sostegno e dell’inclusione scolastica. La comunità era sorta infatti in modo spontaneo dalle esigenze di un gruppo di docenti di sostegno interessati a creare un’organizzazione informale entro cui poter comunicare e scambiare conoscenze e buone pratiche relative a questo ambito, come opportunità di crescita professionale collettiva. I docenti di sostegno, di norma, sono soliti agire in solitudine in contesti molto problematici e si trovano nella condizione di fronteggiare situazioni difficoltose sia nella relazione con gli studenti che seguono sia in quella con i colleghi curricolari; per questo l’esistenza di una comunità di colleghi dello stesso ambito da cui trarre supporto e con i quali confrontarsi continuamente è risultata vitale per queste figure. In merito alla *pratica*, la comunità “Clicca il mondo”, che operava online e che è stata supportata da un gruppo di esperti nella realizzazione collaborativa di compiti comuni, si è caratterizzata per un impegno reciproco dei membri a condividere la propria esperienza concreta, che li ha portati a costruire un repertorio comune di conoscenza teorica. Le conoscenze formali ed esplicite (*know-what*) e le conoscenze empiriche e tacite (*know-how*) si sono alimentate a vicenda in risposta ai problemi emergenti. Da comunità virtuale di apprendimento “Clicca il mondo” si era dunque evoluta in una comunità di pratica che disponeva di un proprio spazio online in cui integrare, condividendo buone pratiche e discutendo di problematiche connesse alla vita professionale. L’ambiente online della comunità era strutturato in quattro aree corrispondenti ad altrettante tipologie di attività cui si dedicavano i partecipanti:

- sperimentazione: spazio in cui veniva gestita l’organizzazione delle sessioni in videoconferenza tra e con gli alunni disabili;
- progettazione: spazio in cui gruppi o singoli docenti partecipavano alla progettazione e alla realizzazione di progetti didattici per soggetti con specifiche disabilità;
- approfondimenti formativi: spazio in cui i docenti discutevano di casi difficili, sui quali a richiesta intervenivano gli esperti;
- informazione: spazio informale e autogestito dedicato alla socializzazione e all’interazione su argomenti d’interesse scelti dai partecipanti.

Determinante per promuovere l’*apprendimento sociale* della comunità è stata la presenza di un gruppo ristretto di docenti esperti che ha sostenuto il progetto in modo stabile e continuativo. Adottando una prospettiva di crescita endogena, questo gruppo ha partecipato a tutte le edizioni del percorso formativo avviato dalla comunità stessa – otto edizioni in otto anni – e ha sollecitato la partecipazione di altri docenti, ottenendo l’adesione ad almeno tre edizioni del percorso di oltre il 30% di iscritti.



2.2 La teaching and learning community di Unitec

Nel 2009 due accademici neozelandesi hanno creato “*The Teaching and Learning Community at Unitec*” (<http://tlcommunityunitec.ning.com/>), una comunità di pratica on line per insegnanti (Flagg & Ayling, 2011). La “*Teaching and Learning Community*” è il luogo in cui gli insegnanti condividono e sviluppano le risorse didattiche e professionali, annunciano e pubblicizzano eventi che possono offrire opportunità di sviluppo professionale (conferenze e workshop), condividono esperienze e discutono la loro identità professionale. Questa comunità di pratica può essere considerata un luogo che promuove l'apprendimento sociale (Wenger, Bianco & Smith, 2009):

- il suo *dominio* è l'educazione, in quanto questa comunità di pratica richiede ai suoi membri di avere l'educazione come nucleo fondante della loro identità professionale;
- la sua *pratica* è caratterizzata da un impegno costante e condiviso con altri docenti nei campi della progettazione, della facilitazione, della valutazione, dello sviluppo professionale e della ricerca;
- l'*apprendimento sociale* viene promosso grazie a relazioni basate sulla fiducia, sull'impegno reciproco, su confini della comunità ben gestiti e su membri disposti ad assumere ruoli di leadership per sostenere e sviluppare indagini e ricerche.



La “*Teaching and Learning Community*”, creata nel 2009, è cresciuta fino a diventare, con più di 300 membri nel 2011, la più grande comunità di pratica per insegnanti in Nuova Zelanda. I suoi membri partecipano alla vita della comunità attraverso blog, commenti, chat in tempo reale e sessioni di *chat* a tema. La comunità di pratica ospita 14 gruppi, composti da circa 15 membri ciascuno. Alcuni partecipanti fanno parte di più gruppi, scelti in base ai loro interessi. I membri della comunità possono produrre e fruire risorse on line, e il numero di coloro che si limitano a fruire risorse generate da altri è superiore al numero di coloro che le producono. Per quanto concerne le competenze professionali dell'insegnante ai fini della partecipazione, in questa comunità di pratica i docenti membri devono essere in grado di:

- esporre pubblicamente e mettere in comune le proprie idee (rappresentare loro stessi e il loro pensiero on line, nonché creare e sviluppare una presenza on line);
- apprendere in autonomia (valutare i contenuti, creare e personalizzare dei profili professionali, mantenere il loro spazio di lavoro pubblico e realizzare scrittura riflessiva in uno spazio pubblico);
- lavorare in collaborazione con gli altri membri della comunità (condividere contenuti, lavorare con gruppi di docenti, creare e sviluppare contatti, postare messaggi e usare tool per il lavoro collaborativo).

2.3 Il National Writing Project

Questa comunità (<http://www.nwp.org/>), fondata nel 1975 negli Stati Uniti e che negli anni ha dato vita a molteplici “*Writing Project site(s)*” (Lieberman, 2000), è un esempio di rete aperta al cambiamento e sensibile agli interessi e ai bisogni dei

suoi membri. Ciascun “*National Writing Project*” nasce durante un workshop di cinque settimane organizzato all’interno di un’università. La costruzione della comunità di pratica inizia il primo giorno di workshop, nel momento in cui i partecipanti vengono introdotti a diverse attività – come, ad esempio, presentare modelli di insegnamento, fare esercizi di scrittura, organizzare i pasti... – delle quali, a partire dal secondo giorno, diventano gli attori primari.

Il dominio del “*National Writing Project*” è proprio il processo di scrittura, che gli insegnanti apprendono attraverso la partecipazione attiva alle attività del workshop e che portano avanti anche a workshop concluso.

Le attività, che si protraggono per le cinque settimane del workshop e che sono alla base del modello “*National Writing Project*”, costituiscono parte integrante della *pratica* della comunità che si viene a creare grazie al *workshop*, nella quale ai partecipanti viene offerta l’opportunità di apprendere e crescere insieme e della quale essi si sentono parte non solo come colleghi ma anche come persone. Le pratiche che sorgono all’interno della comunità si fondano sui valori condivisi tra i partecipanti ad essa.

L’apprendimento sociale si genera mettendo a contatto, in ciascun *National Writing Project*, docenti che insegnano e imparano reciprocamente i quali, vivendo un processo di apprendimento continuo, nel corso degli anni sviluppano un senso di comunità e migliorano la propria efficacia nelle pratiche quotidiane. Il “*National Writing Project*”, nato come rete centrata sulla scrittura degli insegnanti, con il tempo è dunque diventato una comunità che non solo è punto di riferimento per un numero sempre più elevato di docenti che operano in contesti urbani, periferici e rurali in città e stati diversi, ma promuove anche il *lifelong learning* dei suoi membri. Tra gli ambienti e gli strumenti utilizzati dai membri di questa comunità, si annoverano una *summer school* in presenza ogni anno, una *community on line* e una radio. Infine, per quanto riguarda le competenze professionali dell’insegnante richieste ai fini della partecipazione, i docenti per diventare membri di questa comunità devono essere non solo aperti all’innovazione e desiderosi di mettere in comune le loro conoscenze, ma anche disponibili a mettersi continuamente in gioco e ad apprendere cose nuove.



2.4 La comunità di pratica di Hong Kong

Mak e Pun (2015) hanno sperimentato una serie di azioni per sviluppare e sostenere, nell’arco di dieci mesi, una comunità di pratica di 18 docenti di inglese di Hong Kong di scuola primaria o secondaria.

Il dominio della comunità è quello specifico della didattica della disciplina che accomuna il gruppo di insegnanti, ossia la lingua inglese.

La *pratica* di questa comunità, scaturita dalla trasformazione delle idee degli insegnanti in pratiche didattiche, è stata supportata da un ricercatore e da un coordinatore, che hanno favorito la formazione della comunità nel corso di alcuni incontri in presenza, nonché facilitato il trasferimento delle conoscenze acquisite dai partecipanti presso le scuole di appartenenza. Durante questi incontri i partecipanti hanno sviluppato un senso di appartenenza alla comunità collaborando su alcune attività e facendo emergere alcune norme comportamentali fondamentali per la costituzione di un’identità collettiva.

L’apprendimento sociale è stato favorito dal *team* di ricerca che ha stimolato la comunità coinvolgendola in simulazioni individuali di attività didattiche, continuamente soggette ai commenti e alle valutazioni degli altri membri, che hanno

indotto i singoli a rivedere le basi teoriche e pratiche delle proprie strategie didattiche e a rinforzare, in questo modo, la propria professionalità. La creazione di un ambiente online ha fatto sì che il senso di comunità fosse mantenuto e alimentato anche a distanza, grazie all'organizzazione di attività collaborative improntate sulla stesura di una pubblicazione editoriale.

Secondo gli studiosi di questa esperienza, la sostenibilità di una comunità di docenti risiede nella propensione dei suoi membri a condividere le proprie conoscenze all'interno della propria scuola e al di fuori di essa. Questa propensione può indurre ciascun membro a rivolgersi ai suoi pari per richiedere sostegno in caso di difficoltà o per condividere con loro i propri successi relativi al miglioramento degli apprendimenti dei propri studenti. Se le azioni predisposte da uno staff di ricerca possono stimolare la costituzione di una comunità di pratica, il suo mantenimento orientato ad uno sviluppo professionale continuo e ad una trasformazione continua delle pratiche richiede, come sostengono gli studiosi, anche il sostegno dei colleghi, dell'amministrazione scolastica, delle famiglie e di tutta la comunità educativa nel suo complesso.

3. Discussione e conclusioni

Le comunità di pratica prese in esame rappresentano dei casi emblematici per tipologia, stadio di sviluppo, modalità di interazione e livello di identificazione collettiva. Riprendendo lo schema ideato da Wenger (2006), esse sono state messe a confronto per comprendere quali sono gli elementi che le accomunano e le contraddistinguono. Lo schema di Wenger si è rivelato uno strumento efficace per poter confrontare differenti comunità di pratica di insegnanti e ha permesso di individuare le caratteristiche salienti di queste comunità (si veda Figura 1).



Fig. 1. Le caratteristiche salienti delle comunità di pratica analizzate secondo lo schema di Wenger

Per quanto riguarda il *dominio*, mettendo le quattro comunità a confronto si evince che l'estensione del tema oggetto di interesse della comunità può variare notevolmente (tema specifico versus tema generico); vi è infatti una comunità, la “*teaching and learning community di Unitec*”, che affronta un tema ampio come quello dell'educazione, mentre le altre tre comunità affrontano temi specifici sempre inerenti alla sfera dell'insegnamento. Nella fattispecie, una delle tre comunità si incentra su una competenza, quella della scrittura, le altre due comunità si occupano di due domini conoscitivi specifici quali l'insegnamento della lingua inglese e il sostegno.

Per quanto riguarda la *pratica*, sulla base di quanto emerso dall'analisi delle quattro comunità, all'interno degli ambienti di comunicazione a loro disposizione gli insegnanti possono limitarsi allo scambio di informazioni oppure impegnarsi, con il sostegno degli altri membri, nella ricerca di una soluzione collaborativa ai loro problemi professionali. Le conoscenze comuni che essi costruiscono grazie ad un impegno costante li possono condurre, da una parte, a sviluppare un forte senso di appartenenza alla comunità e a identificare dei valori comuni che rafforzano la loro identità professionale; dall'altra, a sviluppare nuove pratiche che contribuiscono alla loro crescita professionale.

Nelle quattro comunità analizzate l'*apprendimento sociale* è stato promosso e favorito dalla presenza di un gruppo ristretto composto da partecipanti di lunga data o da esperti esterni che all'interno della comunità hanno rivestito un ruolo sia di guida che di leader in modo stabile e continuativo. L'apprendimento sociale viene sostenuto nel tempo con eventi on line o in presenza come, ad esempio, nel caso del *National writing project* le *summer school* annuali che rafforzano l'identità comunitaria.

Come sostiene Bates (2014), le comunità di pratica non possono sempre sostituirsi in toto ad altre forme più tradizionali di formazione: occorre infatti tener presente che non esiste un approccio univoco, adatto a tutti gli insegnanti e per tutti i contesti, alla progettazione della loro formazione. Tuttavia, sempre secondo lo studioso, quello delle comunità di pratica appare essere – e i risultati dell'analisi condotta in questo contributo sulle quattro comunità sembrano confermare questa prospettiva – l'approccio più adatto nell'ambito delle iniziative di formazione continua, destinate ai cosiddetti *lifelong learners*.

Alla luce di quanto emerso dall'analisi della letteratura e da quella comparativa condotta sulle quattro comunità, come prossimi passi della ricerca, da una parte si intende perfezionare lo schema di Wenger andando ad individuare ulteriori fattori d'analisi, dall'altro si vuole comprendere, sia tramite l'analisi delle comunità di pratica nello specifico contesto italiano che tramite l'esperire, quale possa essere il contributo della ricerca rispetto all'avvio e al mantenimento delle comunità di pratica per insegnanti in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Barton D., Tusting K. (2005). *Beyond Community of Practice: Language, Power and Social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates T. (2014). The role of communities of practice in a digital age. *Online learning and distance education resources*. Estratto da <http://www.tonybates.ca/2014/10/01/the-role-of-communities-of-practice-in-a-digital-age/>
- Benigno V., Vallarino E. (2006). Clicca il mondo: una comunità in rete per lo sviluppo professionale dei docenti. *TD – Tecnologie Didattiche*, 37, 12-21.



- Brown J.S., Duguid P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine, J. A. Slusher (Eds.), *Knowledge and communities*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Flagg E., Ayling D. (2011). Teacher engagement in a Web 2.0 world: Developing your online teaching and learning community of practice. In G. Williams, P. Statham, N. Brown, B. Cleland (Eds.), *Changing demands, changing directions*. Proceedings ascilite Hobart 2011 (pp. 386-391). Hobart, Australia: Ascilite.
- Jashapara A. (2004). *Knowledge Management: An integrated approach*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Kellogg S., Booth S., Oliver K. (2014). A Social Network Perspective on Peer Supported Learning in MOOCs for Educators. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 263-289.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Mak B., Pun S. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: beyond planned efforts. *Teachers and teaching: theory and practice*, 21(1), 4-21.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1997). *The Knowledge Creating Company*. Milano: Guerini e Associati.
- Panahi S., Watson J., Partridge H. (2012). Social Media and Tacit knowledge sharing: Developing a conceptual model. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 64, 1095-1102.
- Schon D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schuck S., Aubusson P., Kearney M., Burden K. (2013). Mobilising teacher education: a study of a professional learning community. *Teacher Development*, 17(1), 1-18.
- Zucchermaglio C. (2002). *Psicologia culturale dei Gruppi*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard: Harvard Business Press.



