

# Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità

---

di **Claudio Pignalberi**

---

## Abstract

*Il contributo intende fornire alcune chiavi di lettura per meglio comprendere il modello delle comunità di pratica: dalle radici dell'impianto concettuale alle caratteristiche denotative. Nello specifico, si intende invitare il lettore a comprendere l'utilità dell'approccio metodologico – sulla base dei sette principi wengeriani per facilitare la coltivazione delle comunità di pratica – nel settore rivolto ai servizi per l'infanzia.*

Parole chiave:

**Comunità di pratica; Educazione degli adulti e formazione continua;  
Apprendimento informale, non formale e formale;  
Creazioni sociali e sviluppo locale; Società della conoscenza.**

*The paper intends to provide interpretations to better understand the model of the communities of practice: from the conceptual framework roots to the denotative characteristics. Specifically, it intends to invite the reader to understand the usefulness of the methodological approach (based on the seven wengerian principles which aim to facilitate the evolution of the communities of practice) in the field dedicated to childcare.*

Key words:

**Community of practice; Adult education and continuing education; In-  
formal, non formal and formal learning;  
Social creations and local development; Knowledge society.**

*“È nella natura delle culture umane  
formare comunità  
in cui l'apprendimento  
è frutto di uno scambio reciproco”  
(Bruner, 1997, p. 8)*

## 1. Una prima lettura: riscoprire l'infanzia in ciascuno di noi

La ricerca all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia – d'ora in poi “servizi all'infanzia” – costituisce una problematica che è da anni al centro di un ampio dibattito, il quale si lega a due aspetti complementari e nodali per il miglioramento dell'educazione: come sviluppare la competenza professionale degli insegnanti e degli educatori e come mettere a punto metodi e strategie educativo-didattiche adeguate ed efficaci.

A partire dalle ormai classiche ricerca-azione e ricerca assistita fino ad esperienze variamente modulate di ricerca-formazione, sembra che le diverse idee progettuali elaborate da educatori, insegnanti, funzionari educativi dei servizi, figure genitoriali e parentali, ecc., costituiscano la via maestra per un vero salto di qualità dell'ambiente educativo-scolastico<sup>1</sup>.

D'altra parte è ormai ampiamente dimostrato come l'approccio cooperativo costituisca un potente fattore moltiplicatore, in termini di elaborazione concettuale e di apprendimento individuale, per gli adulti/professionisti come per i bambini.

Un fattore che ha inciso in modo considerevole nello sviluppo di una prassi e di una cultura di tutti i servizi a favore del “minore” è rappresentato dalla consapevolezza crescente dei diritti dei bambini, che ha raggiunto il suo apice nel 1989 quando, dopo 10 anni di elaborazione, le Nazioni Unite adottano la Convenzione sui Diritti del Bambino. Questo trattato di legislazione umanitaria internazionale rappresenta un fatto senza precedenti che qualifica la CRC come il documento sui diritti umani più importante e più condiviso nella storia dell'uomo. Partendo dai concetti fondamentali della Dichiarazione sui diritti dell'uomo, la CRC – all'interno dei suoi 54 articoli – specifica e dettaglia, con una modalità interdisciplinare e olistica, la titolarità di diritto del bambino nel veder corrisposti i propri bisogni di sviluppo. Ponendo come focus di attenzione e di genesi concettuale i fondamentali principi di sopravvivenza, sviluppo, protezione e partecipazione, questo trattato articola un discorso sull'infanzia che evolve ed integra la nozione di bisogno con la nozione di diritto, comprendendo sia le categorie dei diritti politici e civili, sia quelle dei diritti economici, sociali e culturali che, nella situazione

1 In particolare, vedasi: Agazzi, Macchietti 1991. Per l'attualismo pedagogico, Spadafora 1997. In riferimento al personalismo, vedasi Flores d'Arcais 1960; per lo strutturalismo di Bruner, cfr. Scurati 1972; per una lettura della scuola contemporanea, cfr. Luhmann, Schorr 1988.

di pressione determinata dalle attuali leggi del mercato, si pongono come assoluta priorità per una adeguata e realistica tutela della persona.

La CRC per essere tradotta in realtà empirica, prevede un processo nel quale è sostanziale la partecipazione del bambino come “soggetto sociale” che – in accordo con le sue capacità evolutive – deve poter esprimere il proprio punto di vista e la propria opinione. Anche la partecipazione delle famiglie e delle comunità vengono intesi e previsti dalla CRC come ambiti di primaria importanza nella tutela dei diritti del bambino e nella risposta alle sue necessità di crescita. La Convenzione, infatti, contempla un processo di cambiamento culturale nei confronti dell’infanzia che deve innescare meccanismi di partecipazione trasversale capaci di sostenere una reale, condivisa e sostenibile applicazione dei principi in essa contenuti.

Uno dei più importanti studiosi e cultori italiani di diritto minorile, Alfredo Carlo Moro, in un suo scritto (1991) sosteneva che solo da un decennio l’ordinamento giuridico ha incominciato a sviluppare attenzione ai diritti di personalità del soggetto in formazione; a riconoscere che il soggetto in età evolutiva non è solo un figlio di famiglia in proprietà dei genitori ma un’autonoma persona le cui giuste aspettative e attitudini devono essere riconosciute e rispettate. Il diritto – alla pari delle altre discipline, quali la *pedagogia* – si è così finalmente ripiegato sui bisogni essenziali di crescita umana del soggetto in formazione e li ha assunti e tradotti in diritti soggettivi perfetti, come lo sono certi bisogni dell’uomo adulto, da tutelarsi con la stessa puntualità e intensità.

Così, per esempio, il diritto all’istruzione che è ridotto al mero diritto di accesso al sistema scolastico, o il diritto alla salute al quale si attribuisce il solo significato di prevenzione o cura di patologie fisiche o il diritto a vedere riconosciuta e rispettata la propria identità che sovente comporta solamente l’evitare che nell’ambito familiare il ragazzo sia colonizzato o manipolato o il diritto al riposo e allo svago che si risolve sovente nel consentire un mero consumo del tempo libero sulla base di bisogni indotti. In realtà il problema per i bambini è anche di superamento delle varie forme di evasione, di espulsione e di emarginazione dai servizi educativi e scolastici così come è anche di vivere in contesti di benessere, spostando l’attenzione dal versante puramente biologico a un più generale e armonico sviluppo funzionale, fisico e psichico dell’individuo, dinamicamente integrato nel suo ambiente naturale e sociale.

Tuttavia, parlare di servizi educativi come “comunità di ricerca” significa interrogarsi sul senso e sui modi possibili attraverso cui si possa rendere possibile un processo di trasformazione/innovazione che attiene all’intera comunità educativo-scolastica.

Per il numero e le caratteristiche dei soggetti coinvolti, per la grande quantità di risorse e di energie che tale ambito richiede, per la motivazione e l’impegno alla base del lavoro, tali esperienze non sono sufficienti a qualificare un intero sistema.

L’ipotesi che i servizi all’infanzia possano evolversi in una comunità laddove l’insegnante e l’educatore siano ricercatori dell’azione didattica/educativa e i servizi stessi diventino veri e propri laboratori dell’innovazione,

sono idee che si sono largamente diffuse negli ultimi anni, entrando – in qualche modo – a far parte della cultura professionale in campo educativo tanto da essere assunte a livello normativo con l’attribuzione alle Istituzioni educative-scolastiche dell’*Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*.

A livello europeo, un primo passo – almeno sulla carta – è stato compiuto con il documento (a cura della Commissione Europea, 2010) “*Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*”, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell’economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo. In particolare, il documento rivendica l’esigenza – nonché priorità – di: a) una crescita intelligente, al fine di sviluppare un’economia basata sulla conoscenza e sulla innovazione; b) una crescita sostenibile, per promuovere un’economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva; c) una crescita inclusiva, per promuovere un’economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale. Alla base della strategia, sono stati definiti – in riferimento a specifiche iniziative – gli obiettivi da raggiungere in vista del 2020: a) il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro; b) il 3% del PIL dell’UE deve essere investito in R&S, migliorando in particolare le condizioni per gli investimenti in R&S del settore privato, e definire un nuovo indicatore per seguire i progressi in materia di innovazioni; c) i traguardi “20/20/20” in materia di clima/energia devono essere raggiunti; d) il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato; e) 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà (riduzione del 25%). Tra i progetti: a) *L’Unione dell’innovazione* per migliorare le condizioni generali e l’accesso ai finanziamenti per la ricerca e l’innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l’occupazione; b) *Youth on the move* per migliorare l’efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l’ingresso dei giovani nel mercato del lavoro; c) *Un’agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell’internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; d) *Un’agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l’arco della vita.

L’educazione viene, dunque, riconosciuta ai più alti livelli istituzionali, come fattore strategico di sviluppo personale e sociale; il suo ruolo viene rafforzato nelle finalità ma anche modificato nelle priorità, nella richiesta di sinergie e di raccordi con altre istituzioni, nelle modalità di funzionamento, negli obiettivi concreti da perseguire e, conseguentemente, nei metodi da privilegiare (Alessandrini, 2005; Cambi, 2003; Sergiovanni, 2000).

In un quadro sociale, culturale e tecnologico di continua trasformazione, dagli sviluppi non prevedibili e con effetti nella vita di ciascun individuo molto più significativi e sensibili che in passato, ai servizi all’infanzia viene chiesto di trasmettere valori morali e sociali oltre che principi culturali.

Tale cambiamento è contrassegnato in particolare dal passaggio dalla funzione di socializzazione, nella sua accezione classica di “adeguamento” dei giovani alle impostazioni normative che costituiscono la base fondante della società,

a quella più incidente della formazione, intesa come nuova “moda di educare” alla responsabilità, all’auto-organizzazione, alla capacità di costruire nuovi significati esperienziali, di conseguire mete sulla base di scelte personali.

Tutto questo comporta che i servizi all’infanzia, come ambiente “di riscoperta innovativa”, sappiano individuare e gestire strumenti che forniscano un solido bagaglio di conoscenze e competenze utili nel gioco di relazione e confronto con il contesto di azione ma, al tempo stesso, utili a ricercare possibili “sensi e significati” di scelte autonome.

È dunque quest’ultima istanza, *l’interesse a formarsi e formare*, che viene a costituire il cuore dell’attività di qualsivoglia figura esperta pronta a operare e a intervenire educativamente all’interno di una realtà come appunto quella dei servizi all’infanzia.

Il passaggio comporta una trasformazione rilevante nella formazione delle diverse figure professionali coinvolte: da interpreti di norme sociali e trasmettitori di culture standardizzate a professionisti dotati di una preparazione specifica e di un’elevata autonomia progettuale ed operativa.

Quindi, il ruolo dell’insegnante/educatore è, non solo di guida e custode dei saperi e delle competenze di tutti gli attori intervenienti nel “contesto”, ma anche di esploratore del nuovo, costruttore di conoscenze.

Allora, la principale mansione dei servizi all’infanzia è quella di sapersi prodigare per contribuire alla costituzione di una nuova comunità (Bauman, 2001) di ricerca che adotti non solo nuove metodologie didattiche, bensì abbracci nel suo contesto tutte quelle realtà “esterne” che possano con i loro saperi fare proprio il cambiamento e utilizzarlo come strumento valido di lavoro e di interazione, i cui protagonisti sono i bambini.

*In primis*, il sistema di formazione deve centrare il proprio focus sulla persona e sul diritto di partecipare con costanza alle attività educative per riscoprire il suo voler essere cittadino del mondo, sempre nel rispetto della soggettività e del contesto comunitario cui appartiene.

Il passaggio da una scuola intesa come potenza centrica e autoreferenziale a una scuola come ambiente educativo che si articola lungo tutto il corso della vita (*life long learning*), ci conduce alla definizione di una nuova professionalità per lo stesso insegnante, inteso come facilitatore e promotore del cambiamento, soggetto armonico, costruttore di una rete formativa per designare attività di collaborazione e ricerca in sinergia con le istituzioni.

## 2. Le dimensioni della “partecipazione” e del “fare comunità”

Fare comunità significa convergere su comuni obiettivi, assumere visioni interculturali (Alessandrini, 2010a<sup>2</sup>; Susi, 1999), argomentare sulla validità delle

2 Nel volume, l’autrice ha voluto teorizzare la coltivazione delle comunità di pratica per gestire la diversità e viene fornita una “Road map” per l’integrazione della diversità nelle comunità di pratica.

proposte e cercare di arricchirne di nuove, promuovere l'influenza reciproca con una sempre e costante attenzione alla persona.

L'apprendimento diventa dunque una necessità e una costante che accompagna ciascuno per tutta la vita. La "capacità di imparare" diventa il fattore strategico su cui investire per il futuro e lo sviluppo delle competenze necessarie per conoscere deve diventare un obiettivo centrale dell'azione didattica-educativa.

In quest'ottica anche i servizi all'infanzia devono "imparare ad imparare", devono dotarsi degli strumenti e delle competenze per adattare, riorientare e modificare le proprie pratiche, contenuti e modalità di funzionamento in base alle rinnovate esigenze sociali e individuali, conservando la loro identità di comunità educante.

I membri di una comunità di questo tipo contribuiscono a definire i problemi di indagine, si assumono la responsabilità dell'attività di ricerca e di proporre ipotesi di soluzione.

Si abbandona l'idea che l'elaborazione della conoscenza sia un dominio esclusivo dei ricercatori, dei docenti e degli autori dei libri di testo a favore di un'impostazione di lavoro che rende lo stesso soggetto – impegnato in un percorso formativo – il protagonista della comunità attraverso lo svolgimento di attività di ricerca vera e propria, avvalendosi anche di risorse interistituzionali e multiprofessionali.

I servizi, dunque, come comunità di indagine alla continua scoperta di nuove sperimentazioni e strategie didattico-educative. Un ambiente caratterizzato dall'interesse dei facenti parte a migliorare il modo di lavorare, nella tensione a intraprendere nuove strade e a sviluppare idee innovative. Una visione dell'esperienza formativa che si fonda sull'idea dei servizi come comunità in cui tutti (insegnanti/educatori, bambini, genitori) sono implicati in un processo di conoscenza, di scoperta, di invenzione del futuro che ha come riferimento non solo la crescita dei bambini, ma lo sviluppo di una civil education.

I servizi all'infanzia dovrebbero concentrare i loro sforzi nel preparare i bambini ad essere capaci di imparare in modo adattivo e possono riuscire nell'intento soltanto tramite linee di ricerca diversificate sull'apprendimento sia all'interno del proprio ambito sia in quello extrascolastico.

Come sottolineato nel *Progetto educativo delle scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, si deve pensare a servizi che siano:

- un ambiente esclusivo delle bambine e dei bambini;
- attenta ai bisogni delle famiglie;
- contribuiscano alla costruzione dell'identità del territorio in cui è inserita;
- promuovano la "crescita" dei bambini nella dinamica tra gioco, apprendimento e socialità;
- diventino un ambiente di "vita";
- elaborino percorsi educativi che aiutano ogni bambino a sviluppare le proprie capacità;

- promuovano e valorizzino la continuità delle esperienze dei bambini;
- promuovano e valorizzino le esperienze di tutte le famiglie che in essa operano.

Attraverso la progettualità, lo stile dei servizi all’infanzia diventa oggetto di comunicazione ed elemento distintivo dell’attività nel territorio.

Il ruolo dell’insegnante è, quindi, in parte pedagogico e in parte gestionale e costituisce un punto di riferimento fondamentale nell’organizzazione del servizio. Le risposte che si attendono dall’esercizio del ruolo attengono sì alle molte dimensioni organizzative – sia a livello macro che micro – delle attività, ma anche a una responsabilità, imprescindibile di livello pedagogico.

Il ruolo dell’insegnante si coniuga anche nei termini in cui il nido e la scuola dell’infanzia contribuiscono allo sviluppo di un “sistema formativo integrato”. In questo ambito sono molte le aree relative alle attività da sviluppare: le relazioni stabili con le scuole nella direzione della continuità; scambi per ricerche; collaborazioni; processi di innovazione comune; i rapporti con i servizi sociali e sanitari del territorio; i rapporti con le associazioni dei genitori; le associazioni territoriali e cittadine.

Nello specifico, l’insegnante deve favorire lo sviluppo delle attività dei nidi e delle scuole dell’infanzia ed essere in grado di progettare e realizzare adeguate azioni di coordinamento e monitoraggio per il miglioramento della qualità delle attività; deve, inoltre, promuovere un’adeguata politica di comunicazione sia interna (con i bambini, con le colleghe) sia esterna (la famiglia, le istituzioni, ecc.).

Il settore pedagogico<sup>3</sup> offre un valido contributo alle molteplici professionalità educativo-scolastiche, poiché fornisce un concetto chiaro e distinto di educazione e, di conseguenza, la capacità di elaborare strategie e progetti di ampio raggio.

Inoltre, fornisce gli strumenti utili a definire i caratteri dell’educazione e a stimolare un’attenta riflessione sulle condizioni, sui tratti distintivi e sulle qualità che caratterizzano il proprio ruolo.

È importante riscoprire: il “ruolo umano” nella professione dell’insegnante, includendo in tale ambito le sottolineature relative alla centralità della persona, facendo leva sulle caratteristiche intrinsecamente umane e i significati personali in quanto fondamentali nello svolgimento del compito educativo; il “ruolo formativo”, in questo caso l’idea di educazione, di gestione e di sviluppo di un’azione formativa sempre più attenta alle dimensioni valoriali dei soggetti chiamati ad interagire intorno a sé; il “ruolo più propriamente comunicativo”, in cui i riferimenti rientranti in taluna categoria semantica pongono l’accento sulle dimensioni della comunicazione interattiva che l’insegnante deve saper gestire all’interno della realtà scolastica; un “ruolo di trasmissione”, facendo rientrare in quest’area gli aspetti qualificanti della mediazione culturale quali la rielaborazione del sapere da parte del bambino

3 Come già riportato nella prima parte dello scritto.

e la valorizzazione delle conoscenze attraverso il gioco, la musica, la rappresentazione scenica; un “ruolo di progettista”, in cui si mette in risalto il fatto che l’azione educativa, per essere orientata ed intenzionale, deve prevedere la definizione di obiettivi, contenuti e metodologie.

In questo quadro emerge allora il concetto di “partecipazione” e – nello specifico – di partecipazione periferica legittimata.

Come sottolinea Alessandrini (2007; 2010b) “attraverso la “partecipazione si crea un’interazione tra sistemi sociali di apprendimento e identità personali: processi di coinvolgimento, di immaginazione (nel senso di riflessione sul Sé nella comunità) e di allineamento (nel senso di coordinamento di prospettive comuni) tali da contribuire alla costruzione di appartenenze per i singoli membri della comunità” (2007, p.33).

Partecipare alla comunità significa anche imparare il suo linguaggio che guida e disciplina l’agire pratico degli aderenti alla comunità. Ciò è reso possibile attraverso le conversazioni, i dialoghi, i confronti e i racconti di storie di “guerra” (ovvero di situazioni problematiche, le cui soluzioni sono traducibili nella corretta esecuzione della pratica professionale). Per i nuovi arrivati, quindi, lo scopo non sarà quello di imparare dal parlare bensì imparare il parlare.

Secondo Lave e Wenger esiste una sostanziale differenza tra parlare di una pratica e parlare all’interno di una pratica. Quest’ultima comprende sia il parlare all’interno (per esempio, scambiare informazioni necessarie per lo svolgimento delle attività in corso) sia il parlare di (per esempio, storie e tradizioni culturali della comunità).

Nella pratica condivisa entrambe svolgono funzioni specifiche: “parlare all’interno” indirizza, concentra e sposta l’attenzione e allo stesso tempo produce coordinazione; il “parlare di” nel frattempo alimenta le forme di memoria e riflessione collettiva e soprattutto segnala l’appartenenza. La perifericità legittimata non solo garantisce un punto di osservazione, ma implica la partecipazione come mezzo di apprendimento della cultura della comunità di pratica (Alessandrini, Pignalberi, 2011; 2012).

### **3. L’impianto teorico e le correnti di pensiero**

La teoria sociale dell’apprendimento elaborata da Wenger si colloca ai confini di diverse aree disciplinari quali l’antropologia, la linguistica, la sociologia, la psicologia cognitiva e sociale, nonché la teoria e la pratica organizzativa ed educativa. Ma è soprattutto la teoria sociale che ne delinea i connotati più specifici. Secondo il sociologo Anthony Giddens (1975)<sup>4</sup>, le radici della ver-

4 Giddens sostiene che, nonostante le differenze dottrinarie, i lavori di Marx, Durkheim e Weber condividevano l’esigenza primaria di studiare il capitalismo e i suoi effetti sulla vita sociale, affermando così che la sociologia nasce come tentativo di spiegare le trasformazioni delle istituzioni e del potere portate dall’industrializzazione.



sione moderna della teoria sociale si rifanno all'opera dell'economista politico Karl Marx e dei sociologi Emile Durkheim e Max Weber.

Ma, come afferma Alessandrini, "la teoria sociale dell'apprendimento elaborata da Wenger ha come sfondo una gamma piuttosto vasta di riferimenti teorici, di idee e di concetti che praticamente abbracciano l'intera storia del pensiero del ventesimo secolo" (2007, p. 34-35).

Alcuni filosofi come Kant, Vico, von Glasersfeld, Wittgenstein, Mead, Bateson, Kuhn, Rorty, hanno contribuito – in modo più o meno consapevole – a creare un terreno fertile, da cui il paradigma costruttivista contemporaneo ha tratto linfa vitale.

Il costruttivismo da un certo punto di vista può considerarsi lo sviluppo "ecologico" del cognitivismo, perché segna il passaggio a un approccio olistico nello studio dei processi cognitivi, visti non più come prodotti di un sistema puro di elaborazione di simboli, avulsi da ogni contesto, ma profondamente immersi e interagenti con il contesto biologico, evolutivo, sociale, culturale e tecnologico in cui tali processi si realizzano.

Il *focus* d'interesse diviene il rapporto tra soggetto e contesto.

Per il paradigma costruttivista l'elaborazione della conoscenza è considerata un processo costruttivo e soggettivo legato al contesto, alla situazione in cui viene acquisita. Come scrive Cosentino, "Il costruttivismo rivolge la sua attenzione alle attività mentali del soggetto che apprende e, dal lato più specifico del socio-culturalismo, alle pratiche culturali che si svolgono nell'ambiente circostante" (1999, p. 42).

Il costruttivismo socio-culturale sviluppato da Lev Vygotsky (1966) è una variante del cognitivismo ed evidenzia la natura collaborativa di molti apprendimenti, aprendo così la strada alla sperimentazione di ambienti di apprendimento cooperativo che preludono alle più recenti teorie costruzionistiche e costruttivistiche. L'apprendimento è un processo attivo, autoregolato, costruttivo, situato e sociale. Il linguaggio è allo stesso tempo un'attività sociale e una mediazione interna, rappresenta un modello per ogni apprendimento, è il mezzo sociale del pensiero secondo due direzioni: come prodotto dell'evoluzione storico-culturale e in quanto presente nelle dinamiche delle interazioni sociali tra individui.

Il costruttivismo socio-culturale considera le motivazioni sia a livello intrinseco sia estrinseco e affida al soggetto l'intera gestione dell'atto interpretativo nei suoi continui mutamenti situazionali, per cui la conoscenza viene intesa come una costruzione condivisa tra punti di vista, sempre e comunque soggettivi.

Il costruttivismo ha iniziato a influenzare sia il pensiero psicopedagogico, fin dagli anni settanta, soprattutto attraverso le elaborazioni di Piaget, Vygotskij e Bruner, sia la riflessione filosofica ermeneutica e le cosiddette "teorie della complessità", originatesi in quegli stessi anni nel mondo della scienza in connessione con la teoria dei sistemi e le rivoluzioni cibernetiche. Secondo von Glasersfeld la teoria della conoscenza diviene "l'esame del modo in cui l'intelletto opera per costruire un mondo in qualche misura durevole e regolare partendo dal flusso dell'esperienza" (1998, pp. 17-36). Anche il pensiero

di Wittgenstein è utile a delineare il quadro delle premesse filosofiche al costruttivismo sociale, in cui si evidenziano non solo le pratiche cognitive e materiali, ma anche e soprattutto le pratiche discorsive.

I filosofi che hanno focalizzato l'attenzione sulla dimensione socio-comunicativa dell'esistenza umana e sulla sua funzione nella costruzione dell'identità individuale e collettiva, sono molti: Apel, Habermas, Mead. Per Mead "l'organismo è in un certo senso responsabile del suo ambiente e poiché ambiente e organismo si determinano l'un l'altro e sono reciprocamente determinati quanto alla loro esistenza, ne segue che il processo della vita, per essere adeguatamente compreso, deve essere considerato nei termini delle loro interrelazioni". L'esperienza umana ha un carattere sociale, la socialità è "la capacità di essere diverse cose ad un tempo"; attraverso la socialità, l'autore definisce i concetti e le relazioni tra *Mente*, *Sé* e *Società*, attribuisce alla mente la proprietà di adoperare i simboli riferiti ad una specifica situazione: è il processo di "interazione simbolica", che rappresenta la relazione tra organismo e situazione, in cui i simboli funzionano come elementi di mediazione. Tra mente e Società il *Sé* rappresenta la struttura che riflette l'intero processo sociale (Mead, 1932, p. 49).

Il contributo di Gregory Bateson, studioso pluri e interdisciplinare, è rilevante per le elaborazioni intellettuali che hanno segnato il passaggio dal paradigma epistemologico moderno di stampo positivista a quello post-moderno che fa propri i presupposti del modello della complessità. I costrutti concettuali che Bateson ha elaborato lo allineano – tra gli altri – con il costruttivismo interazionista di Piaget e con lo stesso approccio "situazionista" all'apprendimento, in particolare alla teoria dell'apprendimento sociale di Wenger. Per Bateson la mente è "un insieme interattivo di legami fra tutto ciò che sia in grado di cambiamento (biologico, informativo, cognitivo) e che presenti gli attributi di un sistema evolutivo, interattivo e complesso" (1976, p. 140). Su tali connessioni e relazioni si fonda la co-costruzione della conoscenza, intesa come "prodotto" di processi relazionali. Bateson orienta il discorso sull'apprendimento nella dimensione ecologica e costruttiva e ne propone una classificazione in chiave interpretativa, secondo livelli logici. A un livello di astrazione superiore si collocano le forme di pensiero complesse, quali la capacità di autorientamento, di comprendere il microuniverso di relazioni che definiscono il contesto e di attribuire direzione e valore agli eventi attraverso lo spirito costruttivo, la dominanza, il libero arbitrio. A un secondo livello Bateson colloca gli apprendimenti che operano sul cambiamento dello stesso processo di apprendimento, quindi sulla capacità stessa di apprendere in relazione ai contesti. Il concetto dell'apprendere ad apprendere (*deutero-learning*), inteso come disposizione di assegnare significati alla propria esperienza, è stato interpretato in modo diverso e complementare nell'ambito della ricerca. L'apprendimento, dunque, è un percorso che prevede due ordini complementari: apprendere per "saper fare" e "saper apprendere di sapere". L'ecologia della mente di Bateson indica "come noi costruiamo il senso dei percorsi della nostra conoscenza attraverso lo scambio interattivo (cfr. l'adattamento costruttivo di tipo piagetiano), e quindi come le conoscenze si co-

costruiscono nei livelli intra ed intersistemici, tanto che si possa parlare di continua “conoscenza della conoscenza”.

Da un punto di vista pedagogico è possibile rintracciare gli antecedenti storici del costruttivismo socio-culturale, tra i quali merita attenzione Dewey, fautore del *learnig by doing*, per il quale l’esperienza include l’intero mondo degli eventi e delle persone. Il suo metodo di apprendimento è articolato in fasi che, partendo da una situazione problematica, si sviluppano attraverso l’intellettualizzazione del problema, l’osservazione e la sperimentazione delle ipotesi, fino alla fase finale della ricerca che sfocia nella verifica e nel giudizio finale. L’interesse è la base pedagogica del pensiero deweyiano, l’ambiente sociale è educativo se mette l’individuo nelle condizioni di partecipare e condividere un’attività comune. A Kilpatrick spetta il merito di aver concretizzato il pensiero filosofico-pedagogico di Dewey, affiancando l’attività di *problem finding* (individuazione dei problemi) al deweyano *problem solving*. Il suo slogan “noi impariamo ciò che viviamo” esprime la consapevolezza che le discipline si imparano sempre nella loro situazione vitale e che ogni attività di apprendimento debba quindi essere collocata in un contesto sociale, in cui l’insegnante svolge il ruolo di facilitatore.

I principi e il metodo educativo di Dewey e Kilpatrick sono stati alla base del modello americano di “Scuola Attiva” o “progressiva”, che in Europa hanno avuto il loro corrispettivo nell’Educazione Nuova, prospettata come scuola cooperativa e al cui interno hanno ragione d’essere le “pratiche sociali”, cioè tutti i sistemi che facilitano il lavoro o l’apprendimento cooperativo-collaborativo, anche a distanza, e in grado di coniugare efficacemente la teoria con la pratica (Cambi, 2003).

Nell’ambito della ricerca psicologica ed educativa riconducibile alla prospettiva costruttivista si individuano autori quali Jean Piaget, che ha esercitato una forte influenza sulla corrente di pensiero denominato “autopoietico”, sviluppato da Humberto Maturana e Francisco Varela, esponenti della seconda cibernetica – scienza che studia il controllo e la comunicazione negli esseri viventi e che, a sua volta, si collega alle ricerche sulla complessità –.

In antitesi con Piaget si pone Vigotskij che riconosce allo sviluppo filontogenetico-cognitivo umano una doppia matrice: biologica e culturale. Per Vigotskij (1966) la significazione, cioè la creazione e utilizzo dei simboli, è una fondamentale e caratteristica attività dell’uomo, le cui funzioni psichiche si svilupperebbero in una forma spontanea “primaria” e in una “mediata”, cioè culturale e sociale. Il tratto fondamentale dell’apprendimento è quello di costituire una “zona di sviluppo prossimale”, cioè di attivare una serie di processi all’interno della relazione con l’insegnante e i compagni, che, una volta interiorizzati, diverranno una conquista interiore del soggetto. Ogni funzione psichica superiore compare nello sviluppo dell’individuo due volte: dapprima come attività collettiva, sociale, e in seguito come attività individuale, come funzione intrapsichica. L’attenzione di Vygotskij era principalmente rivolta alla funzione di mediazione comunicativa svolta dal linguaggio, considerato uno dei principali strumenti per la costruzione di conoscenza e per il passaggio e l’interiorizzazione delle operazioni cognitive da un livello

di funzionamento interpsicologico a quello intrapsicologico. I modelli di insegnamento e apprendimento costruttivisti richiedono quindi un apprendimento situato.

Il costruttivismo, in generale, assume la concettualizzazione – anche del processo formativo – di “rete” in cui l’individuo acquisisce nuove competenze non solo grazie ai propri schemi cognitivi, ma anche tramite l’interazione con gli altri. Il nuovo paradigma si dimostra *learner centered*, in quanto interpreta il sapere come una strategia complessa che rispetta le esigenze dell’utente, coinvolgendolo e motivandolo.

#### **4. Come progettare “percorsi ed itinerari di educazione” nelle comunità di pratica**

Può esistere un partecipante “collettivo” nelle comunità di pratica spontanee? Può esistere un facilitatore o un mediatore, per insegnanti e genitori che singolarmente partecipano alle comunità? Può aiutarli a sviluppare le competenze utili a partecipare attivamente e criticamente a questi contesti? E attraverso quali metodologie? Queste alcune delle domande a cui si deve cercare di dare risposta.

L’obiettivo della progettazione di una comunità – in questo caso si fa riferimento a un possibile modello *comune* di comunità per tutti i “soggetti/attori” coinvolti nei molteplici “ruoli richiesti” per rendere funzionali i servizi all’infanzia – è quello di favorire l’espressione della direzione interna della comunità, del suo carattere e della sua energia vitale sulla base di un set di principi, di indizi e anche di possibili problemi.

E per progettare è doveroso far leva sui “dettati” – nonché principi – per coltivare comunità di pratica nelle sue fasi di nascita (cooperazione intorno a tematiche comuni), di sviluppo (produzione di risultati visibili), di maturità (focalizzazione sull’articolazione degli obiettivi e comparabilità dei risultati), di gestione (controllo dei conflitti interni ed apertura verso l’esterno) e di trasformazione (cambiamento della filosofia comunitaria) (si rimanda alla *Tab. 1*).

Per “coltivare comunità di pratica” è, dunque, necessario tracciare un percorso di “pratiche” che possano contribuire al successo della stessa. *In primis* occorre identificare delle comunità potenziali, intessute nei reticoli sociali informali e alimentate da quei soggetti che, da un lato, aumentano le capacità strategiche del gruppo mentre, dall’altro lato, investono sul proprio bagaglio di talento, di abilità, di esperienze per contribuire alla risoluzione di problematiche di natura organizzativa e tecnica (Wenger, 2006).

Ciò che conferisce energia e vitalità al potenziale della comunità è dato dall’arte della scoperta dei saperi, approcci, tecniche da parte di coloro che vi fanno parte a tutti gli affetti, con il compito di sviluppare un piano dettagliato della struttura, individuare la finalità prevalente per procedere alla scelta degli argomenti utili all’azione e per identificare i potenziali ruoli chiamati in gioco.

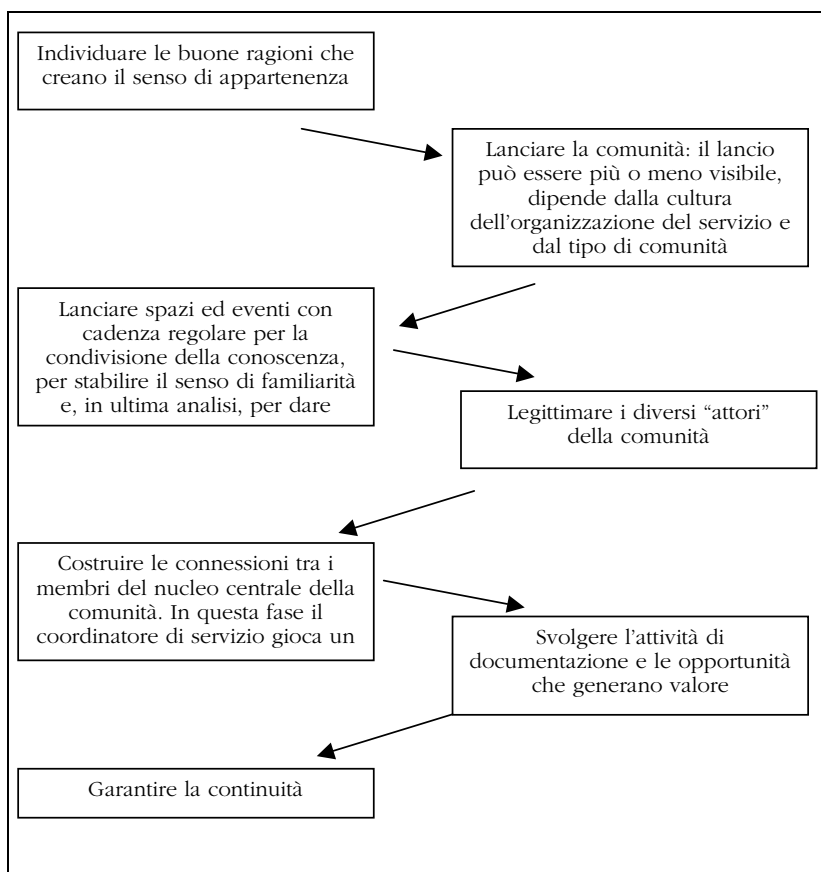


Fig. 1: La comunità di pratica *nella e per la scuola*

È recente lo studio del possibile interstizio tra la comunità e la tecnologia, che ha fornito ulteriori basi per meglio comprendere la natura e l'importanza della metodologia da applicare nei diversi contesti scolastici e organizzativi.

In particolare, Wenger – con il contributo di alcuni colleghi/studiosi (White, Smith, 2009) – ha cercato di esplorare la reciproca influenza tra comunità e tecnologia negli ambienti digitali e ha inteso descrivere il ruolo dell'amministratore della tecnologia implicante nuove funzioni, pratiche e identità, nonché le prospettive che forniscono una concretezza per costruire ambienti digitali reali (le prospettive offerte dallo strumento, dalla piattaforma, dalla caratteristica – l'ambiente come abitabilità –, e la prospettiva offerta dalla configurazione – il substrato completamente tecnologico di un ambiente –).

Quali dunque i principi per coltivare delle potenziali comunità?

Sulla base delle teorizzazioni di Wenger e di McDermott e Snyder (2007), sono stati elaborati sette principi che possono contribuire anche ad operare

un perfezionamento nelle strategie gestionali della scuola e dei servizi educativi in generale.

- *1° principio, progettare per l'evoluzione.* L'idea progettuale è di rispettare la tendenza della comunità a seguire il suo processo di sviluppo senza proporre/imporre schemi precostituiti. È la sua "dinamicità" che consente la ri-definizione costante della sua "configurazione strutturale". Lo scopo della progettazione non deve esser quello di dare alla comunità una struttura, ma deve "fertilizzare" il terreno affinché essa nasca. Così come le strutture fisiche – ad esempio strade e parchi – possono accelerare lo sviluppo di una città, in modo simile le strutture sociali e organizzative possono favorire l'evoluzione di una comunità.
- *2° principio, creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne.* L'acquisizione e scambio di esperienze e saperi tra i membri della comunità e ciò che avviene fuori è cruciale, perché evita l'illusione dell'autosufficienza e della chiusura del gruppo e favorisce la riflessione, il confronto, il rafforzamento delle potenzialità di apprendimento e di crescita. I membri interni devono allora indirizzare la scoperta degli ambiti d'interesse caratterizzanti la comunità perché solo chi si trova all'interno ed agisce in prima linea può captare quali sono le possibili questioni da risolvere e quelle maggiormente avvertite, quale conoscenza viene condivisa e quale potenziale latente è presente nella comunità e nei suoi membri. Spesso questo potenziale latente, però, non è così visibile per chi si trova all'interno ed è a questo punto che si può ricorrere al supporto di una consulenza esterna.
- *3° principio, promuovere diversi livelli di partecipazione.* Favorire forme di partecipazione che evitino la "cristallizzazione" dei ruoli all'interno della comunità. Da qui l'importanza che tutti i membri siano stimolati a lavorare in maniera condivisa al fine di valorizzare le motivazioni di ciascuno.
- *4° principio, promuovere spazi pubblici e spazi privati.* Creazione di "luoghi" (siti web, forum, eventi speciali, corsi di formazione, seminari, ecc.) che costituiscano occasioni pubbliche di incontro tra tutti i membri e favorire "interazioni a tu per tu". Attraverso lo sviluppo di pratiche relazionali, si rafforzano i tratti identitari e le capacità riflessive della comunità.
- *5° principio, focalizzarsi sul "valore".* Attenzione al "valore" che la comunità riesce a generare (conoscenze, capacità, sicurezza, identità) per alimentare l'energia, la vitalità e le ragioni della partecipazione dei membri oltre l'importanza di puntare su "iniziative" capaci di rafforzare nei partecipanti la consapevolezza della sua rilevanza.
- *6° principio, combinare la familiarità con "l'eccitazione".* Equivale a combinare "routine" con "innovazione", cioè fare in modo che l'esperienza in comunità sia "familiare e confortevole" ("sentirsi a casa propria") ma anche combinare relazioni di routine con la novità, l'inatteso, in modo da stimolare l'eccitazione, l'interesse e la vitalità del gruppo. Sono gli eventi inusuali che danno vivacità alla comunità e coalizzano maggiormente i membri che si sentono partecipi di un'avventura comune. Questa sensa-

zione si ritrova spesso in un concerto in cui tutti gli spettatori si sentono uniti da un comune interesse: le canzoni del proprio idolo.

- 7° *principio, creare un “ritmo”*. È la combinazione tra tempi e modi di svolgimento dell’azione, è un incoraggiamento sulle “modalità” che la comunità utilizza per lo svolgimento delle sue pratiche. Il ritmo deve essere sostenuto in modo che la comunità avverta il senso di vitalità; se fosse troppo basso i membri percepirebbero un senso di indebolimento mentre, se il ritmo fosse troppo sostenuto i membri vivrebbero gli impegni della comunità come troppo pressanti tanto da scoraggiarne la partecipazione.

Coltivare una comunità significa assumersi il compito di “seguirla” e di “accompagnarla”, significa per l’insegnante comprendere appieno tutti i problemi connessi al contesto, ipotizzare possibili obiettivi e delineare ambiti di intervento (socio-organizzativi, psico-comunicazionali, gestionali) per costruire una comunità “scuola/servizio” come organizzazione che apprende.

## 5. Il Progetto FORSER: un itinerario innovativo *in* educazione

Quali dunque i criteri e le competenze utili alla definizione e alla costruzione di nuove comunità di ricerca nel nido e nella scuola dell’infanzia?

Dalla possibilità avuta di una full immersion con un gruppo numeroso di funzionari educativi intervenuti a un corso di formazione residenziale progettato ed erogato dal Centro di Ricerca CEFORC di Roma Tre e dall’opportunità di ascolto e di dialogo, sono stati tracciati alcuni punti finalizzati alla validazione dei servizi all’infanzia come comunità di pratica e di ricerca.

- *Conoscenza della comunità come responsabilità collettiva*: alimentare nel gruppo la tensione verso la produzione di conoscenza utile per la comprensione comune.
- *Valutazione trasformativa distribuita*: promuovere una valutazione interna alla comunità “continua” e “partecipata” per il controllo dei percorsi formativi realizzati.
- *Democratizzazione della conoscenza*: favorire la legittimazione della partecipazione di tutti i membri della comunità alla realizzazione del quadro degli obiettivi di conoscenza comune.
- *Diversità delle idee*: guidare e saper orientare la comunità verso lo sviluppo di idee complesse generate dalla negoziazione e dalla coerenza intessuta tra idee diverse attraverso un loro progressivo raffinamento, ristrutturazione e ricollocazione pragmatica.
- *Costruzione di conoscenza come processo pervasivo*: favorire non solo il transfer di competenze e abilità fuori dal contesto formativo strutturato, ma l’estensione di tutto il processo di ricerca e di costruzione di conoscenza al vissuto dei partecipanti, rendendolo un processo continuo e capillare.
- *Idee e problemi “reali”*: saper valorizzare e orientare la comunità a cogliere i problemi che scaturiscono dall’esperienza vissuta in modo da essere con-

cepiti come concrete occasioni per affinare la comprensione dello scenario educativo-scolastico e per favorire una più efficace metodologia di lavoro “creativa” e “comune”.

- *Principi comuni*: agire per tracciare modalità di ordine distribuita di costruzione di conoscenza sempre più elevata tale da superare possibili forme incompatibili di idee mantenendone però il loro valore originario.
- *Conoscenza come valore di successo*: valorizzare la comunità come processo di soluzione ai problemi legati allo scenario educativo-scolastico.

Da qui l’esigenza di ridefinire gli strumenti di comunicazione dei sistemi formativi, tenendo conto delle nuove forme emergenti dall’utilizzazione delle reti e dal bisogno per i bambini di essere posti in situazioni di apprendimento come partecipanti attivi, per condividere con altri soggetti la responsabilità di sperimentare e conoscere.

La figura dell’insegnante è dunque di notevole importanza in quanto le sue azioni progettuali hanno ripercussioni “a cascata” su tutta la filiera del processo.

L’insegnante – riprendendo una metafora cinematografica – deve diventare un Regista, che imposta la disposizione del set, segue lo sviluppo delle diverse tecniche di realizzazione dello storyboard fino alla scrittura della sceneggiatura vera e propria. La regia cinematografica tiene sotto controllo la sceneggiatura, il linguaggio dell’audiovisivo (cinematografico e televisivo), la tecnica della ripresa, la luce e l’illuminazione, la filiera della produzione ed i rapporti con le diverse professionalità.

Allo stesso modo la regia formativa deve armonizzare le variabili della scuola/servizio tenendo conto delle diverse esigenze organizzativo-gestionali, delle esigenze contenutistiche, degli obiettivi da raggiungere (innalzamento della qualità della professionalità degli attori del processo), dei risultati attesi dall’utenza e del setting formativo.

Il Progetto FORSER “Formazione residenziale per i funzionari educativo-scolastici del Comune di Roma” è stato attuato dal mese di marzo al mese di giugno del 2010 con il fine primario di progettare e promuovere una catena di interventi mirati a dare adeguate risposte ai servizi che accolgono la fascia di utenza 0/6 anni. I destinatari del progetto formativo sono stati 146 funzionari educativi e scolastici, responsabili dei servizi, sia a livello organizzativo-gestionale, sia a livello pedagogico, con il compito di sostenere nella pratica quotidiana le educatrici e le insegnanti nella relazione con i bambini e le loro famiglie, favorendo la crescita di una cultura educativa condivisa.

L’idea alla base del progetto è stata quella di poter creare uno “spazio comune” che potesse coinvolgere tutti i coordinatori dei servizi per poter riflettere insieme sull’esperienza maturata – a nove anni dalla loro istituzione – e di analizzare complessivamente le caratteristiche professionali proprie del ruolo.

Il percorso formativo è stato costruito e pensato al fine di garantire la “trasferibilità” di competenze di gestione della progettualità pedagogica; com-



petenze di progettazione con riferimento a iniziative di diffusione dell'innovazione dei servizi; abilità di elaborazione di piani di sviluppo del servizio; conoscenze sui modelli di organizzazione dei servizi in ambito educativo e scolastico; conoscenza delle tecniche manageriali di gestione dei gruppi; conoscenze e competenze relative alle teorie e tecniche di comunicazione; capacità realizzative e relazionali finalizzate al rafforzamento delle competenze.

Il progetto ha previsto il coinvolgimento di esperti del settore e di professori ordinari e associati dell'Ateneo Roma Tre in qualità di docenti, affiancati da tutor in quanto "primi referenti" e "punti di riferimento" per i partecipanti. In parallelo al percorso formativo, i partecipanti sono stati stimolati a cimentarsi in attività di project work finalizzate alla elaborazione di idee progettuali innovative sulla base dei contenuti appresi ed in riferimento alle realtà organizzative in cui si trovano – nella loro quotidianità – a lavorare<sup>5</sup>.

Per concludere, l'adozione del quadro logico da parte degli attori/insegnanti deve essere assunta come metodologia di progettazione per definire azioni ed interventi che possano contribuire alla realizzazione del "cambiamento" attraverso l'individuazione del terreno specifico per mezzo del quale si custodisce l'educazione.

## Nota bibliografica

- Agazzi A., Macchietti S.S. (1991). *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi*. Brescia: La Scuola.
- Alessandrini G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2010a). *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.
- Alessandrini G. (2010b). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G., Pignalberi C. (2010). Il progetto FORSER: riflessioni e prospettive sul "ruolo" del funzionario educativo e scolastico. *Rivista FOR*, 85, Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G., Pignalberi C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G., Pignalberi C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1997). *La cultura nell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Cosentino A. (1999). Autonomia nell'apprendimento e interpretazione dei testi filosofici. In *Comunicazione filosofica*, 6, pp. 15-23.

5 I risultati del progetto sono stati pubblicati nel contributo a cura di Alessandrini, Pignalberi 2010.

- Flores d'Arcais G. (1960). *La scuola per la persona*. Brescia: La Scuola.
- Giddens A. (1975). *Capitalismo e teoria sociale*. Marx, Durkheim, Weber. Milano: Il Saggiatore.
- Luhmann N., Schorr K.E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Mead M.H. (1932). *The Philosophy of the Present*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moro A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Milano: Mursia.
- ONU. 20 novembre 1989 *Convenzione sui diritti del fanciullo*.
- Scurati C. (1972). *Strutturalismo e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sergiovanni T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: Las.
- Spadafora G. (a cura di) (1997). *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola*. Roma: Armando.
- Susi F. (a cura di) (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Vygotskij L. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Universitaria Barbera.
- Von Glasersfeld E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Wenger E., White N., Smith J.D. (2009). *Digital Habitat: stewarding technology for communities*. Portland: OR Cpsquare.