

Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento

Claudio Pignalberi

«Prima di cominciare a cambiare la tecnologia,
ricostruire le scuole e di riformare gli insegnanti,
abbiamo bisogno di una nuova pedagogia,
fondata sull'interattività,
sulla personalizzazione e sullo sviluppo di capacità
autonome di apprendimento e di pensiero.
Rafforzando nel contempo
il carattere e la fiducia nella propria personalità.
E questo è un terreno inesplorato»
(Castells, 2002, p. 258)

Abstract

With the advent of the web, the way we produce and manage knowledge has been profoundly changed, thanks to an extraordinary technological development which makes available ever more versatile instruments that are able to access and manage increasing quantities of diversified information. In particular the paper will present the results of a European project aimed at understanding the ways in which youth adapt to new technologies, as well as the definition for indicators to construct new knowledge in the field of community of practice.

Lo sviluppo di Internet – e la sua penetrazione diffusa – ha cambiato profondamente ogni dimensione della nostra vita pubblica e privata, dal lavoro¹, all'apprendimento di pratiche², dalla comunicazione e formazione³, alla nostra percezione del tempo e dello spazio.

Accompagnata dallo sviluppo delle moderne tecnologie della comunicazione e dal processo di ibridazione tecnologica che ne è derivato, la rete ha determinato sia un cambiamento radicale dei processi socio-comunicativi gettando le basi per nuove forme di relazione e differenti modi di “fare comunità” per mezzo di ambienti tecno-sociali dove dimensione sociale e tecnologica sono sempre più interdipendenti sia nelle modalità di produzione e gestione della conoscenza attraverso strumenti sempre più versatili e capaci di accedere e gestire quantità crescenti e diversificate di informazioni e saperi.

¹ Sul tema del lavoro cfr. A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

² Sul tema dell'intelligenza pratica vedasi R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

³ In particolare G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005 (giunto alla quinta edizione) e *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Adapt-Giuffrè, Milano 2013.

Il dibattito sull'apprendimento adulto è, dunque, penetrato in ogni alveo della società. Una formazione rispondente alla configurazione oggi assunta dalla società moderna e globalizzata⁴ deve confrontarsi con una molteplicità di problemi, tra i quali, quello del suo rapporto con il *world wide web*.

L'incremento delle *performances* degli individui⁵, delle organizzazioni e dei territori, non dipende più dalla disponibilità di una specifica base di conoscenza, né dalle capacità di accesso all'informazione in quanto tale, bensì dalla reale capacità di creazione, gestione e sviluppo della conoscenza, soprattutto quella tacita⁶. Il capitale materiale perde la sua originaria importanza, in quanto la leva strategica per la crescita e la competitività risiede nell'intangibilità del capitale umano inteso come l'insieme di conoscenze, competenze, abilità, emozioni, acquisite durante la vita del soggetto e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, individuali e collettivi. Viene così ribadito il valore della persona posta al centro di un processo continuo di formazione e strutturazione delle sue competenze e conoscenze, ma anche della sua personalità. Le caratteristiche personali sono la base per un intervento formativo in grado di sviluppare il potenziale del soggetto e allo stesso tempo essere il motore del cambiamento e dell'innovazione per la competitività nello scenario internazionale. Se conoscenza significa innovazione ed innovazione vuol dire competitività, allora la formazione durante tutto l'arco della vita (*life long learning*) diventa la strategia che ogni nazione dovrà adottare per riuscire ad emergere all'esterno dei propri confini e incrementare il benessere dei soggetti.

La tecnologia al riguardo può considerarsi strumento idoneo di comunicazione e formazione? Può contribuire nel processo di facilitazione della trasmissione delle competenze e delle conoscenze? Può altresì essere motore di un bagaglio innovativo di saperi?

La sfida che le nuove tecnologie pongono è quella di «tratteggiare una strategia formativa tale da essere in grado di combinare gli strumenti di comunicazione disponibili rispetto agli obiettivi prefissati per rendere la scuola una comunità di pratica ad alta valenza riflessiva»⁷.

L'importanza della metodologia della comunità di pratica per “rileggere” la vita della scuola

Scuola e comunità sono concetti strettamente connessi. Tutti i documenti di indirizzo prodotti in questi ultimi anni, a livello nazionale ed internazionale (a partire dal libro bianco della commissione europea *Insegnare e apprendere – verso la società cognitiva*, dal *Documento dei Saggi* sui nuovi saperi, fino ai nuovi curricoli per la scuola di base e secondaria e le riflessioni in seno a *Europa 2020*) mettono in evidenza l'importanza dell'insegnamento delle nuove tecnologie a tutti i livelli di scolarità. Non a caso, tra i 16 indicatori della qualità dell'istruzione scolastica (*school education*) selezionati, su incarico

⁴ U. Beck, A. Giddens, A. Lash, *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999 & E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina editore, Milano 1999.

⁵ C. Castells, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2002.

⁶ I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.

⁷ Per approfondire l'argomento cfr. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

della Commissione europea, da un gruppo di lavoro composto da esperti di 26 stati europei, la voce *Information and Communication Technologies* (ICT) compare nell'area dei risultati, con la matematica, la lettura, le scienze, le lingue straniere, l'educazione civica e il *learning to learn*⁸.

L'esigenza di fornire agli studenti competenze nell'ambito delle nuove tecnologie è ormai all'attenzione del mondo scolastico tant'è che sono state attivate sperimentazioni in tal senso in tutti i gradi di scuola. Però in questo ambito in continua e rapidissima evoluzione più che in altri, la rigidità di "programmi" che definivano centralmente i contenuti e i tempi degli insegnamenti scolastici, unita alle limitate competenze nell'uso degli strumenti informatici della maggioranza dei docenti, dava alla scuola pochissimo spazio per sviluppare una reale e diffusa cultura tecnologica. L'innovazione e il continuo adeguamento dei contenuti passano attraverso l'aggiornamento degli insegnanti ed il potenziamento del raccordo con il mondo del lavoro, nella prospettiva della realizzazione di un vero sistema integrato di istruzione-formazione professionale.

«Lavorare creativamente con la conoscenza» – sostiene Cacciamani – «in collaborazione con gli altri ed utilizzando le tecnologie digitali, sono le competenze che una comunità di questo tipo richiede di praticare e appare al contempo, quindi, in grado di promuovere»⁹.

Secondo la cornice teorica costruttivista ogni singolo soggetto *inventa e costruisce* il mondo con le sue azioni e le sue interazioni sociali. Il costruttivismo rappresenta lo sfondo di riferimento per l'integrazione tra modelli didattici, progettazione, impieghi di nuove tecnologie e ambienti complessi per l'apprendimento, ed il passaggio dal costruttivismo radicale a quello socio-culturale¹⁰ è ben rappresentato nelle comunità *on line* dove si realizza il cambiamento di prospettiva dall'apprendimento *in rete* all'apprendimento *in forma di rete*.

A tal proposito, si delineano nuove prospettive di studio e di ricerca: si pensi alle comunità didattiche e di lettura, al ruolo della "partecipazione" nella didattica, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, alla documentazione della conoscenza pratica degli insegnanti¹¹. A questi si aggiungono due ulteriori ambiti di studio e di ricerca: l'enattività e l'*exaptation*.

⁸ European Commission, *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020), 2011.

⁹ S. Cacciamani, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle Comunità di ricerca*, Carocci, Roma 2008.

¹⁰ Il *costruttivismo radicale* può essere interpretato come un modello di conoscenza possibile in esseri cognitivi che sono in grado di costruire, sulla base delle proprie esperienze, un mondo più o meno attendibile: a) ogni attività cognitiva ha luogo nel mondo dell'esperienza soggettiva di una coscienza; b) quest'ultima mira a una meta; c) le mete vengono decise valutando le proprie esperienze passate e traendone profitto; d) il giudizio viene formulato in base all'adeguatezza dell'esperienza riguardo al fine prescelto. Il *costruttivismo socio-culturale* rappresenta parimenti un approccio psicopedagogico all'apprendimento istituzionalizzato (scolastico, accademico e professionale) che dovrebbe guidare, in modo dinamico e flessibile, alla realizzazione di 'comunità di studenti che apprendono'. Cfr.: B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002 & E. von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998.

¹¹ G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, cit.

La prima rimanda ad una didattica non casuistica, prodotta da processi di elaborazione in rapporto al dominio di esperienza in cui docente e alunno si trovano a specificare forme della propria esistenza. Taluna visione è riconducibile alle opere di Varela, Maturana e Piaget, alla fenomenologia e alle neuroscienze, con particolare riferimento alla nascente neuroetica. La *visione enattiva*, benché richiami nel significato il concetto di rappresentazione come modalità del conoscere, tenta di superarlo in favore della corporeità, cioè di una mente incorporata (*embodied mind*). Con la circolarità di *percezione* e *azione* si delinea una storia di “accoppiamento reciproco” tra mondo – o realtà che si va conoscendo – e soggetto conoscente¹².

Il concetto di *exaptation*, per converso, è un caso di studio evolucionistico particolarmente interessante perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione adattazionista a lungo prevalente nel secolo scorso. L'*exaptation* ci mostra come nell'evoluzione raramente un adattamento è stato costruito sin dall'inizio per assolvere alla funzione corrente e come sia spesso un 'compromesso' con i vincoli strutturali degli organismi e con la loro storia pregressa. Dal nucleo darwiniano su cui ancora oggi poggia l'architettura della teoria al *bricolage evolutivo* elaborato da Gould, tale processo è un'utile metafora per leggere alcuni fenomeni dell'epoca attuale: in particolare, le “minoranze attive” che non si adattano e non innovano in maniera rivoluzionaria.

In questo quadro emergono alcuni chiavi di lettura delle connessioni tra scuola e comunità per introdurre un tema oggi molto attuale, quello di comprendere la capacità per gli alunni di apprendere in rete e dell'esistenza e possibilità di sviluppo di comunità educative e di ricerca nella scuola attraverso le competenze professionalizzanti di tutto il personale deputato all'insegnamento.

Come definire, allora, le “traiettorie” ed i “confini” che possono contribuire alla coltivazione di una comunità *nella* e *per* la scuola? Come facilitare processi di apprendimento collaborativo? E come favorire processi di apprendimento in rete? Quali competenze e quali pratiche sono richieste?

Le teorizzazioni sulle comunità di pratica partono dall'assunto dell'apprendimento come partecipazione sociale, ovvero come processo inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle *pratiche* di comunità per poi partire dal presupposto che l'impegno è insito in qualunque attività della condizione umana¹³. Nella definizione e nell'esercizio di queste attività si sviluppano le interazioni tra gli individui e il mondo (nel nostro caso, tra insegnanti e dirigente scolastico, tra insegnanti in ruolo e non, tra insegnanti e alunni, genitori, attori esterni, ecc.) e si modellano le rispettive relazioni.

Nella CodP il legame che si crea tra le persone che ne fanno parte è dovuto al fatto che tutti i partecipanti credono in quello che fanno: si impegnano in un'attività collaborativa accomunati da un interesse, un obiettivo o un problema che deve essere affrontato. La passione spesa in ciò che realizzano insieme non si esaurisce esclusivamente nel raggiungimento di un obiettivo prestabilito. La motivazione più profonda che alimenta lo spirito di collaborazione nasce dalla voglia di intraprendere un percorso di crescita comune.

¹² La visione enattiva è ampiamente trattata in P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011.

¹³ E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Queste dimensioni non hanno bisogno di essere individuate esplicitamente per creare un contesto di negoziazione di significato. L'impegno reciproco, ad esempio, può contribuire a far convergere la partecipazione e la reificazione; un'intrapresa comune può facilitare l'instaurarsi di relazioni di appartenenza reciproca senza che queste vengano in qualche modo formalizzate; le storie condivise possono diventare delle preziose risorse per la negoziazione del significato.

Tale assunto è richiamato anche nel postulato gardneriano delle cinque chiavi del futuro¹⁴, ovvero quei "modelli di intelligenza" che sempre più verranno richiesti dalla società e di cui gli individui necessitano per meglio far fronte a controversie. Le "cinque intelligenze" si identificano, dunque, come delle mentalità complesse – e non semplici abilità – che possono coltivarsi, svilupparsi ed arricchirsi nei contesti specifici che l'individuo "abita" quotidianamente. *In primis* l'organizzazione scolastica, all'interno della quale è intuibile il ricorso sia all'intelligenza di natura creativa – che indirizza il soggetto verso la dimensione dell'innovazione e attraverso nuovi modi di pensare/agire/esplorare, di nuovi confini e/o traiettorie e mediante l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione laddove il soggetto intenda appropriarsi del maggior quantitativo di informazioni nel minor tempo possibile – e l'*intelligenza rispettosa* – basata su di un'educazione all'apertura e rispetto della diversità, alle relazioni instauratesi informalmente tra i diversi attori della comunità –. A queste prime due chiavi di lettura (traducibili appunto in *intelligenze*), si collega il discorso della sinteticità delle informazioni provenienti da fonti multiple nonché l'abilità del soggetto di saper accogliere, selezionare, valutare e combinare in modi diversi le informazioni pervenute in particolare sulla base del loro significato (*intelligenza sintetica*); riflettere anche sulla "natura dell'operare" del singolo e sui bisogni e aspirazioni connessi alla società presso cui vive (*intelligenza etica*); per ultimo, l'*intelligenza disciplinare* che – secondo l'autore – «governa una forma di pensiero: la modalità conoscitiva che caratterizza una particolare disciplina, un certo mestiere o una data professione». Trattasi in sostanza della motivazione dell'individuo a migliorare le proprie capacità e conoscenze per contribuire alla crescita della comunità attraverso il ricorso al fare.

Le comunità di pratica, nella definizione di Etienne Wenger, sono dunque «gruppi di persone che condividono un interesse per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio»¹⁵.

Le comunità di pratica possono essere descritte, in estrema sintesi, secondo tre caratteristiche:

1. un'identità che deriva dalla condivisione di interessi e soprattutto dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti (*commitment*) nei confronti della comunità. In queste condizioni, la comunità acquisisce una competenza collettiva e i suoi membri imparano gli uni dagli altri;
2. un'interazione all'interno della comunità che si espliciti in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco, su un "dominio" tematico e operativo. La condivisione di interessi è una condizione necessaria ma non sufficiente per l'esistenza di una comunità di pratica: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività

¹⁴ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.

¹⁵ *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

- comune, che dev'essere condiviso anche se può presentare tratti discontinui;
3. la presenza di un insieme di risorse e di pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità. Il processo di sviluppo delle risorse può anche non essere svolto in modo conscio ed intenzionale ma di attivarsi in maniera spontanea in conseguenza dei rapporti sociali che si instaurano tra i membri della comunità.

Il concetto di comunità di pratica può costituire un modo innovativo per sviluppare le modalità di diffusione e codificazione della conoscenza dei professionisti nei gruppi sociali; in particolare:

- riscoprire il binomio “individuale/sociale”;
- agevolare filtri tra pratiche realizzate in diversi settori;
- facilitare “alleanze di apprendimento” tra professionalità diverse;
- comprendere la “multiappartenenza” degli attori organizzativi nelle comunità-scuola;
- comprendere le nuove forme di comunicazione *peer to peer*, come strumento generativo della creatività.

L'individuo è chiamato in causa quale attore del cambiamento: non è più un elemento marginale del processo, ma ne diviene il promotore ed il fautore allo stesso tempo; in particolare, si viene a configurare come il *focus* più impegnativo rispetto al quale l'atto formativo si caratterizza e si qualifica¹⁶. In quest'ottica si tratta di passare dal saper fare al saper agire, dalla somma alla combinazione delle singole competenze, dalle procedure alle persone, dall'automatismo alla riscoperta della dimensione delle pratiche riflessive.

Secondo il modello della nuova epistemologia della pratica¹⁷, la pratica professionale è intesa come “indagine riflessiva”, contraddistinta dall'azione del professionista nel ruolo del ricercatore che riflette sull'azione e nel corso dell'azione. La riflessione nell'indagine pratica trova una forma di rappresentazione nel processo in cui si struttura una conversione riflessiva con la situazione, implicando il susseguirsi di un ciclo di fasi, ossia dall'impostazione del problema, la relazione tra l'esperienza/conoscenza pregressa e la situazione unica, la verifica del *come* e dell'*agire come* in una specifica situazione. La riflessività, secondo Mezirow¹⁸, si presenta come una *tesoriera esperienziale* che si

¹⁶ M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1973; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 2004.

¹⁷ Per approfondire l'argomento cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

¹⁸ Il titolo *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (Raffaello Cortina, Milano 2003) sintetizza gli studi e le teorizzazioni avanzate dall'autore riguardo la “transformation theory”, nonché un'attenzione specifica alle prospettive ed agli schemi di significato. Il suo lavoro consiste appunto nell'approfondire la dimensione del *significato* dell'apprendimento degli adulti, indirizzando l'attenzione ad una figura professionale specifica: gli educatori. In particolare, il suo interesse è diretto a sviscerare il modo in cui questo significato viene costruito, validato e riformulato al fine di operare un processo di individuazione delle condizioni sociali che influenzano a loro volta il processo di elaborazione critica dell'esperienza.

alimenta di nuova conoscenza grazie alla messa in comune, alla condivisione ed al trasferimento delle competenze di cui la persona possiede¹⁹.

La pratica presidia il processo attraverso il quale il singolo attribuisce un senso alla propria esperienza nel mondo e partecipa alla coltivazione della sua identità. Comprendere il processo attraverso il quale il soggetto-adulto può apprendere diviene, pertanto, strumento prioritario sia nel quadro dello sviluppo delle risorse umane sia al fine di ottenere performance superiori nel contesto lavorativo di riferimento²⁰.

La riflessività diviene un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento delle competenze diretta a raggiungere dimensioni profonde della cultura professionale (strutture, valori, pensieri, credenze). Essa esprime un certo modo di essere professionisti dell'educazione e prevede – al suo interno – un rapporto paritario fra gli esseri umani, il quale, rigettando le asimmetrie economiche, politiche, sociali, *ri*-definisce il problema degli atteggiamenti (relativi al sé, alla valutazione degli altri ecc.), della conoscenza (di sé e degli altri, di interazione individuale e sociale) e delle competenze (interpretare, scoprire, interagire) e richiede un reciproco riconoscimento culturale e professionale del proprio ruolo, un'assunzione della prospettiva altrui, un saper guardare alla propria tradizione professionale con gli occhi di un estraneo, la capacità di intervenire sulle proprie *routines* e di imparare gli uni dagli altri elementi nuovi della professionalità.

Gli insegnanti professionisti, ad esempio, dovrebbero essere capaci di interpretare e agire nella complessità delle situazioni relativamente alla loro pratica professionale ma anche rapportandosi al quadro delle trasformazioni istituzionali e dovrebbero mobilitare le loro risorse su più piani: cognitivo, affettivo, conativo e pratico. Le competenze non sono meccanismi ripetibili e riutilizzabili, si apprendono individualmente e collettivamente, si

Il significato che ciascun soggetto attribuisce al proprio apprendimento altro non è che un'interpretazione dell'esperienza e tutto ciò che si tenta di fare è darvi coerenza attraverso l'interazione e la comunicazione con gli altri. Per rendere accettabile questa interpretazione si impiegano schemi impliciti di significato che fino a quel momento hanno mostrato una loro funzionalità. All'uopo anche la distinzione di tre tipologie di prospettive: a) quelle *epistemologiche* che dipendono dal modo in cui conosciamo e da come utilizziamo la conoscenza (prospettive della fase di sviluppo; stili cognitivi, di apprendimento, di intelligenza; preferenze nell'apprendimento sensoriale; frequenza degli eventi per l'identificazione degli andamenti; portata della consapevolezza; criteri di valutazione esterni ed interni; focalizzazione globale sui dettagli; pensiero concreto ed astratto; reificazione; riflessività); b) quelle *sociolinguistiche*, fortemente connotate dall'etnocentrismo, dai copioni e prototipi interiorizzati, nonché dalle filosofie o teorie implicite (norme sociali e ruoli; codici culturali e linguistici; giochi linguistici e di verità; senso comune come sistema culturale; socializzazione secondaria; etnocentrismo; prototipi e copioni; filosofie e teorie) e, alla fine c) quelle *psicologiche* caratterizzate dal concetto di sé, dalla tolleranza all'ambiguità, dal livello di ansia di fronte alle novità o all'incertezza o alla difficoltà a cogliere subito il significato di una dimensione vissuta come poco chiara (concetto di sé); area di localizzazione del controllo; tolleranza dell'ambiguità; funzioni perdute (divieti dell'infanzia rafforzati dall'ansietà nell'età adulta; inibizioni; meccanismi psicologici di difesa; bisogni nevrotici; avvicinamento, allontanamento, evitamento; preferenze caratteriologiche). Per approfondire l'argomento, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, cit.

¹⁹ Esiste una vastissima letteratura sul tema, cfr.: F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma 2008; L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995.

²⁰ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; M. Striano, *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

manifestano anche come significazione e di traduzione delle idee di cambiamento, nell'azione professionale e nella materializzazione di oggetti professionali in cui si intrecciano orientamenti valoriali con saperi didattici ed organizzativi. Con le competenze emerge il campo dell'azione professionale possibile e si costruiscono i nuovi patrimoni professionali della scuola.

È necessario quindi orientare le politiche educative e formative verso processi innovativi di arricchimento della pratica professionale, «poiché gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. In tale *altalena di specificità e trasversalità* assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con una azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con strategie d'improvvisazione»²¹.

Come sottolinea Giddens «la riflessività è la tipica attitudine degli attori sociali orientata a presidiare i processi di azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate»²². In sintesi, si realizza la continua interrogazione dei soggetti al lavoro sul senso delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi e la capacità di far funzionare dinamicamente i patrimoni di informazioni e conoscenze di cui gli stessi dispongono in funzione delle esigenze emergenti.

Il contributo delle nuove tecnologie: uno sguardo d'insieme

Quello delle cosiddette "nuove tecnologie" è un tema sempre più oggetto di dibattito per due principali ordini di motivi: il primo è legato alla loro incessante evoluzione, alla capacità che hanno di ampliare sempre più le possibilità di utilizzo, di fondersi con la vita quotidiana, nella sfera personale e professionale, cioè alla loro "pervasività"; il secondo ordine di motivi è invece legato all'ancestrale timore per l'ignoto.

Un primo elemento di innovazione portato dalla diffusione delle tecnologie in ambito sociale – e conseguentemente in ambito educativo – è la relativizzazione dei concetti di spazio e tempo causato dall'introduzione in ambito comunicativo della telematica. McLuhan sottolinea come lo sviluppo delle tecnologie di comunicazione elettronica ha efficacemente annullato le dimensioni dello spazio e del tempo tanto da far vivere l'umanità in una sorta di "villaggio globale illimitato"²³. Rheingold, ricorrendo ad un'immagine presa dalla biologia, descrive le comunità virtuali come colonie di microrganismi che crescono spontaneamente in laboratorio, senza che nessuno le programmi²⁴.

Il richiamo alle comunità virtuali – nello specifico – è presente invece nell'opera del 1997 di Lèvy dal titolo *Il virtuale*. L'opera sottolinea principalmente gli aspetti positivi che possono derivare dalle nuove forme di aggregazione sociale. Al suo interno, i soggetti sono legati da interessi o da passioni comuni che si costituiscono in gruppi associati mettendo in atto la costituzione cooperativa di un sapere comune.

²¹ A. Viteritti, *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in L. Benadusi e F. Consoli (a cura di), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Il Mulino, Bologna 2004.

²² A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994.

²³ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1995.

²⁴ H. Rheingold, *The virtual community*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading 1993.

L'intenso utilizzo dello spazio virtuale ha contribuito al formarsi di una vera e propria cultura della rete che, secondo Levy, ha tre caratteristiche: a) *l'interconnessione*, vale a dire che ogni apparecchiatura deve avere un indirizzo internet per "immergersi" in rete al fine di poter scambiare informazioni, contatti e relazioni; b) le *comunità virtuali*, gruppi che si danno un codice di comunicazione e di comportamento rispetto ad un interesse comune; c) *l'intelligenza collettiva*, ossia la possibilità di sviluppare un dispositivo che funga da coagulante per le conoscenze e le energie di chi si connette per cercare di creare un patrimonio di conoscenza comune alla portata di tutti coloro che si connettono.

Le opportunità che le ICT dischiudono attraverso i sistemi di comunicazione, dunque, non si esauriscono solamente nel velocizzare e rendere capillare la diffusione delle informazioni, ma si moltiplicano generando spazi sociali in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale.

Nel modello illustrato da Etienne Wenger²⁵ la comunità ha un ciclo di vita "biologico": nascita, vita e morte. La trama relazionale del *network* stimola non solo la costituzione della rete ma anche la sua sopravvivenza, per questo oggi i social media sono considerati strumenti essenziali di comunità. Le tecnologie contribuiscono all'evoluzione e al mantenimento delle comunità di pratica e tra esse si evidenzia un rapporto di reciproca influenza. La partecipazione dei membri della comunità diviene più ricca e significativa; per converso, le differenti tipologie di comunità e le diverse modalità d'uso delle tecnologie fanno sì che i membri rappresentino "veri e propri vettori" per la disseminazione e l'evoluzione tecnologica²⁶. Ne consegue un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione di queste, messe al servizio della comunità.

Le tecnologie svolgono così una funzione critica all'interno delle comunità perché forniscono le risorse di supporto e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo. La scelta di una tecnologia adatta ad una comunità si sviluppa in tre fasi che attestano la creatività della stessa nell'approccio all'innovazione.

Le tre fasi indicate da Wenger *et al*²⁷, legate tra loro da una circolarità virtuosa, sono:

1. il mercato della tecnologia;
2. la selezione della tecnologia adatta alla comunità;
3. la promozione dell'uso della tecnologia.

Comprendere l'evoluzione del mercato della tecnologia significa individuare nuove risorse all'interno della comunità, saper scegliere gli strumenti e i dispositivi più adatti alle specifiche attività della comunità e orientarsi all'uso e all'apprendimento delle tecnologie cercando di bilanciare le esigenze collettive con quelle degli individui che sperimentano le innovazioni. Per mantenere le interazioni, condividere reciprocamente le pratiche, creare e pubblicare i repository comuni a cui tutti i membri possono agevolmente accedere, le comunità devono ricorrere alle tecnologie più appropriate. Tutto ciò presuppone una

²⁵ *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

²⁶ *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cit.; *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, cit.

²⁷ E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital habitat: stewarding technology for communities*, OR: Cpsquare, Portland 2009.

collaborazione fra i membri della comunità e coloro che procurano gli strumenti tecnologici: questa esigenza è garantita dai *technology stewards*.

Il termine indica non solo gli amministratori della tecnologia, ma anche tutto l'apparato tecnologico necessario per far funzionare ed evolvere la comunità, in funzione della *multimembership*.

La funzione dei *community technical stewards* va di pari passo con l'evoluzione del mercato e al grado di accettazione o rifiuto che una determinata strumentazione provoca all'interno del gruppo; inoltre, trasformano in creatività vera e propria la capacità di improvvisazione di una comunità. Le principali risorse di rete che sostengono la costruzione della conoscenza e il lavoro di una comunità online sono rappresentate dagli strumenti per la comunicazione asincrona, come *forum* e *mailing list* e sincrona come le *chat*. Ciascuno ha finalità specifiche e il modo con cui viene utilizzato in buona misura determina l'efficacia della comunicazione e della costituzione della memoria comunitaria. In una comunità di pratica il problema della documentazione è centrale. L'informazione può essere già depositata negli archivi della comunità e come tale aiuta direttamente ad affrontare un problema. Se l'informazione riguarda la ricerca di un esperto che può aiutare a trovare una risposta, la memoria comunitaria consiste in un sistema simile ai classici elenchi telefonici, cioè elenchi di persone o di siti di risorse utili alla soluzione del problema. Spesso la risorsa migliore è la persona esperta, e in questo caso la memoria comunitaria è costituita anche dagli elenchi di tali persone, o dai links a cui collegarsi per contattare gli esperti.

Tale categoria concettuale ha acquisito uno spazio considerevole in ambito educativo attraverso alcuni programmi in grado di individuare possibili risposte alle istanze di rinnovamento e di sostenere un apprendimento di tipo intenzionale: trattasi dell'ideazione della comunità degli apprendisti (*community of learners*) e del modello CSILE (*computer supported intentional learning environment*).

Tali approcci – influenzati da processi linguistici, sociologici e antropologici – sono stati invidiati dalla riflessione su studi e ricerche condotte intorno all'apprendimento scolastico, in particolare sull'apprendistato e sulla formazione *on the job*, oltre che sul volontariato e sulle comunità di scienziati professionisti, e incorpora alcuni elementi proposti dall'approccio “culturale-situato” o “situazionismo”.

In conclusione, più che sistemi specificamente orientati alle CodP, esistono molti strumenti le cui funzioni possono ritenersi utili. Wenger ha inteso studiare il possibile interstizio tra la comunità e la tecnologia, fornendo ulteriori basi per meglio comprendere la natura e l'importanza della metodologia da applicare nei contesti scolastici e organizzativi.

Ripensare l'iter didattico, investire sulla comunicazione: il Progetto CAPIRE

Lo sviluppo di comunità di pratica nel ciclo di vita della scuola si è dimostrato nell'ultimo decennio un potente strumento sia per la formazione del personale sia per il trasferimento delle conoscenze tacite del patrimonio organizzativo dell'istituzione. Il mondo della scuola è stato sempre caratterizzato da una particolare sensibilità verso i temi della comunità educativa e della condivisione collegiale delle scelte e può quindi rappresentare un terreno fertile per lo sviluppo di comunità di pratica – non necessariamente limitate ad una singola scuola – di docenti per l'ambito didattico e del personale per l'ambito tecnico e

amministrativo. La comunità è infatti il luogo in cui avviene il riconoscimento della persona come parte costitutiva di qualcosa che cresce insieme a sé: si compie il proprio percorso di crescita, professionale e umana, ma, nello stesso momento, si contribuisce allo sviluppo e al progresso degli altri e dell'organizzazione di cui si è parte. Si lavora congiuntamente al raggiungimento di un obiettivo attraverso tutti gli sforzi in campo, favorendo non solo la coesione, ma soprattutto il superamento delle conflittualità e delle situazioni di crisi con cui quotidianamente bisogna confrontarsi. Sergiovanni – partendo da uno studio sulla figura del dirigente scolastico – sottolinea la necessità di disporre di otto competenze-chiave²⁸ per pensare ad una scuola da costruirsi come comunità. In particolare, la competenza che racchiude il significato e tutte le teorizzazioni intorno a tale concetto è la *gestione della fiducia (management of trust)* che nasce dall'essere persone credibili e degne di rispetto per i colleghi, per le famiglie e per gli alunni.

Zygmunt Bauman nell'opera *Voglia di comunità* del 2001 sosteneva che la comunità deve oltrepassare la logica del «ghetto»²⁹. «Ciò che appare all'orizzonte del lungo cammino verso la comunità sicura» – sostiene Bauman – «è un bizzarro mutante di un ghetto volontario. Il ghetto è una combinazione di limitazione spaziale e chiusura sociale: esso riesce a essere, al tempo stesso, geografico e sociale, mischiando la prossimità/distanza fisica con la prossimità/distanza morale; è l'omogeneità di chi è all'interno rispetto all'eterogeneità di chi è all'esterno».

Il concetto di *comunità* può costituire, dunque, un modo innovativo per sviluppare capitale sociale. L'interazione in rete da parte dei membri consente lo scambio rapido ed efficace delle competenze e il miglioramento dei processi di *condivisione* e di *appartenenza*.

Talune riflessioni sono il risultato di un progetto di ricerca europeo al quale il Centro di Ricerca CEFORC '*Formazione Continua & Comunicazione*' del Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione di Roma TRE, ha preso parte in qualità di partner³⁰.

Il progetto CAPIRE ha inteso mettere in luce i punti di forza e di debolezza dei processi di comunicazione in uso nei sistemi formativi iniziali ed esplorare le relazioni tra qualità della comunicazione e risultati di apprendimento. La ricerca è stata propedeutica alla individuazione di modelli formativi già sperimentati che utilizzano la rete e le tecnologie, verificando il loro impatto in termini di apprendimento e di acquisizione di competenze comunicative e sociali.

²⁸ Gli studi di Sergiovanni hanno contribuito a delineare un nuovo modello di scuola-comunità con tutti gli attori in essa coinvolti. Ha contribuito, inoltre, a strutturare le otto competenze-chiave per una migliore organizzazione e gestione dell'istituzione. Oltre la gestione della fiducia: a) attenzione (*management of attention*); b) significato (*management of meaning*); c) la consapevolezza di se stessi (*management of self*); d) gestione dei paradossi (*management of paradox*); e) efficacia (*management of effectiveness*); f) controllo (*management of follow-up*) e g) gestione della responsabilità (*management of responsibility*). Per approfondire l'argomento cfr. T.J. Sergiovanni, *Building community in schools*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

²⁹ Termine già utilizzato sia da Wacquant sia da Durkheim per spiegare l'unione tra due tipologie di densità: morale e fisica.

³⁰ Il Referente Scientifico del progetto – per conto del partner Roma TRE – è la Prof.ssa Giuditta Alessandrini, ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro e di Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni.

Il modello preso come riferimento è stato quello della costituzione di comunità di pratica, inteso come modalità adeguata alla creazione di un *setting* per l'apprendimento collaborativo.

I risultati registrati nelle diverse fasi del progetto hanno mostrato i seguenti aspetti nell'approccio all'ICT per lo sviluppo ed il potenziamento partecipativo delle comunità di pratica: a) trasferibilità (strumenti e tecnologie comuni e diffusi); b) efficienza (alto tasso di efficienza nella progettazione eLearning); c) sostenibilità (tecnologie largamente disponibili nelle scuole a basso costo). L'analisi effettuata ha dimostrato un forte tasso di successo nell'evidenziare, come elemento di supporto alla didattica tradizionale, l'uso combinato di elementi forti quali:

- nuove tecnologie informatiche (per il 40% delle risposte);
- modalità laboratoriali innovative (15%);
- centralità del rapporto collaborativo (20%);
- coinvolgimento dei docenti nel processo emotivo dell'apprendimento degli studenti (5%);
- coinvolgimento dei docenti in processi di formazione complessi e spesso estranei alla quotidianità scolastica (3%);
- centralità degli assetti culturali ed emotivi degli studenti (10%);
- uso creativo degli strumenti tecnologici (7%).

Dall'analisi delle iniziative/esperienze delle scuole coinvolte sono emersi quali elementi chiave, per la costruzione di percorsi formativi sulla professionalità docente, i seguenti indicatori:

1. collaborazione (tra docenti, studenti e soggetti esterni);
2. progettualità (nella gestione dei contenuti e nella progettazione di percorsi formativi);
3. uso dinamico e creativo di ambienti virtuali (necessario per rispondere alle diverse vocazioni degli studenti rispondendo – e la tecnologia lo consente – con flessibilità e personalizzazione dei corsi/contenuti);
4. centralità della formazione come progetto di vita (per rispondere al vero messaggio del progetto);
5. attenzione alle vocazioni individuali e a quelle condivise (per poter coinvolgere "attori" in un unico percorso di formazione coinvolgente ed appassionante).

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nella ricerca è stata adottata una tecnica mista: da una parte sono stati realizzati due questionari rispettivamente per gli studenti e per i docenti, aventi lo scopo generale di fornire una fotografia della situazione reale della scuola rispetto all'innovazione che le tecnologie e la rete hanno prodotto nella società. Dall'altra si è proposta un'intervista semistrutturata ai dirigenti scolastici per avere una descrizione di come le tecnologie e la rete abbiano influenzato il processo di comunicazione all'interno della propria realtà scolastica.

Lo strumento è stato suddiviso in due parti: una generale e una di approfondimento. Nella prima sono state poste cinque domande relativamente al processo di comunicazione

didattica ed al suo rapporto con le tecnologie e la rete (*tipo e grado di miglioramento, valore aggiunto, clima di introduzione, soggetti coinvolti, caratteristiche*). Nella seconda parte sono stati considerati quattro gruppi di domande relativamente all'approfondimento del contesto (*tipo e numero di iniziative di introduzione delle tecnologie, studio e formazione, tipo e numero di classi coinvolte, atteggiamento dei docenti*), ai rapporti con le scuole e le agenzie del territorio (*contatti, attività organizzate, partecipazione a rete, soggetti con cui si collabora, tematiche e progetti di collaborazione*), ai rapporti con le famiglie (*collaborazione, informazione, atteggiamento*), al nucleo tematico dell'innovazione (*influenza delle tecnologie e della rete, tipo di didattica, organizzazione di attività di laboratorio, presenza di pratiche significative, tipo di pratiche significative*), all'organizzazione didattica (*cambiamento*).

Sono stati raccolti 1195 questionari completi per il target *studenti*, 247 per il target *docenti* e 158 per *i dirigenti* in Italia, Spagna, Bulgaria, Belgio, Portogallo.

Dalle interviste emerge una visione del tutto positiva dell'influenza delle tecnologie e della rete sui processi di comunicazione didattica che appare però in contrasto con quanto si applica nello sviluppo quotidiano dell'attività scolastica. In merito al rapporto con altre scuole ed agenzie appare ancora viva e crescente la tendenza della scuola ad aprirsi al territorio in modo non solo comunicativo ma progettuale come si dimostra dalla varietà e qualità dei progetti sviluppati congiuntamente anche con enti diversi da quelli scolastici. Anche le tematiche affrontate nei progetti dimostrano che la necessità di aprire i curricoli alla società e alle esigenze degli allievi è sempre più manifesta. Il rapporto con le famiglie non ha risentito dell'innovazione introdotta con le tecnologie e la rete e questo a causa di tradizioni di assenza di una politica di reale partecipazione attiva dei genitori al governo della scuola. Per quanto riguarda il nucleo dell'innovazione si dimostra che nella quasi totalità dei casi il processo innovativo si relega al "laboratorio" inteso come spazio fisico e come utilizzazione di software dedicati. Ancora una volta si conferma l'uso strumentale delle tecnologie e della rete confinate in spazi e tempi precisi e non intaccanti il nucleo fondamentale del curriculum che si poggia su attività progettate in modo poco flessibile. La stessa organizzazione didattica non appare in sintonia con quanto le tecnologie potrebbero consentire in termini di flessibilità ed uso di risorse.

In sintesi appare presente una tensione – come emerge dall'analisi delle risposte dei dirigenti – che si interseca tra due poli: quello dell'*innovatore* che crede nell'evoluzione delle metodologie e delle risorse da utilizzare e quello del *conservatore* che di fronte alle difficoltà applicative accetta a malincuore dal sistema vecchi e desueti schemi organizzativi e metodologici. Dato che le tecnologie e la rete sono realtà strumentali per la società ed attraverso gli allievi entrano prepotentemente nelle classi, questo processo innovativo può essere potenziato nella scuola con il sostegno dei dirigenti ma non può riuscirci se i docenti non saranno del tutto convinti della sua attuazione. Da qui la volontà di promuovere la partecipazione a corsi di aggiornamento e formazione dei docenti e sostenere con attività diversificate la progettualità degli stessi anche in risposta ai bisogni degli allievi.

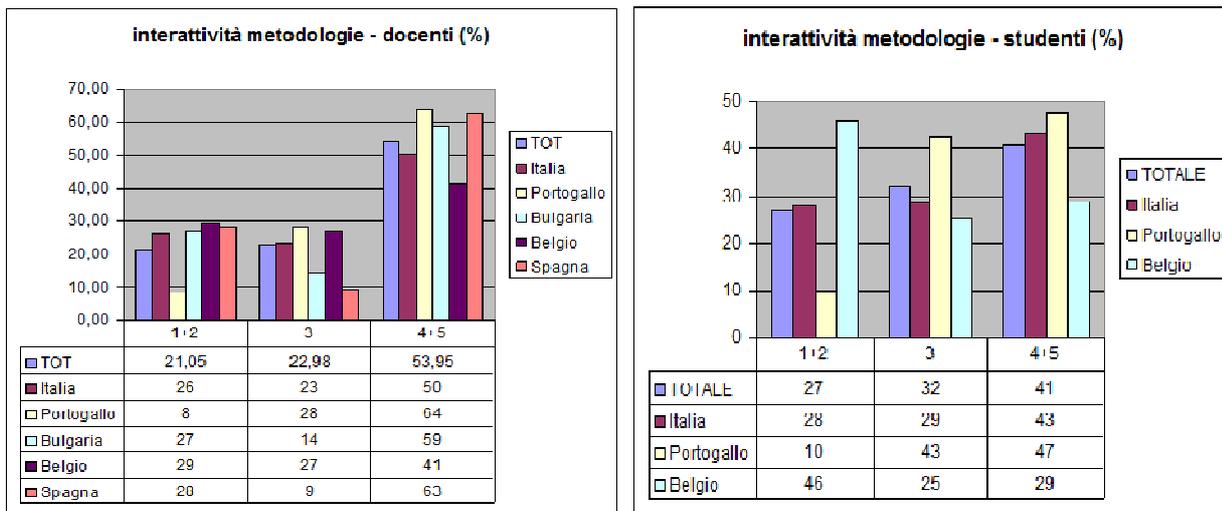
L'*indice di cambiamento*, dunque, conferma dati preesistenti nel dimostrare un trend positivo ma con risultati non ancora decisamente orientati all'innovazione metodologica e didattica. In generale, la distribuzione percentuale delle risposte – che non dimostra picchi significativi in nessuno degli items analizzati – conferma l'immagine di una scuola che sta cambiando, sia laddove coesistono spinte verso didattiche collaborative e il ricorso a

lezioni on line, sia laddove l'ICT viene usato in modo diffuso, ma dove la lavagna e il libro di testo sono ancora considerati gli strumenti più efficaci per l'apprendimento. Quello che appare è una tendenziale coerenza tra le risposte degli studenti e quelle dei docenti, che concordano sull'esistenza di un'apertura al cambiamento nelle modalità di comunicazione nella scuola, non percepita solo da una minoranza dei primi (21%) rispetto ai secondi (31%). Resta il dato rilevante che le situazioni descritte come totalmente negative si avvicinino ad un terzo del totale. Appare, quindi, una tendenza dei docenti a vedere la situazione leggermente più positiva rispetto agli studenti.

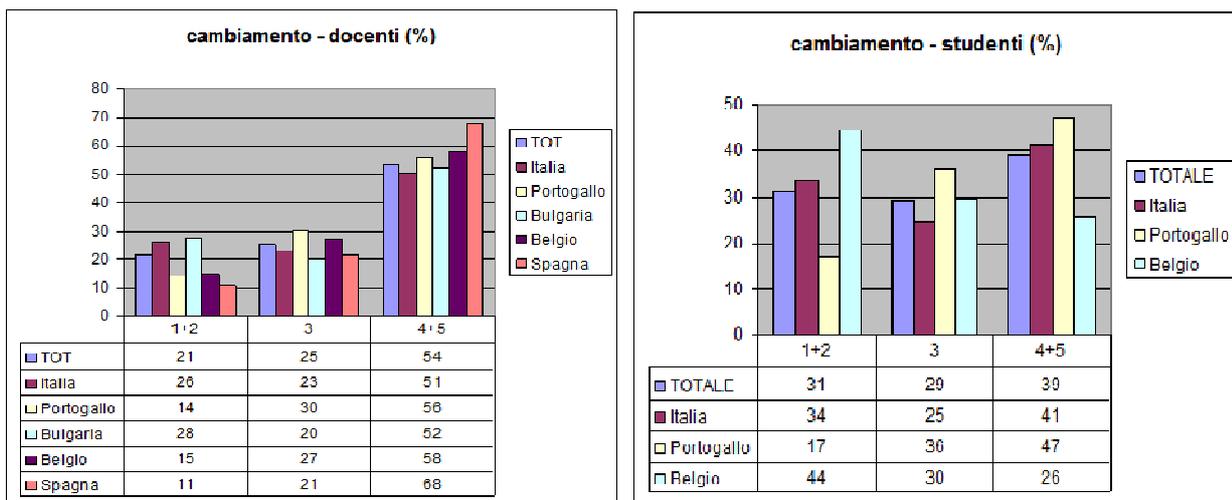
A riprova di quanto sopra riportato, i diversi gruppi scolastici hanno elaborato un piano di lavoro ed hanno contribuito alla definizione e costituzione di "comunità" attraverso: a) una descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire (*indicatori*); b) l'individuazione di strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del proprio lavoro (*attività*); c) fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia degli indicatori (*fonti di verifica*); d) condizioni di base per il successo della pratica, determinate da fattori esogeni ma considerate realistiche e durature (*ipotesi*). I dati tendono ad evidenziare un andamento positivo tra i docenti (32,59%) e molto positivo (21,36%) per quanto riguarda il riconoscimento dell'importanza di modalità interattive con gli studenti durante l'attività didattica, dato che viene confermato dal parallelo con le risposte degli studenti. La centralità dello studente nel processo di insegnamento/apprendimento trova quindi ampio spazio nella pratica didattica corrente e – forse questo è il dato significativo – viene riconosciuta da gran parte degli studenti intervistati, non solo per garantire un clima di classe meno conflittuale, ma nel porsi come modalità per raggiungere un apprendimento più efficace e duraturo degli studenti che cessano di essere semplici destinatari dell'azione di insegnamento per divenire co-partecipanti e co-progettisti. Si tratta del superamento nei fatti di una scuola che dietro l'apparente incomunicabilità tra gli aspetti logistici e gestionali e i processi didattici presentava invece una straordinaria coerenza tra la concezione pedagogica di base, fondata sull'irripetibilità attualistica della relazione docente-allievo e un'organizzazione pensata in funzione della prestazione specialistica individuale. Convinti in un primo tempo che la conoscenza venga erogata dal docente, gli alunni comprendono poi di avere un ruolo fondamentale (*transformative learning*). Nasce una vera "necessità di comunicare", ed è anche attraverso questa comunicazione che passa l'apprendimento³¹ (Tav. 1).

³¹ La trasformazione è evidente soprattutto nei più introversi: sanno di essere ascoltati, poiché la classe è monitorata, e tirano fuori aspetti della loro personalità rimasti fino a quel momento nascosti. La "personalità elettronica" può essere infatti molto diversa. I ragazzi, organizzati in piccoli gruppi di 7-8 persone, seguiti da un tutor, arrivano a scambiarsi anche 120 messaggi di alto contenuto cognitivo alla settimana. Questo ha un evidente effetto sul coinvolgimento personale. Anche per il docente è gratificante veder crescere la motivazione, l'autonomia del gruppo, perfino le amicizie. Tra i partecipanti nascono relazioni intense e durature. Paradossalmente, si potrebbe dire che il docente on line – pur distante nello spazio – è più presente di quello tradizionale, dove spesso i grandi numeri permettono un contatto poco più che sporadico. Entrambi i gruppi di intervistati testimoniano di una partecipazione poco diffusa nelle CodP per le comunicazioni intra classe e inter classe: solo pochissimi docenti e studenti testimoniano di un uso frequente in questo senso, rispettivamente il 16% degli studenti e il 14% dei docenti. Nel caso di questo indice, al contrario degli altri, appare evidente che i docenti non tendono a dare una visione "più rosea" del reale, al contrario esprimono frequenze leggermente più basse rispetto agli studenti. Si potrebbe pensare che in alcuni casi gli studenti si riferiscano ad attività a supporto dello studio (comunicazioni tramite forum, blog, ecc.) condotte di propria iniziativa e tra pari, di cui il docente potrebbe non essere nemmeno a conoscenza.

È da sottolineare che l'apertura al cambiamento è stato considerato un indice che rileva un "atteggiamento generale" di riconoscimento dell'esterno, del fatto che nella società siano avvenuti dei cambiamenti per quanto riguarda i modi e gli strumenti della comunicazione, cambiamenti che devono trovare "in qualche modo" spazio e legittimità anche all'interno della scuola. Si tratta solo di una pre-condizione, che non garantisce da sola che il ricorso a CodP sia pienamente rispondente alle potenzialità offerte e che abbia un impatto reale di cambiamento nei modi di comunicare *della e nella* scuola (Tav. 2).



Tav. 1 – Interattività delle metodologie docenti-studenti



Tav. 2 – Il cambiamento docenti-studenti

Per Bordallo e Ginestet³² si tratta di passare da una didattica per obiettivi (*di tipo cognitivista*) a una didattica per progetti (*di tipo costruttivista*). D'altra parte quella del gruppo di progetto è un'aggregazione sociale ormai usata in ogni ambito (formativo, lavorativo, sociale, ecc.) per affrontare la complessità, al punto che gli autori definiscono la nostra la 'società del progetto'. Le comunità di pratica possono allora contribuire a definire un ambiente-scuola ad alta valenza riflessiva attraverso:

- la multidimensionalità dell'esperienza di apprendimento oltre il confine formale delle situazioni educative;
- la contaminazione tra mondo virtuale e reale;
- l'apprendimento costruttivo e reticolare;
- la sperimentazione delle dimensioni del gioco e dell'immaginario, oltre l'espressività emozionale;
- la centralità dell'evento comunicativo informale con nuove forme di scambio e di condivisione tra pari (web 2.0);
- la percezione della cultura come sistema di simboli dinamico ed aperto alla costruzione sociale.
-

Una scuola come comunità di pratica può contribuire – rafforzando l'ipotesi operativa del progetto CAPIRE – a ripensare il complesso *iter didattico* attraverso l'investimento in comunicazione: ossia, la promozione ed il consolidamento di un processo di costruzione della propria identità individuale e collettiva utile all'orientamento professionale e formativo.

Claudio Pignalberi

(Assegnista di Ricerca - Università degli Studi di Roma TRE)

³² I. Bordallo, J.P. Ginestet, *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Firenze 1993.