

The traineeship between school and university: the shared construction of the teaching profession

Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente

ROSSANA SICURELLO, LOREDANA LEONI

In this paper we analysed the processes of learning and its pedagogical dimensions that allow us to reconstruct the experience of traineeship in terms of active participation in a community of practice. In the first section we want to show if the prospects of communities of practice are fruitful for the understanding of the teacher's process of professionalization. Later we will consider the mechanisms of formation of secondary school teachers in order to identify how one can learn through the community of practices, which enhance the ability to communicate and share with others their experiences by putting oneself in a situation of exchange and mutual enrichment. The competence development is not easy to accomplish, since the obtainment of competences is a complex process that integrates the subject level with the social one, and that it is realized in formal and informal contexts. At the end, one must take care to consider the conceptual evolution and new prospects associated with the construct of the community of practice.

Introduzione

Elaborato nell'ambito della ricerca sociologica nord-americana, il costrutto di 'comunità di pratica' si è diffuso in maniera capillare grazie agli studi del ricercatore svizzero Etienne Wenger e dell'antropologa americana Jean Lave¹, oggi sicuramente protagonisti indiscussi nel suddetto terreno di studi. Di fondamentale rilevanza nella ricerca applicata alle realtà organizzative ed economiche, inizialmente il costrutto scaturisce dall'esigenza di analizzare i processi di apprendimento utilizzando una prospettiva che non assumesse la scuola come riferimento prioritario². Attualmente la metodologia della comunità di pratica viene presa in considerazione per analizzare e stimolare l'innovazione anche nell'ambito degli studi sulla Pubblica Amministrazione, sui sistemi formativi scolastici, sulla formazione degli adulti e sulla formazione degli insegnanti.

Nel presente contributo sono analizzati i processi di apprendimento e le relative dimensioni pedagogiche che permettono di ricostruire l'esperienza di tirocinio formativo attivo in termini di partecipazione ad una

comunità di pratica. Nell'esperienza del tirocinio formativo risulta possibile ritrovare alcuni aspetti caratterizzanti le comunità di pratica: il bagaglio di *expertise* condiviso tra membri anziani e novizi; il patrimonio di saperi, i trucchi del mestiere, le conoscenze tacite, gli apprendimenti impliciti acquisiti sul campo che non sono facilmente insegnabili con metodi tradizionali. Al di là dei momenti istituzionali e formali se si considera l'esperienza del tirocinio diretto a scuola e indiretto all'università, risulta possibile constatare come i futuri insegnanti tendano prima ad inserirsi nelle comunità di pratiche dell'istituzione scolastica accogliente e successivamente a discutere, analizzare, negoziare, condividere informazioni di tipo burocratico, affinità culturali, prassi didattiche nonché costruire conoscenza nei gruppi disciplinari di tirocinio in università³.

Nel primo paragrafo del contributo si cercherà di verificare se la prospettiva delle comunità di pratiche sia feconda per la comprensione del processo di professionalizzazione del docente. Successivamente si prenderanno in considerazione i meccanismi di formazione dei docenti di

scuola secondaria, con uno sguardo particolare al tirocinio, al fine di rilevare come sia possibile apprendere entro e attraverso comunità di pratiche che valorizzino la capacità di comunicare e condividere con altri la propria esperienza, mettendosi in una situazione di scambio e arricchimento reciproco. Nonostante il tirocinio e le comunità di pratiche siano concepiti come due universi concettuali molto diversi tra loro, perché il primo si presenta come un corso di preparazione all'insegnamento definito formalmente dal punto di vista amministrativo ed esecutivo, mentre il secondo si configura come un processo per definizione di natura informale, nella discussione della tematica sarà possibile rilevare come la formazione professionale iniziale degli insegnanti implichi uno sviluppo delle competenze inteso come processo complesso che, integrando dimensione soggettiva e dimensione sociale, si attua in contesti di tipo formale e non formale. L'intento dunque è quello di soffermarsi sulle problematiche dell'apprendere dall'esperienza tra formale e non formale, quale base per il transfert di competenza nei contesti professionali scolastici. A tal fine al termine, si avrà cura di considerare l'evoluzione concettuale e le nuove prospettive associate al costrutto di comunità di pratica.

Comunità di pratica e formazione degli insegnanti

Nate a partire da una riflessione specifica sull'apprendistato, le comunità di pratica sono definite da Wenger come dei gruppi di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro e che interagiscono ed evolvono in maniera congiunta grazie ad un apprendimento sociale basato sulla passione per quello che fanno, sulla libera partecipazione e il mutuo aiuto⁴. Il costrutto di comunità di pratica elaborato da Wenger si configura come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che richiama un'area di studi dai confini molto ampi come le teorie della struttura sociale⁵, le teorie dell'esperienza situata⁶, le teorie della pratica sociale⁷, le teorie dell'identità⁸, le teorie del potere⁹, i *Workplace Studies*¹⁰.

Le comunità di pratica appaiono caratterizzate dalla partecipazione periferica legittimata, dalla prossimità tra i membri, dall'informalità relazionale, dal senso di

appartenenza, dalla narrazione. I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituendosi nel loro insieme come una organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. Nelle comunità di pratica la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo 'tracciato' quanto piuttosto sulla condivisione di esperienze, valori, credenze, linguaggi e modi di fare che favorisce uno sviluppo del senso d'identità professionale, sull'individuazione delle migliori pratiche e la riflessione su di esse, sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione. In quest'ottica la formazione è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria-pratica-teoria.

Risulta evidente che, se questa è la definizione di comunità di pratica e se queste sono le sue caratteristiche, una struttura sociale come la comunità di pratica di fatto può essere uno strumento importante ed utile per la formazione degli insegnanti. Tanto più nell'ambito di un settore professionale in cui viene richiesto un profilo di docente stimolato a coltivare la sua professionalità non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma in un contesto reale di progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi di scambio e di condivisione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale¹¹. Le comunità di pratica costituiscono un costrutto analitico che può contribuire a chiarire in che modo si apprende e come si sviluppa la conoscenza professionale. Esse possono rappresentare una significativa ed efficace risorsa sia per l'aggiornamento delle competenze professionali degli insegnanti in servizio che per la formazione dei futuri docenti poiché si configurano come un contesto in cui si trasmettono e contemporaneamente si generano conoscenze.

Nell'ultimo decennio l'amministrazione centrale ha affidato al Formez lo studio delle potenzialità delle comunità di pratica nella pubblica amministrazione¹², provvedendo ad introdurre anche in tutte le fasi della formazione della professionalità docente (iniziale, in ingresso, in servizio) azioni che potrebbero essere

interpretate come interventi di coltivazione, che possono cioè favorire la nascita, spontanea, di comunità di pratica. Per quanto riguarda la formazione iniziale, l'articolazione del curricolo del percorso formativo per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria riconosce le diverse forme di sapere che devono supportare il lavoro del docente e le diverse situazioni/luoghi in cui tali saperi vengono prodotti e quindi appresi: sapere teorico (università come luogo di formazione su insegnamenti relativi alle scienze dell'educazione e alle didattiche disciplinari), teorico-applicato (aule universitarie come laboratorio), pratico-teorizzato (università come luogo di intermediazione in cui viene svolto il tirocinio indiretto), pratico-professionale (scuola come luogo della professione in cui viene svolto il tirocinio diretto).

Da alcune ricerche empiriche sulla percezione dei partecipanti al TFA in merito a come abbiano maturato le proprie competenze professionali emerge che i partecipanti tendono a giudicare le esperienze nelle scuole come le più strutturanti¹³. Attraverso il tirocinio lo specializzando ha l'opportunità di inserirsi in una comunità professionale e nelle sue articolazioni formali (comunità professionali) e informali (comunità di pratica)¹⁴. L'esperienza di tirocinio permette di apprendere 'una struttura emergente'¹⁵ prodotta dai membri di una determinata comunità attraverso un processo di negoziazione-costruzione di significati potenzialmente sempre aperto, cui i futuri insegnanti possono iniziare a partecipare già in fase di formazione iniziale; essa permette altresì di confrontarsi con storie, riflessioni, artefatti che nel loro insieme definiscono una comunità di professionisti. Per il tirocinante, la possibilità di analizzare documenti, di rivolgere domande a dei testimoni privilegiati, di svolgere mansioni routinarie soprattutto nelle fasi iniziali, diventano conseguentemente dei momenti di formazione in quanto potenzialmente sono attività che generano conoscenza professionale sulla pratica. Apprendere la conoscenza pratica significa quindi confrontarsi, osservare con attenzione dei particolari significativi, partecipare alle pratiche, chiedere e domandare informazioni su aspetti specifici della professione, mantenersi in una posizione di ricerca verso l'esperienza, sperimentare nuovi contenuti in un'alternanza significativa tra le due aule che ospitano il

percorso di formazione iniziale: quella che rappresenta il contesto scuola nel suo insieme e quella universitaria.

Nel contesto di una disamina dell'apprendere attraverso le comunità di pratica, particolarmente interessante, per quanto riguarda la formazione in ingresso, è l'introduzione, con C.M. 6768 del 27/2/2015, della *peer review* nel percorso formativo dei docenti neoassunti a partire dall'a.s. 2014-2015. La *peer review*¹⁶, intesa come apprendimento tra pari, in questo caso viene presa in considerazione come modalità di formazione applicata al rapporto docente neo-assunto e tutor. Lo scopo è quello di orientare, tramite la proposta di un rapporto tra pari (*peer to peer*), il percorso di formazione in ingresso verso una dimensione di concreta professionalizzazione. L'introduzione di momenti di reciproca osservazione tra insegnanti (*tutoring in practice*) può rappresentare uno stimolo in questa direzione in quanto finalizzato al 'trasferimento' di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti su cui poi confrontarsi, per riflettere sui passaggi-chiave in cui si sostanzia una efficace azione didattica¹⁷.

Per quanto riguarda la formazione in servizio, essa si può compiere durante tutto il percorso professionale attraverso diverse forme organizzative, tra di loro complementari; per rendere più evidente la coesistenza delle stesse in ambito scolastico si forniscono alcuni esempi: gruppo formale di lavoro tra pari (dipartimento), gruppo formale di apprendimento diretto da un esperto (corso di aggiornamento), *project team* (gruppo operativo per la progettazione PON), network informale (gruppo Facebook di docenti che si scambiano informazioni utili alla partecipazione al concorso per dirigente scolastico), comunità di pratica (gruppo spontaneo di docenti della stessa classe di concorso che si confrontano in sala professori o davanti ad una tazza di the nelle proprie abitazioni per discutere dei problemi che incontrano in classe), autoformazione (lettura di un testo, visita di una mostra).

In tutte le fasi del percorso di formazione del docente si rileva l'attivazione di dinamiche proprie delle comunità di pratiche, all'interno delle quali i futuri insegnanti possono riflettere sulla loro pratica e condividere approcci. In questa occasione si è scelto di circoscrivere l'attenzione

sulla formazione iniziale di cui si parlerà in modo dettagliato di seguito.

La formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria tra formale, informale e non formale

In ambito universitario, l'apprendimento in situazione è stato istituzionalizzato come tirocinio e inserito in un progetto di formazione in ingresso che mira, attraverso l'integrazione tra le diverse forme di sapere, a formare un docente con un determinato profilo professionale. Nei modelli di formazione iniziale, sia per la scuola dell'infanzia e primaria che per la scuola secondaria di primo e secondo grado¹⁸, il tirocinio è diventato l'anello di congiunzione fra l'università e la scuola, divenendo una forma di apprendimento dall'esperienza diversa da quella che si sperimenta nei laboratori e nei corsi universitari¹⁹. L'obiettivo formativo riguardante l'attivazione di competenze articolate fra saperi teorici, pratici e contestuali per una pratica professionale orientata alla qualità dell'insegnamento e all'apprendimento permanente, è stato pienamente perseguito nell'ambito della scuola secondaria con il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), un corso di formazione iniziale per il conseguimento del titolo di abilitazione all'insegnamento. Come viene rilevato dal D.M. 249/2010, con il quale è stato istituito il TFA, la formazione universitaria degli insegnanti appare strettamente legata alla necessità di tenere presente due componenti nella definizione del profilo professionale del docente: una formazione teorica, da acquisire nell'ambito delle attività di insegnamento di scienze dell'educazione, delle didattiche disciplinari e dei laboratori pedagogico-didattici; una formazione pratica da acquisire tramite la pratica e l'analisi dell'insegnamento. Questa ultima è demandata all'attività di tirocinio diretto a scuola e indiretto all'università che, insieme a quella che fa capo ai laboratori e alle lezioni, dà al curriculum formativo dell'aspirante docente un taglio strettamente pratico e professionalizzante.

In questa occasione si è scelto di soffermarsi sulla centralità e sulla valenza formativa delle attività di tirocinio. Il tirocinio svolge numerose funzioni: orientativa, perché permette al docente in formazione di mettere alla prova le sue motivazioni nel diretto contatto

con gli alunni e gli insegnanti esperti; sperimentale e critica perché gli dà la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità (apprendimento significativo)²⁰; riflessiva perché valorizza l'ambito esperienziale nel corso dell'azione grazie al divenire dell'azione stessa quale fonte generativa di nuove conoscenze ed *expertise* professionali (apprendimento dall'esperienza)²¹; trasformativa in quanto l'esperienza in situazione ha la capacità di trasformare gli schemi d'azione iniziali a vantaggio di schemi e modelli di comportamento che si configurano come il frutto di scelte riflessive e consapevoli (apprendimento trasformativo)²². L'attività di tirocinio, pertanto, si connota come un'attività multidimensionale, in cui si connettono e si integrano diversi aspetti divenendo contesto formativo dinamico, luogo di mediazione culturale, ambito di osservazione, riflessione e ricerca sull'azione didattica, luogo di scambi relazionali e di comunicazione; momento in cui risulta possibile pensare ed agire. Il tirocinio è uno spazio in cui teoria e prassi dialogano tra loro.

Il tirocinio rappresenta una risorsa non solo per il docente in formazione, ma anche per la scuola accogliente e per l'università. Il tirocinio diretto e indiretto permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica nelle classi e scuole scelte sotto la guida del tutor di classe e di riflettere su di essa grazie al supporto di tutor coordinatori, docenti esperti, individuati dall'Università che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola. Nel Tirocinio Formativo Attivo sono le pratiche formative a mettere al centro il docente in formazione il quale, attraverso il tirocinio diretto e indiretto, sviluppa processi di analisi, elaborazione, simulazione, sperimentazione e valutazione di attività sul campo, fra riflessione e azione. Rilevare la valenza pedagogica del tirocinio, dunque, significa considerarlo non solo come occasione di formazione integrale della persona ma anche come esperienza professionale in situazione che permette al futuro docente di provare direttamente sul campo, in una condizione reale ma protetta, la sintesi originale di teoria e pratica di cui è intessuto l'insegnamento.

Il tirocinio rappresenta al contempo una fonte di ricchezza per tutti gli altri soggetti coinvolti: per i tutor accoglienti è un'occasione di confronto tra la propria professionalità e la

ricerca didattica svolta dal mondo accademico, nonché stimolo per riflettere sul proprio agire quotidiano, anche nel quadro dello sviluppo-innovazione e in quello della formazione continua; per gli alunni delle classi in cui viene svolto il tirocinio, la presenza di altre figure professionali rappresenta una risorsa per interagire con diversi stili di insegnamento e valorizzare le relazioni emotivo-affettive; per i tutor-coordinatori è un'opportunità di confronto tra realtà scolastiche diverse e di crescita professionale; per l'università è occasione per saldare la frattura fra teoria e prassi, tra la sfera della ricerca e quella della didattica.

Negli ultimi anni, gli spunti di maggiore interesse per la comprensione dei meccanismi di funzionamento del tirocinio provengono innanzitutto da due filoni di ricerca: un primo costituito dalle ricerche condotte in ambito cognitivista e socio-culturale che pongono al centro dell'analisi il 'pensiero pratico in azione' e la 'competenza esperta' o *expertise*²³; un secondo filone derivante dagli studi sui processi di professionalizzazione che rileva la dimensione sociale dell'acquisizione della competenza²⁴ intesa come 'pensiero pratico in azione'²⁵ situato in un ambiente sociale organizzato²⁶, che si sviluppa come *expertise* attraverso una 'riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione'²⁷. Risultano particolarmente interessanti per la formazione degli insegnanti gli studi di Le Boterf orientati da un lato sull'acquisizione della padronanza professionale attraverso uno scambio quotidiano tra novizi e professionisti esperti, dall'altro sui processi di trasferimento delle pratiche da parte di professionisti esperti²⁸. In particolare, il trasferimento delle pratiche dai professionisti esperti ai novizi, richiedendo una non indifferente ricchezza esperienziale sia a livello professionale che extraprofessionale²⁹, pone in risalto l'importanza degli apprendimenti in contesti non formali e informali. A sostegno di quanto detto, nell'esperienza del tirocinio formativo attivo risulta possibile rintracciare un caso particolarmente evidente di continuità dinamica che, caratterizzando il processo di apprendimento, accompagna la persona in formazione dal '*context of education*' (istruzione universitaria), in cui acquisisce informazioni trasformandole in conoscenza teorica e procedurale, al '*context of work and profession*' (tirocinio) in cui applica conoscenze nella pratica e da cui trae conoscenze tacite,

per approdare al '*context of life*' (contenitore educativo permanente) di tutte le esperienze di studio e di lavoro³⁰. Attraverso le attività di tirocinio il tirocinante-docente in formazione, dopo avere individuato le aree prioritarie di sviluppo personale e professionale, viene assistito nella riflessione sulle proprie attività e acquisizioni, anche se avvenute al di fuori dai contesti prettamente formali e strettamente lavorativi.

L'apprendimento formale che avviene nell'ambito dell'esperienza del Tirocinio Formativo Attivo si conclude con il conseguimento dell'abilitazione ma quanto più il tirocinante riesce a tessere relazioni, ad inserirsi in comunità di pratiche (a scuola, con i tutor, con i colleghi tirocinanti), a sviluppare lo spazio del non formale e dell'informale, tanto più si fa strada la possibilità di una 'espansione' del Tirocinio Formativo Attivo nella direzione della formazione permanente³¹.

L'esperienza del TFA rileva che ogni processo di apprendimento può caratterizzarsi come formale e insieme non formale. Nell'ambito della formazione degli insegnanti, quindi, il problema principale con cui ci si scontra non è quello di 'scegliere' tra due opzioni, formale/informale, né di rendere 'formale' ciò che è informale o sostituire la dimensione formale con quella non formale o informale, ma di offrire a coloro che apprendono la possibilità di sostenere ed integrare le diverse modalità di apprendimento presenti nei contesti professionali e sociali contemporanei.

L'esperienza del tirocinio diretto a scuola

Il tirocinio diretto a scuola è una modalità di formazione che permette di realizzare un apprendimento simile a quello che si realizza nelle comunità di pratica. Nel paragrafo che segue sono presi in considerazione i caratteri principali che possono contribuire a definire il tirocinio a scuola in termini di partecipazione ad una comunità di pratica.

Al di là dei momenti istituzionali e formali, insegnanti e tirocinanti si organizzano in forme spontanee e poco strutturate o in aggregazioni informali basate sulla comunanza di identità disciplinari, affinità culturali, condivisione di prassi didattiche, cui viene riconosciuto un ruolo non secondario nella vita e nell'identità della scuola

e della sua stessa offerta formativa. Le relazioni tra insegnanti e tirocinanti prescindono dal ruolo istituzionale e tale informalità agevola la partecipazione e l’inserimento dei neofiti-tirocinanti alle pratiche e alle relazioni delle comunità di pratica già presenti nella scuola.

La condizione di tirocinante consente al futuro insegnante di inserirsi nella comunità professionale dei docenti di una specifica classe di concorso e di una istituzione scolastica secondo un processo basato sulla partecipazione periferica legittimata (*Legitimate Peripheral Participation, LPP*)³². Grazie a questo particolare tipo di processo, il tirocinante-novizio inizia il suo percorso di apprendimento attraverso una partecipazione periferica per poi spostarsi, nel tempo, verso altre posizioni interne e più centrali alla comunità. Il termine ‘partecipazione’ evidenzia il superamento del modello dell’apprendimento professionale inteso come semplice trasferimento di conoscenze decontestualizzate³³: attraverso un graduale inserimento nella comunità, il tirocinante non si limita ad applicare le conoscenze teoriche che ha già acquisito in altri luoghi (Università) ma apprende, tramite un vero e proprio processo di inculturazione, un repertorio costituito da diversi elementi espliciti ed impliciti quali norme, routine, narrazioni, simboli, rituali, consuetudini, linguaggi specifici³⁴; l’apprendimento, dunque, non è più basato sulla memorizzazione di ‘repertori di soluzioni’ preconfezionati ma su una collaborazione ‘generativa’ di nuova conoscenza³⁵. All’interno delle comunità di pratica i partecipanti apprendono uno dall’altro, uno con l’altro, uno per l’altro: i futuri docenti imparano dai docenti esperti ma anche viceversa, condividendo la conoscenza acquisita, l’entusiasmo, le sfide e i vantaggi che il loro apprendimento produce.

Lo sguardo ‘altro’ che il tirocinante futuro docente porta con sé dentro la scuola e la sua disponibilità ad entrare in relazione con le comunità di pratica potrebbero costituire un fattore di crescita per tutta la comunità scolastica. L’apertura nei confronti di ambienti di apprendimento diversi rispetto a quelli abituali e le relazioni con nuove generazioni di laureati consente ai tutor-accoglienti di considerare la propria realtà scolastica da nuovi punti di vista e quindi di diventare potenziali agenti del cambiamento nella propria scuola. Nello stesso tempo, l’inserimento di un tirocinante nel contesto scolastico non

coinvolge solo il suo rapporto con il tutor-accogliente ma tutti i membri della comunità scolastica accogliente. Lasciando intatta la titolarità del docente tutor-accogliente, così come definita in tutte le fasi del percorso secondo un protocollo stabilito tramite accordo scuola-università, nell’ambito del tirocinio diretto a scuola sono previsti momenti specifici nei quali l’attività del tirocinante può incrociarsi con le dimensioni cooperative, collegiali, organizzative della professionalità; queste occasioni danno la possibilità di maturare, nel vivo dell’esperienza, la consapevolezza che l’insegnamento non è un’esperienza individuale con una singola realtà, sia essa la classe o il singolo alunno, ma una professione che si impara imparando con gli altri e dagli altri. Nella comunità di pratica i professionisti e docenti in formazione decidono di interagire tra loro al fine di migliorare la pratica professionale. Il risultato principale di questa interazione è la creazione, la condivisione e la disseminazione della conoscenza. In questo modo, la conoscenza sviluppata all’interno della comunità di pratica è il risultato della somma delle parti delle conoscenze possedute da ogni singolo membro.

Il tirocinante per rendere intellegibile ciò che osserva si affida prioritariamente a schemi interpretativi che provengono dalla sua biografia; quando tali schemi si rivelano insufficienti o inadeguati cerca il confronto con i membri esperti della comunità. Alla base della comunità di pratica vi è una concezione di persona come capacità di incontro³⁶ e di reciprocità³⁷ che porta a concepire i suoi membri come prossimi³⁸ tra loro e disposti a sostenersi nei momenti di difficoltà.

L’abitudine a considerare la pratica come applicazione diretta della teoria conduce il tirocinante in un primo tempo a ritenere che possa sempre esistere una teoria da applicare e che le incongruenze con l’esperienza siano da considerare come la conseguenza di un errore. In realtà il sapere che deve acquisire per dare una risposta adeguata ai bisogni formativi degli studenti non è tecnico, e dunque applicativo, ma pratico. È la riflessione nell’azione che gli potrà consentire di trovare la soluzione. È attraverso un’adeguata esperienza in una comunità di pratica professionale che il futuro docente può essere aiutato ad acquisire tale competenza³⁹ e che può sperimentare di essere un professionista riflessivo⁴⁰, in grado di riflettere

sul proprio lavoro e sulle situazioni caratterizzate da incertezza, unicità e conflitti valorizzando le conoscenze tacite dell'azione professionale, la riflessione nel corso dell'azione, fornendo, infine, non la soluzione ad un problema, ma la reimpostazione e il rimodellamento di una situazione problematica.

Il coinvolgimento del tirocinante nelle attività scolastiche, praticato quotidianamente e gradualmente dai tutor quando dimostrano di potersi fidare del novizio⁴¹, sancisce il riconoscimento sociale dell'appartenenza di quest'ultimo alla comunità dei docenti. La consapevolezza del miglioramento delle proprie competenze professionali genera a sua volta l'*empowerment* del tirocinante il quale, nel momento in cui acquisisce uno status all'interno della comunità scolastica, viene legittimato non solo all'osservazione ma anche alla partecipazione ad alcune pratiche. Spetta alla scuola decidere a quali opportunità di apprendimento il tirocinante potrà accedere, definendo esperienze di quantità e di qualità molto diverse. Ne consegue una pluralità di possibili tipologie di approccio, di inserimento e di esperienze dei tirocinanti. Generalmente, a scuola, come in altri ambienti di lavoro, i tirocinanti eseguono inizialmente un numero ridotto di compiti. Alcuni di essi vengono ritenuti particolarmente significativi e resi prescrittivi dal progetto di tirocinio (come nel caso della presentazione di un percorso didattico), altri derivano dalle esigenze del contesto in un dato momento.

Il processo di costruzione delle competenze attraverso la partecipazione alla vita scolastica produce degli effetti sull'identità: il tirocinante mentre apprende si trasforma, cambia se stesso fino a riconoscersi quasi come docente. Normalmente questo processo non viene subito: il tirocinante avverte l'esigenza di trovare un nuovo equilibrio tra un'identità che è il frutto della sua storia pregressa e l'esigenza di dare significati alle nuove esperienze vissute; conseguentemente sceglie una sua personale traiettoria di avvicinamento al centro della comunità e ciò implica un parallelo processo di rafforzamento dell'identità che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all'interno della comunità, fino ad essere riconosciuto egli stesso come 'membro esperto'. In questo senso, la formazione professionale, identificata come campo di

promozione di apprendimenti strumentali, di *skills*, di informazioni, può essere tematizzata anche come un processo di trasformazione collegato con la de-costruzione e ri-costruzione dell'identità di un soggetto individuale o di una comunità: partecipando al contesto culturale e agli scambi interpretativi che si svolgono all'interno di esso, il tirocinante da una parte modifica il sistema culturale tramite le azioni ermeneutico-interpretative che pone in atto, dall'altra, accede tramite queste azioni alla propria identità soggettiva, al proprio sé⁴².

Il tirocinio indiretto all'università

Per i docenti 'in fieri' è importante condividere idee, metodologie, obiettivi nonché considerare la pratica come oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva al fine di rispondere in maniera adeguata alle richieste di classi numerose con allievi portatori di bisogni educativi particolari. Nella ratio dei TFA questa funzione viene attribuita ai momenti laboratoriali e riflessivi ed esercitata dai tutor-coordinatori. Pertanto, l'esperienza di tirocinio indiretto all'Università può essere tematizzata come azione di accompagnamento, sviluppo e cura di comunità di pratica, grazie alla quale docenti esperti e futuri insegnanti possono riflettere e imparare insieme.

Valorizzare l'esperienza di tirocinio indiretto in termini di comunità di pratiche significa rilevare l'importanza del sapere pratico-professionale in quanto sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria-pratica-teoria: esso si produce a partire dall'acquisizione di conoscenze teoriche durante la preparazione iniziale alla professione, si trasforma durante l'esercizio della professione e si ricostruisce teoricamente arricchendosi con nuove conoscenze ed *expertise*⁴³ quando la pratica diventa oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva, ovvero di ricerca (comunità di pratica).

L'esperienza di tirocinio indiretto nelle classi disciplinari coinvolge persone eterogenee per formazione⁴⁴ che possono ricoprire ruoli e funzioni professionali differenti in contesti diversi: insegnanti in scuole statali o paritarie di vari gradi (scuola dell'infanzia e primaria, scuola secondaria), dottorandi e dottori di ricerca, assegnisti di ricerca. Le comunità di pratiche discorsive che si creano all'interno delle classi disciplinari possono dunque essere

considerate come comunità di ‘molteplici zone di sviluppo prossimale’ in quanto composte da soggetti naturalmente eterogenei (per il campo emozionale e motivazionale, il background socio-culturale, per la formazione pregressa, la funzione professionale, le esperienze di tirocinio svolte in contesti scolastici diversi), ognuno con differenti e molteplici zone di sviluppo prossimale, entro cui i ruoli tra i soggetti dialoganti si alternano a seconda del tipo di problema che viene affrontato o discusso⁴⁵.

In accordo con quanto sostenuto da Wenger, McDermot e Snyder⁴⁶, per una formazione professionale intesa come coltivazione di comunità di pratica, per quanto riguarda il tirocinio indiretto si tratterà di individuare i temi oggetto di interesse strategico attorno ai quali i tirocinanti possono associarsi tra loro al fine di costruire la propria identità sulla base di una condivisione di un percorso comune (il settore disciplinare) nonché di attività, conoscenze, esperienze ed interessi simili; in secondo luogo si tratterà di incoraggiare la fiducia tra i partecipanti, il rispetto, l’ascolto reciproco e la condivisione delle idee, alla cui base si collocano le condizioni favorevoli per la nascita della comunità stessa; rispetto alla pratica, si cercherà di mettere in evidenza e valorizzare la ‘produttività’ della comunità, vale a dire tutto ciò che, in termini di nuove conoscenze, frutto del lavoro d’insieme, il gruppo riesce di volta in volta a conseguire. In tal modo, il tirocinio indiretto diventa un’occasione per ‘ricomporre’ l’esperienza svolta nel corso del tirocinio diretto a scuola e in cui integrare la dimensione individuale con quella collettiva dell’apprendere attraverso la discussione e l’interazione⁴⁷. È infatti a partire dalle narrazioni, nella triplice modalità del raccontare, dell’ascoltare e dello scrivere, che risulta possibile attivare una specifica riflessività interrogando criticamente l’esperienza formativa, fino a fare emergere le tante dimensioni nascoste della pratica e sollecitare processi sociali di negoziazione di significato, di trasmissione-costruzione della conoscenza, co-costruzione di processi di apprendimento⁴⁸ e di ‘storie condivise di apprendimento’⁴⁹ attraverso processi di accompagnamento e sostegno formativo.

Le ‘conversazioni professionali riflessive’ chiamano in causa un contesto di significato condiviso, l’appartenenza dei tirocinanti ad una famiglia professionale e in

particolare ad una comunità con cui condividere determinate pratiche. Il raccontare storie si presenta quindi come uno dei canali privilegiati per scambiare conoscenze tra colleghi e per fare circolare conoscenza dentro la comunità di pratiche⁵⁰. Il docente in formazione che racconta le proprie esperienze non è solo il protagonista ma anche l’autore di storie di interesse per molti di coloro che hanno vissuto esperienze analoghe a quelle raccontate. La narrazione diventa un mezzo potente perché favorisce processi di immedesimazione, consentendo ai soggetti narranti di esprimere sentimenti ed emozioni e di fare affiorare aspetti profondi dell’esperienza emotiva.

Un ruolo molto importante nei processi riflessivi tramite narrazione è svolto anche dalla relazione finale che non si configura semplicemente come un atto di scrittura formale attraverso cui rendere testimonianza di una competenza acquisita, ma rappresenta per il tirocinante un momento di riflessione sull’esperienza vissuta e di comprensione della sua portata formativa e orientativa. In questo senso risulta possibile parlare di ‘apprendimento tramite la narrazione’. Possiamo riassumere il valore formativo dell’esperienza di tirocinio indiretto con le seguenti considerazioni: per i tirocinanti l’aiuto reciproco nel proporre e risolvere elementi di criticità e problemi quotidiani riscontrati in classe, la condivisione di attività e materiali, i vari consigli su testi e materiale didattico di diverso tipo, rappresentano una risorsa ed un vantaggio per tutti i membri della comunità. Nello stesso tempo, l’esperienza ha ripercussioni positive anche per il tutor coordinatore: a differenza del tutor accogliente che occupa una posizione centrale all’interno della comunità di pratica della scuola ospitante, i tutor coordinatori delle classi disciplinari, rimanendo ai confini, grazie alle discussioni con i tirocinanti sulle esperienze da loro vissute, hanno l’opportunità di affacciarsi su molteplici comunità di pratica.

Prospettive future

La riflessione sulle difficoltà ad implementare il cambiamento nella pubblica amministrazione ha indotto diversi studiosi a chiedersi se la forma organizzativa della comunità di pratica possa costituire una risorsa da valorizzare e coltivare per migliorare le dinamiche

dell'apprendimento e le prestazioni professionali. Il modello proposto dalle comunità di pratica, grazie alla capacità di agire più sulle teorie in uso che su quelle dichiarate, di integrare le conoscenze tacite, di riflettere sull'errore, di produrre sapere pratico, e quindi contestualizzato, di rendere viva la rete di contatti e il patrimonio umano e professionale creato durante le esperienze di formazione, evitando un'eventuale caduta nell'isolamento professionale, potrebbe avere un impatto di rilievo sullo sviluppo professionale del docente, anche rispetto ad altre attività di formazione⁵¹. In presenza di organizzazioni disposte a sperimentare ufficialmente forme alternative di apprendimento e formazione professionale, risulta possibile in ogni caso facilitare l'adozione di forme di comunicazione, come le comunità di pratiche, che supportino gli apprendimenti e grazie alle quali passare dal *Learning About* al *Learning to Be*.

Secondo le considerazioni di Perla⁵², sono due le prospettive metodologiche legate al costrutto di comunità di pratica che destano l'attenzione degli studiosi e dei ricercatori per gli sviluppi che lasciano prefigurare dal punto di vista didattico: la progettazione *community-based* e le comunità di pratica virtuali.

La prima prospettiva metodologica è basata sulla metafora organicistica della coltivazione: Wenger, McDermot e Snyder⁵³ indicano sette principi per la coltivazione di comunità di pratica che possono essere variamente declinati e combinati anche all'interno di un percorso di formazione professionale: 1) progettare le condizioni del loro sviluppo e della loro vitalità, valorizzando le reti di relazioni informali, individuando e stimolando potenziali coordinatori, attirando membri, presentando un'ampia gamma di possibili oggetti di interesse su cui orientare l'impegno nell'ambito di attività libere e opzionali; 2) creare occasioni di confronto tra prospettive interne ed esterne; 3) consentire e favorire la partecipazione di tutti i membri, quelli del nucleo centrale ma anche quelli periferici; 4) sviluppare spazi di comunità, sia pubblici (incontri, siti web, eventi, etc.) che privati (interazioni dirette, a tu per tu), che costituiscano altrettante occasioni di incontro tra i membri della comunità, offrano l'opportunità di presentare i prodotti della comunità, rafforzino le relazioni e il legame identitario, stimolino capacità riflessive; 5) focalizzare l'attenzione sul valore

che, di volta in volta, la comunità riesce a generare: da questo dipendono l'energia, la vitalità e il grado di partecipazione dei membri; 6) combinare esperienze familiari e eventi inconsueti, introducendo elementi di novità, eventi inattesi, capaci di stimolare l'interesse e la vitalità del gruppo e di dare il senso di far parte di una comune avventura; 7) dare un ritmo alla comunità.

La seconda prospettiva metodologica riguarda le comunità di pratica virtuali distinguibili in comunità virtuali a collaborazione debole, come *forum*, *instant messaging*, *blog*, *social network*, sistemi liberi come *Moodle* e *Wikiweb*, *You Tube*, e le comunità virtuali a collaborazione intensa o cooperativa, come le applicazioni di CSCL⁵⁴, le più efficaci sul piano della produzione sociale della conoscenza. Grazie a questi strumenti, lo sviluppo di una comunità di pratiche risulta possibile anche in ambienti virtuali laddove riconoscersi come partecipanti della stessa comunità porta a condividere le esperienze di significato degli altri membri e a sentirsi parte della comunità⁵⁵: se la convergenza di interessi può favorire la comunicazione interpersonale all'interno di un contesto professionale fino a determinare la nascita di una comunità di pratica, la condivisione via Web ne rappresenta il suo complemento per quanto riguarda la circolazione di materiale informativo e/o fattuale o il dibattito e lo scambio.

L'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione si configurano come una sorta di tessuto connettivo sociale della comunità perché facilita l'interazione sincrona (collegamenti video), l'interazione asincrona (e-mail), l'accesso alle informazioni immagazzinate (depositi di documenti) nonché differenti modi di comunicare ed interagire (parlare, scrivere, ascoltare). In tale contesto interattivo si sperimenta l'opportunità di mantenere sia legami sociali *de visu* che virtuali.

La diffusione di ambienti di *community* in rete oggi rende ancora più interessante la prospettiva delle comunità di pratica⁵⁶. Nel volume *Digital Habitat: stewarding technology for communities* pubblicato da Wenger nel 2009⁵⁷, l'Autore descrive alcuni scenari di grande interesse in relazione ai contesti definiti *habitat digitali* e indica le tre fasi che attestano la creatività delle comunità nell'approccio alle tecnologie: il mercato della tecnologia,

la selezione della tecnologia adatta alla comunità, la promozione dell'uso della tecnologia.

Grazie a questi nuovi lavori di riflessione, di ricerca e di sviluppo delle opportunità offerte dalle comunità di pratiche si aprono dunque nuove prospettive, nuovi orizzonti e nuove idee sulla base delle quali potere comprendere l'apprendimento e lo sviluppo professionali⁵⁸.

Riflessioni conclusive

Dalle riflessioni di cui sopra si evince che, pur trattandosi di una forma di apprendimento istituzionalizzato, all'interno dell'esperienza di tirocinio formativo attivo possono crearsi situazioni analoghe a quelle sperimentate nelle comunità di pratica poiché si tratta di una esperienza di apprendimento dalla pratica, nella quale giocano un ruolo importante le dinamiche tipiche di una comunità di pratica: collaborazione, condivisione, narrazione, etc.

Se ben coltivate, le comunità di pratiche, una volta terminato l'esperienza del tirocinio formativo attivo, potrebbero evolvere, avvalendosi anche degli strumenti per la comunicazione a distanza⁵⁹.

La lettura del tirocinio in chiave di partecipazione a una comunità di pratica permette di individuare sia criticità che opportunità per gli sviluppi che lasciano prefigurare.

La prima criticità concerne la natura della comunità di pratica che, essendo una realtà informale ed in continuo divenire, si sottrae al controllo e alle descrizioni formali. Il fatto di essere aggregazioni flessibili, non strutturate rappresenta una potenzialità e una valenza strategica nelle situazioni d'azione complesse in cui ai soggetti è richiesta la capacità di ristrutturare il proprio campo di intervento: davanti alla necessità di conseguire obiettivi e trovare soluzioni a problemi non strutturati o imprevisi, le strutture informali manifestano sorprendenti capacità sia di risposta che di coesione interna. D'altro canto, come afferma Wenger, la comunità di pratica non è congruente con le strutture reificate delle affiliazioni istituzionali, delle divisioni e dei confini. I confini delle comunità di pratica non coincidono con i confini istituzionali: come dare struttura a qualcosa che è per sua natura informale? La necessità di far coesistere degli estremi implica azioni

di negoziazione di opposti che sicuramente si presentano come molto ardue e complesse da gestire.

Un'altra criticità potrebbe essere rappresentata, così come sostenuto anche da Wenger, dalla possibile autoreferenzialità cui sono soggette le comunità di pratica. Soprattutto nel caso delle classi disciplinari, l'identità delle comunità di pratica può essere vissuta come una forte risorsa *ingroup* contrapposta all'*outgroup* del mondo esterno. Il problema dell'autoreferenzialità potrebbe essere contenuto ricorrendo alla partecipazione a diverse comunità di pratica: il riferimento è alle cosiddette '*complex constellations of communities of practice*', espressione adottata da Wenger⁶⁰ per descrivere le relazioni che uniscono le varie comunità in virtù delle quali si condivide reciprocamente la conoscenza, contestualizzandola ed arricchendola di nuovi significati, favorendo la soluzione a problemi complessi attraverso il riconoscimento di modelli differenti percepiti come appartenenti ad ambiti e discipline diversi. Ma a sua volta la partecipazione a diverse comunità di pratica potrebbe generare altre difficoltà connesse alla multi-appartenenza. Da qui ne discende la complessità legata al lavoro di intermediazione fra la comunità di appartenenza e l'ambiente esterno, che spesso può invece generare forme di ambivalenza e sradicamento.

Rimane, infine, una criticità rilevata dal personalismo pedagogico: le comunità di pratiche possono ridurre il soggetto a un *practitioner* partecipante con il conseguente annullamento della singolarità personale all'interno di una visione di tipo collettivistico delle relazioni e delle imprese comuni e l'affievolimento dell'intenzionalità del processo di insegnamento, che dovrebbe invece essere ancorato ad un progettualità in cui sono delineati in maniera esplicita traguardi, scopi, modelli didattici da declinare in base ai soggetti, ai contesti e agli obiettivi perseguiti. In realtà lo stesso Wenger parla di comunità di pratiche come di gruppi al cui interno ogni componente trova uno spazio proprio creandosi una sua identità, confrontandosi con le altre identità senza però fondersi né confondersi con esse. Il tratto distintivo di tali comunità è, pertanto, l'eterogeneità: attorno alla pratica e attraverso di essa si costruiscono e si elaborano significati comuni e si costruiscono identità soggettive e collettive.

Tra i punti di forza si possono evidenziare: la valenza della pratica, del fare e della processualità che strutturano e danno significato alla esperienza individuale e collettiva; la comunità di pratica come espressione di competenze negoziate frutto dell'esperienza; l'apprendimento come partecipazione sociale; la partecipazione come appartenenza e reciprocità e come processo complesso che coinvolge l'intera persona umana, intesa come unione di corpo, mente, emozioni e relazioni; il clima informale che permette di scoprire le insicurezze e punti di debolezza legati all'esercizio del proprio ruolo; una visione dell'identità come un processo che si costruisce in un contesto di ecologia sociale⁶¹; la forma flessibile di organizzazione dello scambio on-line, tipica delle comunità di pratica virtuali, da fruire in tempi e modi personalizzati e vicini alle esigenze personali. Attualmente numerose ricerche internazionali⁶² segnalano l'efficacia della formazione iniziale *on the job* dei docenti

soprattutto quando questa è frutto non della semplice osservazione delle azioni d'insegnamento ma dell'interazione tra esperti e novizi, nonché della partecipazione – prima periferica, poi via via sempre più attiva – dei novizi alle pratiche didattiche che comprendono la riflessività costruttiva e proattiva all'interno di comunità professionali. Tali risultati invitano ad utilizzare il costrutto di comunità di pratica in una prospettiva evolutiva. Ciò significa chiedersi se, in quei contesti formativi dove non esistono ancora comunità di pratica o in cui si registra la presenza di comunità di pratica poco valorizzate, sia possibile auspicare, attraverso azioni descrivibili con la metafora della coltivazione, lo sviluppo o la trasformazione in comunità di pratiche di aggregazioni presenti in altra forma. È chiaro che l'esperienza professionale di Wenger incoraggia a muoversi in tale direzione⁶³.

ROSSANA SICURELLO, LOREDANA LEONI

Università Kore di Enna
University Kore of Enna

¹ Per approfondimenti si veda: J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006. Negli ultimi anni il costrutto di comunità di pratiche ha subito una progressiva evoluzione concettuale. Secondo S. Gherardi parlare di 'pratiche di comunità' invece che di 'comunità di pratica', potrebbe consentire di mettere in evidenza l'intreccio tra conoscere, fare e innovare, nonché di ridimensionare il ruolo della comunità. Cfr. S. Gherardi, *Dalla comunità di pratica alle pratiche di comunità: breve storia di un concetto in viaggio*, «Studi organizzativi», 10, 2008, pp. 49-72. Il costrutto di pratiche di comunità, elaborato dalla studiosa S. Gherardi, presenta significative analogie con quello di comunità basate sulla pratica elaborato da J.S. Brown e P. Duguid. Si veda: J.S. Brown, P. Duguid, *Organization learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation*, «Organization Science», 2, 1991, pp. 40-57.

² P. Valentini, A. Pozzi (Eds.), *Intervista a Jeane Lave*, «Scuola democratica nuova serie», 4, 2012, pp. 16-24.

³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit.

⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

⁵ C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, Paris 1958.

⁶ Per il costruttivismo socio-culturale si veda: L.S. Vygotskij, *Thought and language*, MIT Press, Cambridge 1934; Id., *Mind and Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978. Per l'interazionismo simbolico si veda: K. Lewin, *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, (a c. di) D. Cartwright, Harper & Row, New York 1951; H. Blumer, *Society as Symbolic Interaction*, in A.M. Rose, *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*, Houghton-Mifflin, Boston 1962. Per la pratica riflessiva si veda: J. Dewey, *How We Think*, Health, Boston 1933; D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983. Per le teorie ecologico-sistemiche si veda: U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development. Experience by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge 1979; H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*, Redeil, Dordrecht 1980.

⁷ J. Lave, *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 1988; J.E. Orr, *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1996; P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Geneve 1972.

⁸ A.L. Strauss, *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, Free Press of Glencoe, Glencoe 1959; M. Foucault, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris 1966; A. Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press, Stanford 1991.

⁹ K. Marx, *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*, vol. I, Verlag von Otto Meisner, Hamburg 1867; M. Foucault, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris 1966.

¹⁰ L. Suchman, *Working Relations of Technology Production and Use*, CSCW vol. II, pp. 21-39; S. Gherardi, *Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An introduction*, «Organization», VII, 2, 2000, pp. 211-223.

¹¹ Per l'evoluzione della professionalità docente si veda: I. Fiorin, *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, «Formazione & Insegnamento», x, 1, 2012.

¹² D. Lipari (Ed.) *L'approccio-comunità. Esperienze di apprendimento collaborativo nei progetti del Formez*, <http://portaledellaformazione.sspa.it/?p=40>.

¹³ A. Strano, *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, «Formazione & Insegnamento», xi, 3, 2013, p. 226.

¹⁴ Per le differenze su comunità professionali e comunità di pratiche a scuola si veda: P. Ellerani, *Il Web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (Eds.), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 13-33.

¹⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., p. 272.

¹⁶ Sulla suddetta metodologia si rinvia a G. Alulli, F. Farinelli, A. Petrolino, *L'autovalutazione di Istituto. Modelli e strumenti operativi*, Guerini e Associati, Roma 2013, p. 202. Tale metodologia è stata sperimentata, tra gli altri, da ISFOL e dalla rete SAPERI.

¹⁷ Le scuole sperimentali appartenenti alla rete wikischool (Pestalozzi di Firenze, Don Milani di Genova, Rinascita-A. Livi di Milano) hanno già provveduto a validare appositi protocolli di osservazione dei comportamenti professionali e schede di sintesi con un giudizio espresso da un punteggio sulla base di apposite rubriche descrittive. Si veda al proposito: S. Bertone, M. Pedrelli, *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, «Rivista dell'istruzione», 6, 2014, pp. 36-45.

¹⁸ In Italia, a differenza della maggior parte dei Paesi europei, la formazione iniziale degli insegnanti ha visto lunghi anni di dibattiti dal 1991 fino al 1998, anno in cui con il D.M. 26/05/98 (G.U. 3/07/98) n.153 che dà seguito alla Legge n. 341 del 19 novembre 1990, sono istituiti il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria e la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, percorso biennale post laurea. L'esperienza delle SSIS termina definitivamente a partire dall'anno accademico 2008-2009 a conclusione del IX Ciclo. Con il D.M. del 10 settembre 2010, n. 249, pubblicato sul supplemento alla Gazzetta Ufficiale, n. 24 del 31 gennaio 2011, il Gruppo di lavoro presieduto da Giorgio Israel dispone l'istituzione delle Lauree Magistrali per le diverse classi di abilitazione (a numero programmato) e l'attivazione del Tirocinio Formativo Attivo. Sulla formazione degli insegnanti si veda: Alessandrini, *La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020*, «Formazione & Insegnamento», x, 1, pp. 47-59; D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, Franco Angeli, Milano 2014; A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014; M.T. Moscato, M. Caputo, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, «CQIA Rivista. Formazione, persona, lavoro», iv, 12, 2014, pp. 105-116; G. Zanniello (Ed.), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008.

¹⁹ Si possono distinguere tre modelli di tirocinio che sostanzialmente si contrappongono tra loro: il primo modello è quello della separazione e vede il tirocinio come luogo di esperienza in cui si applicano le conoscenze teoriche che il futuro docente apprende all'università; in questo modello formazione in università e apprendimento sul campo sono strutturalmente distinti, corrispondenti ai due ambienti in cui si realizzano (università e istituzioni in cui si pratica il tirocinio); il secondo modello è quello della dipendenza e prevede un collegamento gerarchico tra studio teorico ed esperienza pratica che dipende culturalmente e funzionalmente dal primo; il terzo modello vede il tirocinio come integrazione tra la formazione teorica e la pratica, tra ciò che viene appreso nella situazione della scuola e ciò che viene appreso all'università. I modelli di integrazione problematica sono quelli su cui si sono basati i corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria e su cui si è cercato di modellare anche il TFA. Si veda: F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*, Carocci, Roma 1995.

²⁰ E.D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978.

²¹ Apprendere dall'esperienza significa attuare un percorso di riflessione come processo euristico sulle situazioni uniche ed irripetibili in cui la pratica risulta situata.

Questa tipologia di riflessione è esercitata nel corso dell'azione e permette di organizzare, direzionare, accompagnare e sostenere opportunamente la pratica nelle situazioni indeterminate, uniche, problematiche incontrate durante il tirocinio diretto a scuola. Si veda: D.A., Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006.

²² L'apprendimento trasformativo avviene sulla base di una condivisione e di un'analisi delle narrazioni degli episodi critici già vissuti. La riflessione come processo critico dà la possibilità di vedere gli stessi eventi problematici da altri punti di vista, originando un processo di co-costruzione di significati. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.

²³ Gli studi sul 'pensiero pratico in azione' e sulla 'competenza esperta' di matrice cognitivista e socio-culturale sono basati su concetti quali la contestualizzazione, la flessibilità, la poli-contestualità e l'attraversamento di confini che, per il fatto di essere fondati sulla consapevolezza di ciò che si fa e sulla possibilità di scegliere responsabilmente tra alternative e comportamenti, risultano utili a spiegare l'agire professionale. Si veda: Y. Engestrom, *Poly-contextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», V, 4, 1995, pp. 319-336.

²⁴ Cfr. G. Le Boterf, *Repenser la compétence*, Eyrolles, Paris 2008.

²⁵ Cfr. S. Scribner, *Studying working intelligence*, in B. Rogoff, J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge-London 1984.

²⁶ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

²⁷ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica Professionale*, cit. Per un approfondimento in chiave strettamente pedagogica si veda: L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

²⁸ Secondo G. Le Boterf risulta necessaria una revisione delle strategie e dei modelli di sviluppo professionale. Cfr. G. Le Boterf, *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Eyrolles, Paris 2007.

²⁹ Cfr. B. Bourassa, F. Serre, D. Ross, *Apprendre de son expérience. L'expérience comme source d'apprentissages et de découvertes*, Presses Universitaires du Québec, Montreal 1999.

³⁰ L. Galliani, *Apprendimento in età adulta, contesti e reti*, SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), Torino 24.09.2013.

³¹ Nel campo della formazione degli adulti, nel corso degli ultimi anni, la letteratura sul tema si è pronunciata a sfavore dell'apprendimento definito formale e a favore dell'apprendimento informale. Secondo il canadese H. Jarche, a differenza della formazione tradizionale, che tende ad essere statica in quanto progettata, diretta e valutata, l'apprendimento informale viene visto come dinamico e sociale in quanto auto-diretto, condiviso e tempestivo. M. Eraut distingue invece tra apprendimento implicito, reattivo e deliberativo, quest'ultimo comunemente sopravvalutato. Per approfondimenti sull'apprendimento formale, informale e non formale si veda: M. Knowles, *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders and Teachers*, Macmillan, New York 1970; M.M. Lombardo, R.W. Eichinger, *The Career Architect Development Planner*, Lominger, Minneapolis 1996; M. Eraut, *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, «British Journal of Educational Psychology», 2000, pp. 113–136; Y. Cross, *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, San Francisco 2006; M. Souto Otero (Ed.), *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010. Thematic Report: Assessment methods*, DG Education and Culture-CEDEFOP, 2010.

³² L'inserimento progressivo nella comunità di pratica è stato documentato da Lave e Wenger. Si veda: J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, cit. Altri studiosi si sono occupati del tema come Zucchermaglio e Musso i quali in uno studio specifico hanno analizzato le forme di partecipazione discorsiva che caratterizzano l'ingresso di un membro novizio in una comunità di pratiche già stabilita. Nello studio degli Autori la videoregistrazione di alcune riunioni aziendali ha testimoniato da un lato la crescita della presenza discorsiva del novizio e della sua competenza, dall'altro un progressivo ampliamento degli spazi ai quali è legittimato a contribuire. Si veda: C. Zucchermaglio, R. Musso, *Comunità di pratiche e discorsi: imparare a partecipare ad un progetto lavorativo*, «Rassegna di Psicologia», 2, 1997.

³³ Il modello tradizionale di tirocinio implica la trasmissione di conoscenze teoriche decontestualizzate in quanto formazione in università e apprendimento sul campo sono strutturalmente distinti. Bertagna evidenzia la necessità del superamento, attraverso il tirocinio, della separazione tra teoria, pratica e riflessione sulla pratica. Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

³⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit., p. 272.

³⁵ Ne consegue una progressiva transizione da una forma di educazione istituzionalizzata, caratterizzata dalla presenza di gruppi di lavoro formali, intenzionalità e sistematicità, ad una forma di educazione informale basata sullo scambio di saperi e sul riconoscimento delle competenze in cui la presenza dell'insegnante e/o del formatore si qualifica non in termini di direttività ma di regia. Si veda: L. Perla, *Comunità di pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di Didattica*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 112-116.

³⁶ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Morcelliana, Brescia 1987.

³⁷ P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Editions Stock, Paris 2004.

³⁸ Il concetto di prossimità richiama la distinzione che Ricoeur fa tra due figure fondamentali dell'alterità, *prochain* ossia l'io che incontra l'altro spontaneamente soprattutto nel caso in cui coglie il suo dibattersi con un problema, e *socius* ovvero l'io che stabilisce con l'altro una relazione mediata dal ruolo. Si veda: P. Ricoeur, *Il socius e il prossimo*, in Storia e verità, Marco Editore, Lungro 2004.

³⁹ L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

⁴⁰ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.

⁴¹ P. Magnoler considera il tutor come un vero e proprio 'altro significativo' che accompagna in maniera progressiva il processo di identificazione del tirocinante nel ruolo di docente. Si veda: P. Magnoler, L. Giannandrea, *Dialogo fra identità professionali*, in M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.

⁴² L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009.

⁴³ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.

⁴⁴ Solo per fare un esempio, nella classe di concorso A036 confluiscono laureati in Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Scienze della Comunicazione, etc.

⁴⁵ B. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002, p. 145.

⁴⁶ Secondo gli autori, tre sono gli elementi costitutivi della comunità di pratica su cui si può sviluppare il lavoro di 'coltivazione': il campo tematico (*domain*), che riguarda l'identità, i valori e gli obiettivi dei suoi membri; la comunità (*community*), ossia il contesto sociale di apprendimento e di costruzione relazionale della fiducia tra i membri; la pratica (*practice*), che si configura come un insieme di idee, strumenti, informazioni, stili, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti condivisi dai membri della comunità e che racchiude in sé la specifica conoscenza che la comunità sviluppa, mantiene e condivide. Cfr. E. Wenger, R. Mcdermott, W.M. Snyder (Eds.), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

⁴⁷ Il termine 'interazioni' viene usato per indicare resoconti e scambi, esempi e confronti critici, ricerca di aiuto nei confronti di problemi che non hanno trovato soluzione, ricerca comune di intermediari materiali e linguistiche. G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo*, Unicopli, Milano 1995; Id., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2011.

⁴⁸ A.L. Brown, J.C. Campione, *Communities of learning or a context by any other name*, in D. Kuhn (Ed.), *Contribution to Human Development*, vol. 21, Karger, Basel 1990.

⁴⁹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit.

⁵⁰ Secondo Weick: «In ambito professionale le storie sono una sorta di testo costruito attraverso conversazioni collettive sempre aperte a nuove interpretazioni». (K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina, Milano 1997, p. 138).

⁵¹ Si veda G. Alessandrini, *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; Id., *I processi di condivisione della conoscenza nelle organizzazioni: contesto e apprendimento*, «Riflessioni sistemiche», 5, 2010, p.10; Dalla lettura di diverse ricerche internazionali si rileva un fatto interessante: gli insegnanti ritengono molto importante la partecipazione a reti di sviluppo professionale in termini di impatto sullo sviluppo delle proprie competenze. Cfr. R. Vuorikari, *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*, Unita Europea eTwinning

(CSS), Bruxelles 2011; A. Tosi, *E-Twinning, eTwinning nella formazione iniziale dei docenti*, <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1877>.

⁵² L. Perla, *Comunità di pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di Didattica*, cit., pp. 112-116.

⁵³ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, cit., pp. 93-108.

⁵⁴ Per maggiori informazioni sulle applicazioni CSCL si veda: G. Stahl, T. Koschmamm, D. Suthers, *Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective*, in R.K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge 2006, pp. 409-426; A. Calvani, A. Fini, M.C. Pettenati, L. Sarti, *Teorie CSCL e piattaforme Open Source per l'e-learning: verso un'integrazione*, in M. Delfino, S. Manca, D. Persico, L. Sarti, *Come costruire conoscenza in rete?*, Menabò, Ortona 2005.

⁵⁵ Per parlare di comunità virtuale occorre avere un livello minimo di interattività e di interrelazione tra i vari scambi comunicativi; l'individuazione e la condivisione di uno spazio comune prodotto socialmente dagli abitanti stessi dello spazio virtuale, sulla base di relazioni interpersonali create grazie al contatto ripetuto; un livello minimo di partecipazione individuale e di espressione della propria identità anche attraverso l'uso di strumenti e spazi opportuni per l'identificazione dei partecipanti (es. nickname, spazi dove potersi rappresentare con foto od oggetti simbolici). Si veda: M.B. Ligorio, *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2002.

⁵⁶ A. Calvani, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005.

⁵⁷ Cfr. E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital Habitat: stewarding technology for communities*, Cpsquare, Portland 2009. Sul tema degli 'habitat digitali' si veda anche: G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

⁵⁸ In questo campo di studi molto interessante è il testo di F. Falcinelli e C. Laici che si soffermano sulla necessità di pensare, nel contesto specifico dei percorsi universitari di formazione dei futuri insegnanti, ad un percorso di e-learning nella logica *blended*, costruendo un ambiente di apprendimento basato sull'integrazione tra attività in presenza e on line, tra contenuti e attività presenti nell'ambiente formale, progettato e realizzato con un LCMS, e contenuti e attività scoperti o costruiti nella Rete dagli stessi corsisti. F. Falcinelli, C. Laici, *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Aracne Editrice, Roma 2009.

⁵⁹ Wenger sostiene che al costruito di comunità di pratica sia associabile uno strumento evolutivo. Ciò significa che le comunità di pratica nascono, crescono e muoiono e conseguentemente un gruppo che attualmente non è una comunità di pratica potrebbe diventarlo in futuro. Cfr. D. Lipari, *Una conversazione con Etienne Wenger sulla coltivazione delle comunità di pratica*, «Formazione e cambiamento», 45, 2007.

⁶⁰ La definizione è stata adottata da per descrivere le relazioni che uniscono le varie comunità e le rendono permeabili l'una all'altra. Si veda: E. Wenger, *Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice*, «Ivey Business Journal», LXVIII, 3, 2004, pp. 1-8.

⁶¹ U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, cit.

⁶² Gli studi empirici internazionali hanno consentito di individuare i quattro principali elementi che caratterizzano un 'tirocinio efficace': la diffusione di contagio positivo da parte dei mentor entusiasti del proprio lavoro (si veda: S. Mandel, *What new teachers really need: What first-year teachers say they need to survive on the job is often markedly different from what schools provide*, «Educational Leadership», LXIII, 6, 2006, pp. 66-69); la pratica dell'osservazione in situazione e lo sviluppo della riflessività personale per cogliere anche gli impliciti che caratterizzano i processi di insegnamento-apprendimento (si veda L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010; P. Perrenoud, *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, «Recherche e formation», 36, 2001, pp. 131-162); la creazione di comunità professionale in cui sperimentare un confronto costante con i colleghi o di gruppi di lavoro nelle scuole che prevedono il coinvolgimento e la condivisione di idee e punti di vista fra novizi ed esperti anche al fine di prevenire nel futuro fenomeni quali stress, logoramento, abbandono (si veda: S. Joiner, J. Edwards, *Novice Teachers: Where Are They Going and Why Don't They Stay?*, «Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education», 1, 1, 2008, pp. 36-43), lo sviluppo di *empowerment* nella collaborazione professionale nel tirocinio attivo e il rafforzamento del senso di autoefficacia (si veda: A. Sfard, A. Prusak, *Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity*, «Educational Researcher», xxxiv, 4, 2005, pp. 14-22.).

⁶³ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, cit.