



# Le comunità professionali di apprendimento

**Giorgio Ostinelli**, esperto cantonale dell'insegnamento per la Divisione della formazione professionale

### Aspetti di fondo

*Usando il termine ‘comunità professionale di apprendimento’ vogliamo sottolineare il nostro interesse non solo in atti isolati di collaborazione fra docenti, ma nella creazione di una cultura d’istituto globale che faccia della collaborazione qualcosa di auspicato, inclusivo, genuino, continuo e focalizzato criticamente sull’esame delle pratiche miranti a migliorare l’apprendimento da parte degli allievi (Seashore, Anderson e Riedel, 2006).*

Quello di ‘comunità professionale di apprendimento’ è un concetto particolarmente attuale in molti sistemi scolastici contemporanei (Lieberman, 2007). Benché non ne esista una definizione univoca, vi sono alcune evidenze che permettono di inferire se un determinato istituto scolastico ne abbia o meno le caratteristiche. In sintesi, esse sono:

- La presenza di una visione educativa ampiamente condivisa all’interno della sede, mirante ad affrontare il cambiamento in modo allo stesso tempo efficace e congruente con i valori etici di fondo che contraddistinguono l’agire educativo.
- In tale ottica, l’esistenza diffusa di una collaborazione reciproca fra insegnanti basata sull’esercizio della riflessione e sulla condivisione di esperienze professionali relative ad aspetti-chiave della realtà scolastica.
- La concretizzazione di tali riflessioni in apprendimenti significativi e lo sviluppo di azioni in grado di incidere in modo efficace sugli eventi che toccano i docenti e l’istituto scolastico (Stoll e Seashore Louis, 2007).
- Un elevato grado di corallità in tale operato, che conduce a considerare l’intervento messo in atto come impresa collettiva (King e Newmann, 2001).
- Una chiara intenzionalità rivolta a migliorare l’apprendimento degli allievi attraverso, tra le altre cose, lo sviluppo e l’esercizio di forme estese ed approfondite di professionalità da parte degli insegnanti (Bolam et al., 2005).

La necessità di tali modalità di organizzazione in ambito scolastico è data, fra le altre cose, dalla rapida evoluzione che contraddistingue le società contemporanee, la quale pone gli istituti scolastici di fronte a problematiche e situazioni spesso nuove e inconsuete. Oltre a ciò, vale la pena ricordare che l’influsso della provenienza sociale sulla riuscita scolastica degli allievi – a parità di condizioni intellettive – rimane a

tutt’oggi un problema aperto, la cui portata è stata solo in minima parte ridotta dagli interventi di riforma che hanno avuto luogo nel corso degli ultimi decenni. La costituzione delle scuole in comunità professionali apprendenti può essere una risposta molto valida a tutti questi fenomeni; non si tratta quindi di un vezzo pedagogico, ma piuttosto di un approccio che ha dimostrato in molti contesti di essere particolarmente efficace. Uno fra i tanti esempi che si potrebbero citare (e che invito il lettore a voler consultare) è costituito da un’esperienza realizzata in otto scuole della provincia canadese dell’Ontario (Leclerc e Moreau, 2011).

I limiti dell’organizzazione centralistica tipica di molti sistemi scolastici europei – spesso caratterizzati da dinamiche burocratiche dal carattere essenzialmente top-down – appaiono oggi con evidenza, in particolare per quanto riguarda la loro lentezza nell’affrontare il cambiamento e la loro inefficacia nel garantire maggiori possibilità di apprendimento agli allievi svantaggiati. Ciò ha condotto, nei contesti più avanzati, ad una redistribuzione dell’influenza sul processo educativo tra i vari attori in esso operanti, attribuendo un peso maggiore agli istituti scolastici. Questi ultimi si sono trovati confrontati di conseguenza con tutta una serie di esigenze, provenienti da un lato dalla società in continua evoluzione, e dall’altro dalle varie riforme che hanno caratterizzato e caratterizzano i sistemi formativi contemporanei. Il fatto di divenire comunità professionali di apprendimento può costituire una valida risposta alla situazione qui descritta.

È importante comprendere che una comunità professionale di apprendimento si differenzia da una semplice comunità di validi professionisti:

*Come sottolineano McLaughlin e Talbert (2001), non tutte le comunità professionalmente “forti” sono orientate verso pratiche con finalità di cambiamento o anche solo di miglioramento della scuola; Little (1999), dal canto suo, ha operato una distinzione nel gruppo di scuole in cui operano “forti” comunità di insegnanti, nelle quali la cultura di fondo può essere, a seconda dei casi, o quella “tradizionale” (dove il lavoro è organizzato in funzione del rafforzamento delle tradizioni), oppure quella che caratterizza la comunità di insegnanti apprendente (in base alla quale i docenti collaborano per rielaborare le pratiche e condividere lo sviluppo professionale) (Stoll et al., 2006).*



### **Crescita ed estensione delle comunità professionali di apprendimento**

Naturalmente, le comunità professionali di apprendimento non si sviluppano dall'oggi al domani, ma sono il risultato di una serie di processi che avvengono nel corso del tempo all'interno degli istituti scolastici. Nei fatti, esse sono in un certo senso una sintesi tra intenzionalità che si sviluppano sotto forma di progetti innovativi e pratiche già esistenti nel contesto. Sono espressione dell'esistenza di una visione di fondo mirante a costituire (o far sviluppare, a seconda dei casi) una comunità professionale apprendente, la quale si esprime in genere mediante l'esercizio di una leadership condivisa, ossia di una capacità corale di gestione dei fenomeni che interessano l'istituto scolastico. È evidente come, in tale contesto, un ruolo chiave sia giocato dal direttore. Come affermano ad esempio Hargreaves e Fink (2006, p. 127):

*Nel contesto delle comunità professionali che apprendono, i dirigenti di rilievo non sono figure aspre ed autoritarie. Benché il loro impegno a favore dell'apprendimento di tutti gli studenti debba essere costantemente e chiaramente ricordato, i loro punti forti risiedono in realtà nei seguenti aspetti:*

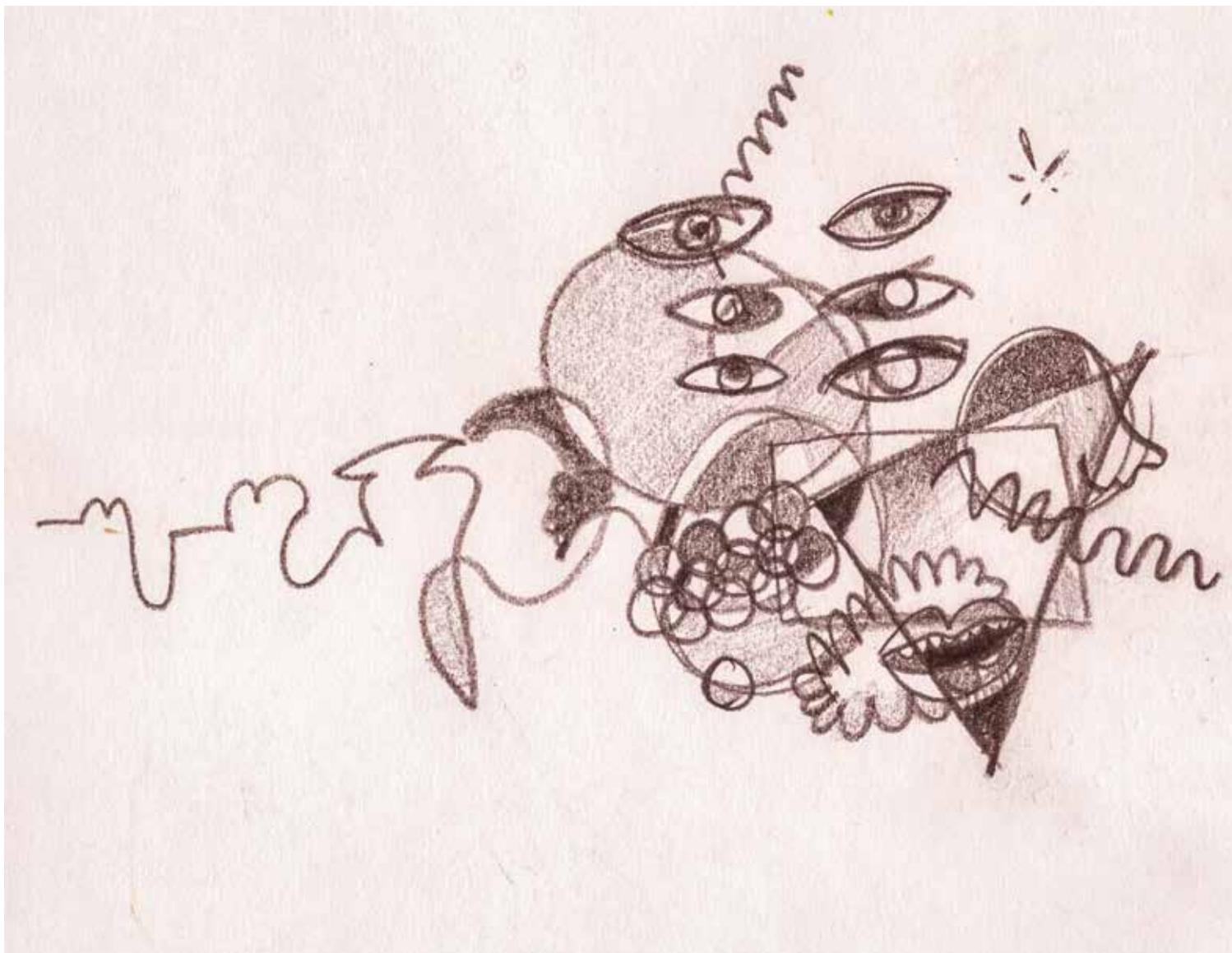
- *Modellare e costruire relazioni solide e gratificanti facendo attenzione al lato umano del cambiamento in ambito scolastico*

- *Creare contesti caratterizzati dall'elevato grado di fiducia reciproca*
- *Sviluppare e rinnovare una cultura dell'apprendimento e del miglioramento a tutti i livelli mediante la risoluzione di problemi, la capacità di approfondire e la presa di decisioni intelligente e basata sull'evidenza*
- *Aiutare la comunità scolastica a crescere e ad impegnarsi per scopi coesivi e convincenti, i quali prevengano la dissipazione dell'iniziativa e dello sforzo*
- *Stimolare una cultura dell'iniziativa professionale nei confronti dell'innovazione e idee che beneficino l'apprendimento da parte degli studenti*
- *Stabilire ed applicare regole professionali condivise basate su argomenti di civiltà e su dibattiti produttivi*
- *Far sì che le voci delle minoranze possano sempre avere udienza*
- *Fare tutto ciò nel contesto di un impegno incondizionato a favore del miglioramento dell'apprendimento e della riuscita per tutti gli studenti, in particolare quelli che hanno i maggiori ritardi.*

L'apprendimento da parte degli allievi (apprendimento che, ricordiamolo, non viene comunque ridotto al puro e semplice sviluppo cognitivo, ma cerca di tener conto in modo globale dell'alunno in quanto persona, inclu-

Agnese Dal Pian

4° anno di Grafica – CSIA



Jamila Rickenbach  
4° anno di Grafica – CSIA

dendo quindi anche aspetti di socializzazione, creazione, ecc.) è dunque il fattore di maggiore importanza nel contesto scolastico, come viene d'altro canto ampiamente riconosciuto da più parti. Tuttavia, perché ciò avvenga, alcune condizioni devono essere presenti:

- uno sviluppo continuo della professionalità docente
- una gestione adeguata e congruente dell'innovazione e delle risorse a disposizione
- un coinvolgimento significativo del maggior numero possibile di categorie di attori toccati dai processi che interessano l'istituto scolastico.

#### **Sviluppo continuo della professionalità docente**

Per quanto attiene al primo punto, è evidente che lo sviluppo della professionalità docente non può che avvenire a partire dalle competenze che gli insegnanti già possiedono. Attualmente, la forma più diffusa di formazione in carriera dei docenti è costituita di corsi e seminari, ed è basata sul concetto di aggiornamento,

il quale presuppone un bagaglio di conoscenze preesistente che necessita, di tanto in tanto, di essere per l'appunto aggiornato. A questa visione si contrappone quella dell'apprendimento continuo, sull'arco di tutta la vita professionale, che richiede al professionista una capacità di imparare che lo metta in condizione, quando necessario, anche di rimettere in discussione alcuni presupposti fondamentali alla base del suo agire professionale. Se prendiamo come esempio l'esercizio della medicina, è evidente che le tecniche in uso in ambito chirurgico sono ampiamente cambiate nel corso degli ultimi decenni: in certi casi, per poter utilizzare efficacemente una data metodologia innovativa è necessario far capo ad un approccio anche radicalmente diverso rispetto a quanto finora praticato. *Mutatis mutandis* lo stesso può essere detto in ambito educativo: ad esempio, le scienze dell'apprendimento sono oggi in grado di descrivere in modo piuttosto rigoroso come gli allievi imparano (cfr. ad esempio Donovan, Bransford e Pellegrino, 2000, oppure Sawyer, 2011), e la ricerca in tale ambito si sta sviluppando in modo conti-

nuativo: sarebbe importante che gli insegnanti tenessero conto di questi risultati nella loro pratica di insegnamento in aula. Tuttavia, per raggiungere tale esito l'approccio formativo basato sulla partecipazione a corsi e seminari si dimostra piuttosto inefficace, dal momento che la grande difficoltà consiste proprio nel fatto di "declinare" gli aspetti teorici proposti nei seminari nel contesto della pratica reale dell'insegnamento. D'altro canto, è noto come approcci diversi, come ad esempio il coaching e il mentoring – i quali propongono formazioni "in situazione" – ottengano risultati sensibilmente più significativi in questo tipo di circostanze (Joyce e Showers, 2002). In conclusione, come risulta anche da altre fonti (Skattebol et Arthur, 2014, Cordingley, 2008; CUREE, 2013; Hedges, 2010) un approccio capace di sviluppare ricerche-azione a partire dalle esigenze degli insegnanti "in contesto", il quale si avvalga di modalità di coaching appropriate e miri alla costituzione di comunità di pratica<sup>1</sup> (Wenger, 2006), in un primo tempo anche ad effettivi ridotti, risulta essere in prospettiva ideale per garantire sia una formazione continua degli insegnanti che si trasformi in un incremento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento, sia una prima tappa verso la costituzione di comunità professionali apprendenti (Ellerani, 2014).

### **Gestione adeguata e congruente dell'innovazione e delle risorse a disposizione**

Occorre poi far sì che l'innovazione venga gestita in modo efficace e congruente rispetto alle risorse a disposizione. Anche in questo contesto la leadership gioca un ruolo di grande importanza, e dovrebbe avere, nella misura del possibile, un carattere distribuito. Il raggiungimento di questa condizione richiede che il direttore possieda o comunque faccia sua in termini di azioni reali tale visione (Poiret e Yvon, 2012). A questo proposito, vale la pena ricordare che il ruolo dirigente è quello di creare le condizioni perché una cultura d'istituto basata sulla collaborazione attiva, sulla riflessione condivisa e sull'azione educativa efficace possa svilupparsi, ed adoperarsi perché ciò avvenga da un lato secondo ritmi sostenibili per l'istituto scolastico, e dall'altro comunque in modo continuo. Infatti, numerosi studi sulle organizzazioni mettono in luce come cambiamenti culturali di fondo non siano ottenibili in modo rapido e "diretto" (Anthony, 1994; Williams, Dobson & Walters, 1993), ma siano piuttosto il frutto

di processi complessi e protratti nel tempo. Vi è poi la questione di far sì che il processo di innovazione disponga delle necessarie risorse. Poiché lo sviluppo di un istituto scolastico come comunità professionale apprendente avviene in un contesto di maggiore autonomia e di progressiva decentralizzazione rispetto al passato, risulta evidente come le istanze direttive debbano disporre di una strategia le cui priorità siano sufficientemente definite, dal momento che, in particolare nel presente clima improntato al risparmio, si potranno trovare di fronte al fatto di dover operare scelte nell'assegnazione delle risorse a disposizione, soprattutto in termini di sgravi orari e materiali/strumenti. Visto che una comunità professionale che apprende si fonda sull'idea di sviluppare riflessioni, dialoghi ed azioni in modo collaborativo, è evidente che la risorsa tempo è di fondamentale importanza: per non parlare poi della pianificazione didattica, specie se eseguita ad un certo livello di complessità. Anche gli spazi giocano un ruolo importante: le strutture logistiche, a dipendenza della loro configurazione possono favorire o ostacolare la collaborazione fra colleghi.

### **Coinvolgimento significativo del maggior numero possibile di categorie di attori toccati dai processi che caratterizzano l'istituto scolastico**

La collaborazione con consulenti esterni e la formazione di mentori interni alla sede risultano pure essere fattori importanti in molte esperienze di sviluppo di comunità professionali apprendenti coronate dal successo (MacGilchrist, Myers, Reed, 2004; MacBeath, 1998; Ostinelli, 2016).

Infine, un altro aspetto importante è costituito dall'opportunità per il maggior numero possibile di attori che sono in qualche modo toccati dai processi dell'istituto scolastico di prendere parte alle attività della comunità professionale apprendente. Fra di essi possiamo elencare tutti gli operatori presenti nella sede che non partecipano direttamente ai processi di insegnamento-apprendimento, le famiglie, gli esponenti del contesto socio-culturale al cui interno si trova l'istituto scolastico, le autorità politiche ed amministrative, gli operatori sociali, ecc. Con essi la sede scolastica dovrebbe intessere dei rapporti che possono andare da semplici regolarità a livello comunicativo fino a partnership protratte nel tempo. La dimensione di rete può giocare un ruolo fondamentale in tali dinamiche, da un lato ad

### **Note**

<sup>1</sup> Le comunità di pratica sono costituite da "gruppi di persone tenuti assieme in modo informale da una comune attività e da ciò che hanno appreso a seguito di tale coinvolgimento" (Wenger, 2011). "Ogni organizzazione è una costellazione di comunità di pratica" (Wenger, 2006). Di conseguenza, le comunità di pratica possono essere per così dire considerate come gruppi professionali "locali" facenti parte di un sistema più globale, rappresentato dalla comunità professionale apprendente.

esempio facendo sì che ogni attore sia parte di un reticolo di relazioni che favoriscano in ultima istanza un migliore apprendimento, dall'altro, ad un livello superiore – ossia di singola scuola – mettendo in comunicazione reciproca ad esempio le varie realtà scolastiche di una certa regione.

### Ulteriori aspetti rilevanti

Infine, vi sono alcuni altri fattori di cui è importante tener conto: in primo luogo, la motivazione degli attori – e in particolare degli insegnanti – verso il cambiamento. In effetti, è ben difficile che una comunità professionale apprendente sorga e si sviluppi se un numero significativo dei suoi potenziali interpreti principali mostra una scarsa propensione verso il cambiamento. D'altro canto, è noto come una persona che non esprima una forte motivazione intrinseca di partenza possa essere motivata estrinsecamente, pur nel pieno rispet-

to della propria personalità, ad esempio mediante il convincimento della validità di un certo approccio nel contesto dell'esercizio di forme trasformative di leadership (Paletta, 2015; Eyal e Roth, 2011). A tale livello, la messa in atto di una condivisione degli obiettivi e delle relative procedure sulla base di una chiara visione di fondo, come pure l'operato di comunità di pratica "locali", nonché di coach e mentori, possono essere tutti approcci molto efficaci. Un ultimo aspetto sul quale vale la pena di attirare l'attenzione è quello dello sviluppo di dinamiche di gruppo che facciano sì che la visione educativa a cui fa riferimento la sede e l'obiettivo di migliorare l'apprendimento di tutti gli allievi giungano nel tempo ad essere aspetti per così dire "interiorizzati nel DNA dell'istituto scolastico", e ne esprimano quindi progressivamente nel tempo la cultura di fondo.

### Bibliografia

- Anthony, P. (1994). *Managing culture*. Buckingham: Open University Press.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- CUREE (2003). *Leading the Research-engaged School: Why and How School Leaders Engage with Educational Research*. <http://www.ncsl.org.uk/media/F7B/94/randd-engaged-full.pdf>
- Ellerani, P. (2014). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 227-246. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/665/645>
- Eyal, O., Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Hedges, H. (2010). Blurring the boundaries: Connecting research, practice and professional learning. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 299-314.
- Joyce, B., Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: Ascd.
- King, M., & Newmann, F. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International journal of educational management*, 15(2), 86-94.
- Leclerc, M., Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. <http://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n2/1007734r.pdf>
- Lieberman, A. (2007). Professional learning communities: a reflection. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas: Divergence, Depth and Dilemmas*, 199. New York: Open University Press. Little, J. (1999). Teachers' Professional Development in the Context of High School Reform: Findings from a Three-Year Study of Restructuring Schools. Articolo presentato al congresso AERA, Montreal.
- MacBeath, J. (1998). *I didn't know he was ill: The role and value of the critical friend*. In L. Stoll & K. Myers (eds), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Paul Chapman.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Ostinelli, G. (2016). Lo School Improvement Advisor-researcher (SIA): un nuovo ruolo nel contesto formativo. *Orientamenti Pedagogici*, 63 (1), 137-156.
- Paletta, A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *RICERCAZIONE*, 7 (1), 17-38. [https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/Ricercazione\\_I\\_2015.pdf#page=17](https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/Ricercazione_I_2015.pdf#page=17)
- Pellegrino, J. W., Bransford, J. D., & Donovan, M. S. (Eds.). (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington: National Academies Press.
- Poirel, E., Yvon, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. <http://www.erudit.org/revue/ef/2012/v40/n1/1010148ar.pdf>
- Savvyer, T. (2011) *Ottimizzare l'apprendimento. Implicazioni provenienti dalla ricerca sulle scienze dell'apprendimento*. In OCSE *Apprendere e innovare*. Bologna: Il Mulino.
- Seashore, K., Anderson, A., Riedel, E. *Implementing Arts for Academic Achievement: The Impact of Mental Models, Professional Community and Interdisciplinary Teaming*. Minneapolis: CEHD. <http://www.cehd.umn.edu/carei/publications/documents/Implementing-ImpactMentalModels.pdf>
- Skattebol, J., Arthur, L. (2014). Collaborative practitioner research: opening a third space for local knowledge production. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 351-365.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13. New York: Open University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Milano: R. Cortina.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=%201>
- Williams, A., Dobson, P., Walters, M. (1993). *Changing culture: New organisational approaches*. London: Institute of Personnel Management.