

# Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti

Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento

A cura di Piergiuseppe Ellerani,  
Monica Parricchi

Ricerche

EDUCAZIONE per *tutta la vita*

FrancoAngeli



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in modo profondo (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*).

Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

**Direzione**

Liliana Dozza

**Comitato scientifico**

Luciano Bellini, *UPS – Ecuador, Quito – Cuenca - Guayaquill*

Giulia Cavrini, *Libera Università di Bolzano*

Duccio Demetrio, *Università di Milano Bicocca*

Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*

Piergiuseppe Ellerani, *Libera Università di Bolzano*

Idoia Fernández, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Xu Hongzohu, *Zhejiang University*

Cindy Kline, *Niagara University*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Günther Pallaver, *Universität Innsbruck*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Pierluigi Sacco, *IULM Milano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

**Metodi e criteri di valutazione**

La Collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

**Comitato di redazione**

Gina Chianese, Piergiuseppe Ellerani, Elisabetta Petracchi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# **Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti**

Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento

---

*A cura di* Piergiuseppe Ellerani,  
Monica Parricchi



Il presente volume è stato stampato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Progetto grafico di *Elena Pellegrini*

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

## Indice

<b>Introduzione</b> , di <i>Piergiuseppe Ellerani e Monica Parricchi</i>	Pag.	7
<b>Quadro teorico</b>		
<b>1. Web 2.0 contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?</b> di <i>Piergiuseppe Ellerani</i>	»	13
1. La prospettiva della scuola come comunità di apprendimento professionale	»	16
2. Le teorie dell'apprendimento adulto nella comunità di apprendimento professionale	»	21
3. Condizioni per uno sviluppo professionale efficace degli insegnanti nell'apprendimento continuo (lifelong learning)	»	23
4. Modelli per lo sviluppo professionale e continuo degli insegnanti	»	24
5. Il web 2.0 come estensione e sostegno della comunità professionale di apprendimento (continuo) e di qualità	»	26
6. Formazione 2.0: la scuola ri-pensata attraverso il web	»	30
7. Questioni aperte	»	33
<b>2. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nel panorama del web2.0 oggi</b> , di <i>Guglielmo Trentin</i>	»	39
1. La questione chiave	»	41
2. La scuola come una e non unica fonte di sapere	»	42
3. Un solco che si sta sempre di più divaricando	»	44
4. I luoghi dell'insegnamento supportato dalle tecnologie	»	45
5. Da insegnante a insegnante 2.0	»	48
6. La consapevolezza dei punti chiave su cui si basa l'insegnamento 2.0	»	53
7. Lo sviluppo professionale continuo dell'insegnante 2.0	»	57
8. Riassumendo ...	»	59

## La ricerca

### **3. Prima fase. Un'indagine conoscitiva: competenze e capacità degli insegnanti in merito alle TIC, di *Monica Parricchi***

	»	65
1. Metodologia e disegno di ricerca	»	65
2. Alcune evidenze emerse dall'analisi dei questionari	»	68
2.1. Dirigenti	»	68
2.2. Insegnanti	»	75

### **4. Seconda fase. Un percorso evolutivo: Aladin 2.0 e**

<b>2.1, di <i>Manuela Repetto</i></b>	»	95
1. L'approccio adottato	»	96
2. Considerazioni sulla piattaforma utilizzata come ambiente di formazione	»	105
3. I risultati	»	122
4. Conclusioni	»	128

### **Prospettive: dalle tecnologie, ai processi di apprendimento alle comunità di apprendimento professionale**

### **5. Dieci anni di promozione delle tecnologie nella-Scuola Italiana in Alto Adige, di *Paolo Lorenzi***

	»	133
1. Dal Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche ad Aladin 2.0	»	133
2. Prospettive	»	143

### **6. Dalla comunicazione in forum all'essere community, di *Monica Parricchi***

	»	147
1. Evidenze a margine della ricerca	»	147
2. Ricadute e riflessioni	»	151
3. Impressioni ed idee	»	153

### **7. Tecnologie e didattica: alcune prospettive, di *Piergiuseppe Ellerani***

	»	157
1. La ricerca. Alcune chiavi interpretative	»	157
2. La prospettiva pedagogiche delle tecnologie in azione nella scuola: co-costruire la conoscenza e formare abitudini mentali	»	159
3. La propensione positiva degli insegnanti: un primo atteggiamento da trasformare in azione	»	162

<b>Gli autori</b>	»	169
-------------------	---	-----

## Introduzione

di Piergiuseppe Ellerani e Monica Parricchi

Come riferito dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente redatto dalla Commissione Europea, il profilo professionale del docente cambierà sostanzialmente nei prossimi decenni: a fianco della conoscenza personale in continuo sviluppo, gli insegnanti e i formatori diventeranno consulenti, tutori e mediatori nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza. Il loro ruolo – un ruolo d'importanza cruciale – consisterà nell'affiancare gli allievi che dovranno equipaggiarsi delle competenze per l'apprendimento continuo così da potersi formare continuamente. La capacità di definire e di mettere in pratica metodi aperti e partecipativi d'insegnamento e di apprendimento dovrà essere una delle competenze professionali di base di insegnanti e formatori, sia nel quadro dell'apprendimento formale che di quello non formale. Un apprendimento attivo presuppone la volontà di apprendere, la capacità di emettere giudizi critici e sapere come apprendere. Il ruolo insostituibile dell'insegnante consiste nell'organizzare contesti in grado di agganciare la motivazione e la capacità dell'essere umano di creare e utilizzare il sapere.

In ambito educativo, la denominazione “nuove tecnologie” include ogni nuovo oggetto d'informazione e comunicazione oltre a quelli tradizionalmente usati per l'insegnamento e l'apprendimento, al fine di aiutare gli studenti a pensare, ad analizzare, a spiegare, a presentare la comprensione.

Si è molto dibattuto sul significato delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione<sup>1</sup>, negli ambienti di apprendimento. I due principali filoni sono stati quello *tecnologico-commerciale*, inteso come l'uso della strumentazione, e quello *metodologico*, inteso come costruzione intenzionale dell'ambiente d'apprendimento per scopi specifici dichiarati e selezionati dall'insegnante.

*Il primo (tecnologico-commerciale)* sviluppatosi con la “new economy” ha portato con sé l'uso di software consistenti in pacchetti predefiniti, che impo-

<sup>1</sup> In seguito indicate con l'acronimo TIC



nevano applicazioni rigide e ripetitive, sviluppate da ambienti prevalentemente esterni alla scuola. Malgrado le innumerevoli possibilità offerte dalla tecnologia, e la conseguente critica a modelli di didattica e di apprendimento lineare, il paradigma tecnologico ha riprodotto, di fatto, il medesimo modello sequenziale.

*Il secondo (metodologico)*, sviluppatosi in una seconda fase, ha portato alla definizione di modelli d'organizzazione delle interazioni nel gruppo in apprendimento e alla valorizzazione dei processi emotivo-cognitivi nella costruzione della conoscenza e nello sviluppo di specifiche competenze. È all'interno di questo contesto che possono essere usate le TIC, anche nella didattica in presenza, sviluppando contesti di interdipendenza forte tra pari in eventi situati.

In modo particolare lo sviluppo degli ambienti web-based – fino all'attuale web 2.0 - ha permesso di potenziare al meglio l'utilizzo degli strumenti sulla base delle scelte pedagogiche operate preventivamente dall'insegnante. Si sono così affermate comunità di pratica e d'apprendimento, di pensiero, d'intelligenza distribuita saldamente ancorate all'impianto teorico-metodologico del cognitivismo di seconda generazione e del contestualismo, al learning by doing in un contesto democratico e partecipativo. La dimensione lineare è stata inglobata ed amplificata attraverso la modellistica reticolare, anima dei processi d'apprendimento basati sulla co-costruzione dei significati.

Dinanzi a questi scenari e potenzialità, la scuola dovrebbe assumere il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta; sia formata saldamente sul piano cognitivo e culturale; sia in grado di affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza dei contesti sociali, e professionali, presenti e futuri. Un significativo contributo all'evoluzione del concetto di apprendimento, è l'apporto che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno dato alla progettazione di ambienti ricchi di stimoli, che qualificano il coinvolgimento cognitivo.

## **Il contesto della ricerca**

Il volume è prodotto della ricerca promossa nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. La ricerca ha inteso indagare la coerenza pedagogica e l'efficacia di un ambiente virtuale progettato come sostegno e sviluppo di una comunità di insegnanti – referenti per le nuove tecnologie della Sovrintendenza Scolastica Italiana – al fine di coglierne elementi utili per un possibile sviluppo professionale continuo.

Scopo prevalente è stato verificare se e come in un ambiente virtuale formativo continuo si possano sviluppare competenze dell'insegnante (comunicative,

cooperative, partecipative, progettuali, digitali) utili per la trasferibilità nell'organizzazione. Più in generale, se alcune categorie pedagogiche – relazione, partecipazione, cooperazione – siano rintracciabili nell'esperienza delle attività sviluppate nel percorso svolto in modalità blended.

I fondamenti teorici sono rintracciabili nei contemporanei apporti delle ricerche sui temi dell'apprendimento costruttivista, dei contesti formativi, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione come strumento e luogo di sviluppo di competenze e professionalità.

Il progetto è stato realizzato con la collaborazione della Sovrintendenza Scolastica Italiana, interessata a promuovere: a) la ricerca di procedure di progettazione didattica nell'utilizzo dei nuovi ambienti di apprendimento espone ai principi pedagogici significativi, b) la valutazione della padronanza delle competenze maturate tra gli insegnanti referenti le nuove tecnologie.

Una prima fase, svolta nel corso del 2008, è stata costituita da un'indagine conoscitiva della popolazione insegnante attraverso due questionari che sono stati preparati e somministrati nelle scuole. Il primo, finalizzato a cogliere le politiche dei diversi istituti in merito alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, è stato inviato a tutti i dirigenti della provincia. Il secondo invece, finalizzato a raccogliere le competenze reali e percepite nella prassi didattica, è stato somministrato agli insegnanti.

La seconda fase, svolta nel corso dell'anno scolastico 2008/2009 e gestita dall'Istituto delle Tecnologie didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Genova, ha visto i ricercatori della Libera Università di Bolzano impegnati nell'osservazione. Questa seconda parte è costituita dalle attività presentate nel percorso denominato *Aladin ALto ADige Instructional Network*.

I primi destinatari del progetto sono stati gli insegnanti referenti delle tecnologie indicati dalla Sovrintendenza Italiana. Successivamente la partecipazione è stata aperta agli insegnanti interessati.

L'articolazione delle attività proposte e lo sviluppo dell'ambiente e dei percorsi di alfabetizzazione/sperimentazione proposti agli insegnanti è stata condotta dall'Istituto Tecnologie Didattiche. La descrizione delle diverse architetture e del lavoro svolto è proposta nel capitolo curato da Manuela Repetto.

L'ambiente del progetto si è articolato in due differenti contesti simultanei:

- quello territoriale degli insegnanti delle Scuole della Provincia che hanno avuto modo di incontrarsi durante seminari in presenza per consentire il "contatto" fra partecipanti ad una stessa iniziativa;

- l'ambiente virtuale che si è costruito per il progetto e per lo sviluppo dei percorsi, utilizzando la piattaforma open-source Moodle e gli strumenti del web 2.0.

Il volume si articola in tre parti.

1. Nella prima parte è presentato il *quadro teorico* di riferimento trattato in modo rigoroso e ad ampio raggio.
2. La seconda parte presenta la *ricerca-azione* sviluppata sul territorio con la collaborazione dei tre enti citati: Intendenza scolastica, Libera Università di Bolzano e Istituto delle Tecnologie didattiche del CNR.
3. Infine, la terza parte propone *riflessioni e prospettive* a partire dal *contesto* territoriale di azione ed estrapolate dal percorso svolto, seguendo il processo logico di evoluzione storica delle politiche sulle tecnologie, all'utilizzo delle tecnologie nei processi di apprendimento e ad alcune indicazioni per ulteriori sviluppi futuri.

Si ringraziano per questo lavoro tutti gli insegnanti partecipanti al percorso di lavoro e meta-riflessione ed i colleghi delle diverse istituzioni coinvolte. Inoltre un ringraziamento va alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano che ha sostenuto lo svolgimento della ricerca-azione e la pubblicazione del presente volume.

## **Quadro teorico**



## **1. Il Web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?**

di *Piergiuseppe Ellerani*

Viviamo in un'epoca di comunicazione tecnologica trasformativa che implica un profondo cambiamento nelle forme e nei luoghi dell'apprendimento. Il nostro mondo, con tutte le sue pluralità di culture e modi di pensiero, è divenuto più piccolo e più connesso rispetto a pochi decenni fa (Wilmarth, 2010). Le tecnologie digitali e la comunicazione on-line sono oramai ampiamente pervasive nella vita delle cosiddette generazioni native digitali e in quelle migranti (Prensky, 2005).

In questo nuovo dinamismo sociale e culturale l'educazione e la formazione assumono significati sempre più rilevanti, sia per l'estensione dei luoghi nei quali avviene l'apprendimento, sia per le sue forme. Lo sviluppo delle cosiddette competenze per la vita, in modo particolare l'apprendere ad apprendere, chiede ai sistemi educativi e formativi di organizzare esperienze di apprendimento sempre più progredite e interdipendenti con i differenti contesti di vita delle giovani generazioni. Le attese e i desideri, verso queste ultime, sono di rendere i giovani capaci di possedere competenze di pensiero complesso e analitico, di comprensione profonda, di tessere relazioni e una comunicazione maggiormente evoluta ed elevata, di sviluppare creatività e capacità di soluzione dei problemi. Tali competenze sono ritenute, da più parti, risorse individuali irrinunciabili: sono le competenze per il XXI secolo (Jacobs, 2010; Trilling e Fadel, 2009, UE, 2008) che permettono di gestire la complessità, di affrontare adeguatamente i cambiamenti, di possedere gli strumenti per contribuire attivamente all'auto-formazione personale e alla crescita dei contesti di appartenenza, a realizzare nuova conoscenza con creatività.

La scuola, come molte altre organizzazioni sociali e culturali, è chiamata a confrontarsi con tali trasformazioni. Può far suo il cambiamento con lo scopo di maturare nuove forme organizzative e finalità educative; ma può anche subirlo modificando in misura minima le pratiche; può altresì tenerlo a giusta distanza

assumendo una posizione critica ma propositiva; o infine, può ancorarsi ad un atteggiamento di retroguardia e di conservazione dell'esistente.

Tuttavia abbiamo bisogno di docenti che sviluppino l'insieme di competenze ritenute necessarie per la vita e che questo avvenga in contesti che si prendono cura della crescita personale e professionale, occupandosi concretamente di sviluppare le intelligenze e le qualità culturali. Su questo punto ci sembra importante sottolineare quanto afferma Gardner:

*"[...] non è possibile che le società trascurino porzioni consistenti della popolazione. Per restare competitive in un mondo in rapido cambiamento, le società dovranno fornire un'educazione di qualità a tutti i loro cittadini."* (Gardner, 2001, p.13).

Assicurare il raggiungimento di mete di qualità per tutti richiede, di conseguenza, scuole nelle quali i docenti ricerchino modalità di insegnamento che segnano una rottura con forme principalmente trasmissive di sapere; conoscano diversi modelli pedagogici; comprendano le diverse implicazioni dell'apprendere; possano rispondere ai bisogni delle ragazze e dei ragazzi; siano aggiornati rispetto alle innovazioni proposte nelle rispettive aree disciplinari; possano, inoltre, sviluppare forti connessioni tra le esperienze degli studenti e gli obiettivi dei curricula, offrendo situazioni di apprendimento in ambienti ricchi di possibilità interattive e costruttive.

L'impegno a elevare la qualità della formazione può avvenire attraverso modalità di lavoro mediante le quali gli insegnanti possano riflettere e far evolvere continuamente le loro pratiche e teorie pedagogiche. Motore per soddisfare questa condizione è la capacità delle scuole, e più in generale del sistema dell'istruzione e formazione, di promuovere l'apprendimento continuo degli insegnanti come una scelta ordinaria e progressiva, senza soluzioni di continuità. Un apprendimento continuo che nella sua opportunità ed esigenza è oramai divenuto il paradigma di riferimento per una cittadinanza compiutamente democratica nella società conoscitiva. La formazione permanente può divenire, allora, un modo dinamico di affrontare le sfide del cambiamento, considerando che le informazioni, le conoscenze, le stesse competenze non sono valide per sempre. Questo comporta assumere una prospettiva che

*" [...] considera la necessità di un apprendimento durante il corso della vita, di istruzione e formazione durante il corso della vita - lifelong learning - di organizzazioni che apprendono o di apprendimento nelle organizzazioni - learning organizations - di società dell'apprendimento o società conoscitiva - learning society"* (Alberici, 2002, p.29).

Alberici evidenzia tre dimensioni fortemente interdipendenti e che hanno prodotto luoghi di conoscenza e relazione alternativi alla scuola. Possiamo parlare di “luoghi plurali di apprendimento”, in modo particolare di strumenti e ambienti interdipendenti, di permeabilità tra le fonti di conoscenza, della possibilità di partecipare a contesti ricchi di informazione. La sempre maggiore disponibilità di tecnologie digitali e dell’informazione ha fortemente contribuito a dilatare gli spazi dell’apprendimento, tanto che il paradigma della centralità dell’apprendimento ci spinge a riconoscere il significato e il valore delle esperienze delocalizzate:

*“[...] l’apprendimento si può realizzare in una pluralità di situazioni o di contesti: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli; non solo, quindi, in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all’istruzione. Allo stesso modo [...] si riconosce e si richiede l’assunzione di una responsabilità diretta nell’apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove e quando apprendere” (Alberici, 2002, p.29).*

La cosiddetta società della conoscenza implica individui che assumano una responsabilità nei confronti dell’apprendimento, determina la capacità di imparare in vari modi durante il corso della vita, richiede la disponibilità di confrontarsi in modo efficace con situazioni nuove e spesso imprevedibili:

*“Gli studenti dovrebbero terminare la loro carriera scolastica competenti e motivati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento durante tutta la vita” (UE, 2007, p.6).*

La scuola dovrebbe coinvolgersi per divenire contesto di *apprendimento continuo* e diventare essa stessa un’organizzazione orientata all’apprendimento continuo.

In tal senso le politiche di indirizzo della Comunità Europea (UE, 2000; 2006; 2007) rendono evidente la necessità di creare una rete di opportunità di formazione permanente centrata sui bisogni di ognuno e capace di attraversare tutti gli ambiti, di tipo formale e informale, promuovendo la definizione di piani di sviluppo personali e professionali. È necessario per il “sistema scuola” investire dunque nella formazione iniziale degli insegnanti ma anche elevare continuamente la qualità delle competenze degli insegnanti in servizio. Contemporaneamente la comunità scolastica – nella sua autonomia – dovrebbe adoperarsi ed agire attraverso leadership educative distribuite, capaci di fornire direzione ai cambiamenti, favorire la comunicazione aperta, promuovere il pensiero creativo, fornire opportunità di apprendimento permanente. Dovrebbe essere un’organizzazione che apprende in modo permanente mobilitando e attivando tutte le risorse in essa presenti.



È probabile, quindi, che migliorare l'apprendimento degli insegnanti - interpretandoli come professionisti - divenga un passaggio fondamentale per trasformare le scuole ed elevare la qualità del sistema intero. Pratiche riflessive in azione, memoria individuale e sociale, interazioni e relazioni, approfondimenti continui sulle aree di apprendimento specifico e trasversale, sistemi di valutazione e documentazioni, reti di legami interni ed esterni divengono la cultura di una scuola. In tal modo

*“la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento. Quindi la scuola metacomunica gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo, rappresentate in forma simbolica”* (Bruner, 1997, p. 111).

Una cultura nella quale diviene centrale la consapevolezza che l'apprendimento continuo è collegato al raggiungimento di obiettivi di miglioramento degli studenti (Darling-Hammond, 2009). Una cultura dell'apprendimento che orienta il lavoro degli insegnanti verso l'obiettivo comune di migliorare i risultati di ciascuno. Quando vi è la consapevolezza che ognuno lavora per cercare e condividere conoscenze si sta operando come una comunità di apprendimento professionale (Hord, 1997). Questa prospettiva comune, collegiale e collaborativa conduce ad attività e pratiche ben coordinate, con un senso di connessione, di adattabilità e di sostegno. Il risultato è una maggiore capacità di sostenere i miglioramenti e l'innovazione così come i valori profondi e le loro motivazioni (Fullan, 1999).

## **1. La prospettiva della scuola come comunità di apprendimento professionale**

È quindi probabile che le scuole debbano evolversi per divenire/essere un'organizzazione che apprende, con efficacia, come comunità di apprendimento professionale. Infatti

*“la più promettente strategia per un miglioramento sostenuto e sostanziale delle scuole è sviluppare la competenza degli adulti coinvolti nella scuola in modo che possano operare come una comunità di apprendimento professionale”* (DuFour, Eacker, 1998, p. ix).

Questa prospettiva implica un immaginare circoli virtuosi di comunicazioni, di relazioni, di riflessioni, di ben-essere, ricercato intenzionalmente, tra tutti gli

adulti in gioco nella scuola. L'enfasi è posta sull'insieme del contesto pensato e progettato per l'apprendimento continuo, attraverso forme, spazi, tempi differenti.

Una comunità professionale di apprendimento può essere quindi definita come l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti (Hord, Sommers, 2008; DuFour, 2004; Zepeda, 2008).

In essa viene assunta la prospettiva, l'idea-limite, centrata sull'apprendimento degli studenti e delle studentesse, con la quale vengono distribuite leadership e presa di decisioni, si lavora e studia insieme esaminando continuamente prospettive pedagogiche, pratiche e metodologie didattiche. Il lavoro e la revisione delle pratiche sono caratterizzati da forti relazioni professionali, e in parte personali, da un adeguato tempo dedicato alla collaborazione e da una comunicazione efficace.

Le scuole, come comunità professionali, si riconoscono per alcuni aspetti caratteristici, che si esprimono attraverso pratiche utilizzate dalle diverse componenti (Hord, Sommers, 2008; Zepeda, 2008; Fullan, 2005). Possiamo sintetizzare così tali aspetti:

- credenze, valori e idee-limite condivisi;
- leadership supportiva e distribuita;
- apprendimento cooperativo tra adulti;
- condizioni positive di setting e di clima relazionale;
- fiducia;
- pratiche condivise;
- sostenibilità dello sviluppo;
- sostegno tra pari;
- auto-valutazione continua.

In una scuola in cui si sostiene il miglioramento continuo, una prospettiva efficace è molto di più che un elenco di affermazioni raccolte nei documenti formali, come per esempio i Piani dell'Offerta Formativa. Insegnanti, dirigenti, staff si sentono impegnati - e coinvolti in prima persona - nel definire e raggiungere le idee-limite, nell'esplicitare i valori che dovrebbero caratterizzare la comunità professionale di apprendimento nella quale operano, piuttosto che sentirsi solo attori esterni. L'idea-limite viene utilizzata come cornice di riferimento per la presa di decisioni sulle pratiche utilizzate, sull'impegno ad apprendere in modo collaborativo e come guida per dirigere il proprio lavoro. In questo modo si realizza un'esplicita assunzione della responsabilità individuale

e sociale che permette ad ogni componente la comunità professionale di monitorare le azioni e le proposte di miglioramento della scuola. Questo avviene attraverso feedback continui sia in momenti formali che informali. Periodicamente inoltre gli insegnanti rivedono la loro idea-limite per determinare se si sono raggiunti gli obiettivi, se le loro misure e definizioni si sono rivelate attendibili, se è opportuno intervenire in base ai nuovi bisogni emersi nel contesto (Eaker, DuFour, Burnette, 2002).

I componenti che operano in una comunità di apprendimento continuo distribuiscono la leadership e si supportano nel raggiungere gli obiettivi che si sono dati. Nella scuola diviene essenziale il coinvolgimento di una larga base di adulti interpellati in particolare nella presa di decisioni per far sì che queste siano al massimo condivise. La condizione di supporto definisce quando, dove e come gli insegnanti regolarmente si ritrovano come gruppo per studiare, apprendere, prendere decisioni, risolvere problemi e creare nuove iniziative. Le re-sponsabilità comportano di operare in autonomia - chiedendo il supporto di colleghi - e di verificare il raggiungimento degli obiettivi definiti. Questo implica distribuire responsabilità, sostenere i colleghi affinché possano portare a termine i compiti, prendere delle decisioni insieme, fornire potere di fare, confrontarsi sul risultato delle azioni continuamente, comprendere i significati e le direzioni del cambiamento al quale ognuno contribuisce, essere responsabili e artefici delle azioni di miglioramento degli studenti, maturare un senso di professionalità: tutto ciò, quando viene progettato e fatto accadere pensando ad ogni insegnante, aiuta a sostenere gli sforzi per il miglioramento (Hord, 2008; Quellmalz, Shields e Knapp, 1995). Gli insegnanti sono coinvolti nell'organizzazione: in questo modo allargano le prospettive personali, i punti di osservazione, sviluppano e maturano un livello di professionalità più elevato e un maggiore senso di efficacia.

Le condizioni strutturali e fisiche come per esempio il tempo e il luogo degli incontri, le politiche e le risorse che supportano i docenti per studiare e apprendere insieme, divengono rilevanti per costruire una comunità di apprendimento. Analogamente, all'interno della comunità di apprendimento, assumono importanza fondamentale le relazioni umane, che includono lo sviluppo di attitudini positive, il rispetto, l'alta considerazione di ogni componente la comunità, il grado di coinvolgimento nelle attività professionali e sociali.

Un fattore chiave è la fiducia, che si forma attraverso il lavoro insieme, la distribuzione della leadership, il perseguimento dell'idea-limite, lo scambio continuo di informazioni, il sostegno reciproco. Nelle scuole finlandesi, per esempio, le tre linee guida che orientano l'azione degli insegnanti nelle loro comunità di apprendimento sono la fiducia, la cooperazione e la responsabilità individuale e sociale (Hargraves, 2007). Sono queste le tre linee guida che o-

rientano e sostengono i contesti di relazione tra adulti. La cultura della fiducia, della cooperazione e della responsabilità è in grado di ispirare, stimolare e supportare le persone a forti compromessi e coinvolgimenti, a crescere le proprie aspirazioni e a migliorare le performance, attraverso idee-limite e proposte espresse tramite pratiche condivise.

La cultura organizzativa può essere forte o debole, collaborativa o individualistica, di fiducia o di sospetto. Un compito chiave della leadership è di creare culture forti e positive che motivano e mobilitano le persone a raggiungere le proposte dell'organizzazione.

In questo modo, attraverso fiducia e cooperazione, diviene possibile trasferire i nuovi apprendimenti alle classi, poiché riesce possibile praticare il tutoring tra pari, chiedere e fornire aiuto, essere reciproci nel proporre feedback per il miglioramento delle pratiche.

Dana e Yendol-Hoppey (2008) sottolineano alcune categorie che definiscono le comunità di apprendimento professionale:

*Tab.1: Categorie per definire la comunità di apprendimento professionale*

<i>Categorie</i>	<i>Comunità di Apprendimento Professionali</i>
Proposta	L'area di indagine condivisa guida la proposta
Durata	Ciclo continuo di studio autoapprendimento
Focus	Cambiamento delle pratiche per i componenti della comunità
Processi	Orientati alla riflessione
Leadership	Facilitatore/responsabilità condivisa
Tono	Informale
Utilizzo dei dati	Focalizzati sui risultati degli studenti
Ruoli	Interdipendenti e in cambiamento
Forme della struttura	Incontri democratici basati sul lavoro in team
Obiettivi	Evolvono dalla ricerca collaborativa
Emozioni	Attenzione alle proprie
Relazione individuo/gruppo	Sostegno e incoraggiamento dell'individuo
Struttura del tempo	Continua tra informale e non-formale

*Fonte: (rielaborazione da) Dana e Yendol-Hoppey, p.26, 2008.*

Tra i membri della comunità professionale vi è quindi una costante attenzione allo scambio di risorse e di ruoli che favorisce la soluzione di problemi correlati all'apprendimento e una loro presa in carico. Se comparata con la comunità di pratica definita da Lave e Wenger (1991) si possono rintracciare alcuni aspetti di convergenza e di differenziazione: