

# COMUNITA' DI PRATICA E DI APPRENDIMENTO PROFESSIONALE SOSTENUTE DAL COOPERATIVE LEARNING.

Piergiuseppe Ellerani  
*Università di Urbino*

## Abstract

Nell'anno scolastico 1997-98 Il centro "Servizi Didattici Innovativi" della Provincia di Torino inizia la collaborazione, con "Confcooperative Piemonte" per realizzare un primo corso di cooperative learning. Il successo riscontrato ha indotto, negli anni successivi, ad articolare sempre più l'offerta formativa. Sono stati proposti, da allora, una ventina di corsi, a diversi livelli di approfondimento ed applicazione del cooperative learning.

Il contributo evidenzia come sono stati coinvolti più di 2.500 gli insegnanti, appartenenti a scuole d'ogni ordine e grado, negli ultimi tre anni, sviluppando e sostenendo una comunità di apprendimento professionale.

Gli strumenti di cui si è dotata questa comunità sono essenzialmente:

1. un progetto condiviso sulla comunità di apprendimento professionale;
2. delle azioni interdipendenti con esperti a disposizione degli insegnanti, su richiesta, per supervisionare il lavoro dei gruppi, in presenza e/o a distanza;
3. un supporto tecnologico che affianca e sostiene in forma mista (blended) il sistema di formazione decentrata basato sull'integrazione dei sistemi in presenza e a distanza. (Chat, forum, confronto di esperienze, inserimento e utilizzo di materiale sono usufruibili da tutti, videoconferenza).

## Parole chiave

Cooperative learning, comunità di apprendimento, comunità di pratica

## 0. Alcuni tratti caratteristici del progetto della Provincia di Torino.

Il progetto nasce dall'esigenza di sviluppare, attraverso una forma rinnovata, l'esperienza maturata in questi anni sul versante di formazione avanzata degli insegnanti, offerta dalla Provincia di Torino. Si è inteso predisporre e mantenere in vita un sistema basato sulle TIC, capace di comunicare efficacemente con continuità e in tempo reale le azioni utili all'agire formativo e didattico, sviluppando l'idea di comunità di pratica e di supervisione che nel corso di questi anni si è costituita nel territorio provinciale.

L'ipotesi progettuale è stata quella di costituire un sistema di accesso alla formazione qualificata e professionale lungo tutto l'arco della vita, costituendo **una rete di attori territoriali** in grado di creare vantaggio formativo per gli insegnanti che avranno così molteplici possibilità di espandere le loro conoscenze attraverso la partecipazione alla comunità di apprendimento e di formazione continua che raccoglie la specificità qualificata di esperti del settore.

La modalità formativa è di tipo blended, l'integrazione tra la presenza e l'on-line progettata affinché ci possa essere per l'insegnante il massimo delle potenzialità offerte da entrambi i sistemi. L'ambiente basato sul web infatti, è il prodotto finale di un percorso che vede protagonisti gli attori principali dell'azione formativa promossa dal centro della Provincia di Torino, "Servizi Didattici Innovativi": gli insegnanti. Attraverso di essi, l'ambiente virtuale del sito internet, può essere un luogo vivo e strettamente connesso con la territorialità più palpabile e reale.

## 1. Da dove è partito, dov'è arrivato.

Nell'anno scolastico 1997-98, inizia una collaborazione con "Confcooperative Piemonte" per portare all'interno della scuola le esperienze sull'associazionismo cooperativo scolastico (ACS).

Tale collaborazione era inserita all'interno dell'intesa che "Confcooperative Nazionale" aveva siglato nel 1995 con l'allora Ministero della Pubblica Istruzione, e che prevedeva delle azioni mirate alla diffusione dell'educazione cooperativa nel mondo della scuola.

In particolare, nel 1996 e all'interno di questo quadro di accordi, "Confcooperative Piemonte" aveva iniziato a sperimentare una particolare tipo di tesi: coniugare insieme le ACS con le opportunità offerte dal cooperative learning, ossia con una gestione ordinata, intelligente e studiata delle relazioni all'interno delle cooperative scolastiche. La tesi di Confcooperative Piemonte, infatti, si basava sull'osservazione di quanto avveniva nelle classi: quando gli studenti attraverso l'assemblea dei soci doveva votare per decidere lo statuto sociale, oppure definire le modalità per raggiungere lo scopo sociale, o decidere in forma collegiale per altre attività, utilizzavano delle modalità per gestire le relazioni all'interno del gruppo che si rifacevano al loro conosciuto, spesso senza successo. Mancava un metodo per aiutare i ragazzi a relazionarsi tra loro, a

gestire il consenso e ad assumere delle decisioni. Questo metodo è stato trovato con il cooperative learning. I corsi dell'anno d'avvio (97-98) erano prevalentemente rivolti agli studenti con alcuni momenti di formazione per insegnanti.

Nell'anno scolastico 1999-2000, la Provincia avvia il primo percorso base di apprendimento cooperativo per insegnanti.

I pionieri erano circa una settantina: alcuni di questi appartenevano al "Buniva", un istituto superiore di Pinerolo, il cui preside, poco tempo dopo, chiese di ripetere lo stesso corso nella primavera dello stesso anno scolastico.

Un grande impegno per la Provincia e per "Confcooperative", poiché in quell'occasione cinquanta docenti, di cui quaranta del "Buniva", e dieci delle scuole del circondario hanno frequentato tre giorni di formazione; contemporaneamente 350 studenti hanno svolto delle attività in cooperative learning.

E' stato l'avvio dell'esperienza su larga scala del cooperative learning nella provincia di Torino, che ha coinvolto anche l'Università - attraverso la SIS

Nell'anno scolastico 2000-2001 si sono realizzati corsi di approfondimento, per sostenere l'azione progettuale dell'insegnante. Si è cercato di cogliere la necessità di sviluppare coesione e riflessione attorno a delle pratiche che presupponevano un cambiamento nel modo di organizzare la classe ma soprattutto gli apprendimenti.

Nell'anno successivo si è progettata l'attività sulla base dei principi della comunità di pratica e di apprendimento professionale, introducendo le attività di integrazione basate sul web, e sulle pratiche di supervisione delle attività.

Oggi, superata la fase di sperimentazione, è possibile mantenere in vita un sistema basato sulle TIC, capace di comunicare efficacemente con continuità e in tempo reale le azioni utili all'agire formativo e didattico, continuando a coltivare l'idea di comunità di pratica e di supervisione che nel corso di questi anni si è costituita.

L'ipotesi seguita è stata quella di costituire un sistema di accesso alla formazione qualificata e professionale lungo tutto l'arco della vita, costituendo una rete di attori territoriali in grado di creare vantaggio formativo per gli insegnanti che avranno così molteplici possibilità di espandere le loro conoscenze attraverso la partecipazione alla comunità di apprendimento e di formazione continua che raccoglie la specificità qualificata di esperti del settore

## **2. Gli attori e le attività in essere.**

Attualmente l'organizzazione e il sostegno alla comunità di apprendimento professionale, è così articolata:

- a) *La rete di scuole e lo sportello sul territorio:* questo è sicuramente il più grosso risultato ottenuto. Gli insegnanti che partecipano all'attività formativa, sono successivamente distribuiti nelle zone di provenienza, alle quali afferiscono per la crescita delle loro sperimentazioni. Il decentramento territoriale è divenuto oramai prassi sia per la dimensione post-corso, sia per la supervisione di follow-up e di sostegno degli insegnanti attraverso la rete. Questo permette oggi di non disperdere le risorse investite nei laboratori didattici formativi. Da quanto gli insegnanti sperimentano nelle classi, si riparte per organizzare il percorso formativo successivo, con l'articolazione di approfondimenti su vari argomenti. Oltre ai corsi d'aggiornamento, dall'anno scorso è stato attivato uno Sportello di *cooperative learning* sul territorio. Lo Sportello è nato proprio per rispondere a quanto richiesto dagli insegnanti di disporre di un supporto operativo metodologico successivo alla prima formazione.

A tal fine il territorio provinciale è stato suddiviso in sei zone (Torino città, Pinerolo, Grugliasco, Chivasso-Ivrea, Val Sangone e Val di Susa).

- b) *Le scuole polo-disciplinari:* la ricchezza dell'esperienza si è evidenziata, per alcuni insegnanti, dall'organizzazione di attività disciplinari sviluppata attraverso le metodologie innovative, con una qualità tale da poter essere identificati come leader autorevoli per altri colleghi sulle applicazioni. Poiché sempre più di sta identificando il termine "comprendere" come sinonimo di "apprendere" ma con un significato più vasto e profondo, l'attività centrata sulle discipline svela uno scenario particolarmente rinnovato. Lo studente "comprende" se possiede qualcosa di più delle conoscenze e delle abilità contenute nei libri di testo, e solo attraverso il trasferimento delle conoscenze e delle abilità in contesti significativi, può misurare la sua padronanza sulla disciplina stessa. Questo comporta per l'insegnante conoscere a fondo la propria disciplina e organizzarla per apprendimenti significativi attraverso l'uso di metodologie adeguate. Alcune scuole – per tipologia di curriculum e/o per presenza di particolari profili di insegnanti – possono candidarsi ad essere riconosciute come scuole polo per alcune applicazioni disciplinari di particolare significatività.

- c) *La rete di facilitatori: comunità di pratica e di apprendimento*: per questi insegnanti si è strutturata una formazione ad hoc dove il contenuto è “come condurre la supervisione secondo le modalità dell’apprendimento cooperativo”. L’obiettivo è stato quello di rendere questi insegnanti supervisori autonomi nell’introdurre il modello di supervisione con i colleghi. Questa interdipendenza tra aspetto di uniformità progettuale e autonomia delle zone, ci sembra importante ricordarlo poiché supporta il singolo agire con un’unità di valori che quotidianamente vengono condivisi dagli insegnanti nelle scuole e fanno riferimento ad alcuni principi direttamente riferibili all’apprendimento cooperativo. Questo ha permesso il divenire e il costituirsi della comunità di pratica a Torino: essa sta lavorando in un’ottica di costruzione della conoscenza, mettendo insieme le esperienze che costantemente verificiamo.
- d) *Il sito web e i servizi on-line*: con le attività on-line gli insegnanti trovano il resoconto delle loro attività in rete, e possono scambiarsi le buone pratiche ed i materiali in ambienti protetti, così da costituire spazi di “palestra” per l’apprendere facendo. Con l’ausilio degli strumenti sincroni e asincroni possono costantemente tenersi informati delle loro attività.
- e) *I corsi in presenza per lo sviluppo professionale dell’insegnante*: annualmente vengono offerte delle opportunità formative, a supporto della comunità di apprendimento che presuppongono livelli di approfondimento diversi tra loro e tra gli insegnanti. A titolo di esempio, nell’anno 2004-2005 sono stati proposti i seguenti titoli:
1. l’apprendimento cooperativo - corso base;
  2. la valutazione autentica e il portfolio;
  3. la motivazione ad apprendere;
  4. il cooperative learning e studenti con difficoltà di apprendimento;
  5. strumenti per la gestione della classe cooperativa;
  6. la scuola come comunità di apprendimento.

I corsi – solitamente della durata di tre giorni consecutivi – prevedono la produzione di materiali didattici che l’insegnante potrà poi riutilizzare nel suo contesto. Inoltre, la documentazione, delle esperienze sarà inserita nel web, risultando così utilizzabile da tutti. Gli stessi materiali saranno oggetti per un successivo scambio e sperimentazione nelle attività delle zone.

Gli attori che a diverso titolo partecipano al progetto sono:

- a) l’Ufficio Servizi Didattici Innovativi - Provincia di Torino, che svolge il coordinamento generale del progetto e cura i rapporti con le istituzioni e gli esperti;
- b) l’Ufficio Scuola di Confcooperative Piemonte, che coordina le attività nelle zone dei facilitatori e si occupa della manutenzione delle informazioni nel portale;
- c) Scintille.it, che coordina il progetto di rete sul territorio, la formazione dei facilitatori, la supervisione nelle classi e conduce alcuni corsi di formazione tematici; ha sviluppato il progetto “blended” dell’attività formativa sostenuta dal web;
- d) l’Università Pontificia Salesiana di Roma, a cui è affidata la formazione dei docenti sulle tematiche più richieste e di sviluppo;
- e) gli Insegnanti facilitatori (circa 25 docenti) che si preoccupano di supportare i loro colleghi “in zona” nell’applicazione del metodo, fungendo da tramite con il gruppo centrale degli esperti e curano l’inserimento nel portale delle unità didattiche prodotte e delle informazioni sugli eventi, nonché le informazioni relative alle loro zone di appartenenza.

Gli obiettivi prevalenti del progetto sono quindi:

- lo *sviluppo* e la sperimentazione costante di nuove metodologie didattiche a supporto dell’attività degli insegnanti nella scuola che cambia;
- l’utilizzo della rete *internet come luogo di apprendimento* secondo i principi del documento della Commissione Europea “e-learning: pensare all’istruzione di domani” che intende “mobilitare le comunità educative e culturali, nonché i protagonisti economici e sociali al fine di accelerare l’evoluzione dei sistemi d’istruzione e di formazione nonché la transizione dell’Europa verso la società della conoscenza”, in modo da costituire una nuova rete europea di accesso al sapere professionale. Questo nella logica di integrazione con i sistemi di formazione continua tradizionali, in grado così di potenziare notevolmente l’attività di sviluppo professionale;
- l’*ampliamento* e al consolidamento dell’esperienza maturata negli anni precedenti, al fine di maturare il senso di “learning organization”, sviluppando il principio di reti di scuole che aderiscono al progetto creando nuova conoscenza professionale

- la *sperimentazione* di un sistema formativo innovativo, di tipo blended, basato sull'integrazione dei sistemi in presenza e a distanza;
- l'organizzazione di un *sistema di formazione* decentrata basata sul portale web, in grado di raggiungere un numero rilevante di insegnanti.

### **3. La costruzione della comunità di apprendimento sostenuta dal coop learning**

Il progetto avviato dalla Provincia di Torino pone in luce una serie di riflessioni che, oggi, sono in grado di superare l'idea iniziale di utilizzo del cooperative learning come modalità di gestione della classe:

- la prima riguarda l'uso dell'apprendimento cooperativo come sviluppo della comunità di apprendimento tra adulti;
- la seconda interpella il senso dello sviluppo professionale dell'insegnante;
- la terza definisce le caratteristiche della comunità di apprendimento nata a Torino;
- la quarta l'utilizzo delle reti all'interno del contesto dell'autonomia scolastica.

#### *3.1 Oltre il cooperative learning: la comunità di pratica*

Inizialmente le proposte formative di sviluppo professionale dell'insegnante sono state realizzate a partire dall'uso del cooperative learning come gestione della classe.

Come possiamo definire il cooperative learning? Molti autori hanno diversamente definito l'apprendimento cooperativo. Una possibile sintesi è offerta da C. Danielson, la quale vede nel cooperative learning un approccio che incoraggia gli educatori a insegnare poiché, quando essi sviluppano il cooperative learning, sono costretti a progettare in modo profondo e a differenziare i compiti richiesti ai gruppi all'interno del principio di interdipendenza. Questo aiuta gli studenti da una parte a collaborare, e dall'altra a sfidarli individualmente in un contesto di gruppo che mantiene alta la motivazione. Così gli studenti sono sostenuti ad apprezzare le diverse competenze ed esperienze dei loro pari, dai quali apprendono più facilmente.

Definendo in modo più specifico una classe cooperativa essa, secondo L. Baloché, è come un insieme di piccoli gruppi di alunni, relativamente permanenti e composti in modo eterogeneo dall'insegnante, uniti per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti, ai cui membri viene richiesta una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo. Inoltre questi gruppi dovranno includere una regolare e diretta interazione faccia a faccia nell'ambiente classe.

Nella fase di sviluppo del progetto – a partire dall'anno scolastico 2001-2002 – lo staff di coordinamento ha ricevuto feedback relativi alle necessità di continuare le attività con:

- *condivisione di attività esemplari o sperimentali che seguissero i corsi (fase post-corso);*
- *l'approfondimento delle tematiche (ricorsività formativa);*
- *il sostegno nella pratica (comunità di pratica).*

Tali richieste sono riconducibili ad alcuni spunti pedagogici di particolare significato, che hanno caratterizzato lo sviluppo delle fasi successive.

Il primo considera la relazione teoria-prassi-teoria, che attraverso il loro intrecciarsi interattivo, permette alla pedagogia di delineare una sua matura identità, esplicitata da Frabboni in due alfabeti costitutivi in grado di leggere e interpretare l'incedere delle idee e dei fatti educativi. Alfabeti – teorico ed empirico – che sostanziano e strutturano la pedagogia come scienza autonoma. In virtù di questo impianto nell'alfabeto teorico trovano spazio gli oggetti della scienza dell'educazione, ovvero i differenti soggetti, la molteplicità dei tempi, la pluralità dei luoghi della formazione. L'età della formazione è il tempo della vita, caratterizzata da un continuo processo di apprendimento, negli ambiti formale, informale e non-formale. L'insegnante è il tessitore degli intrecci tra l'attività formativa consuale-teorica e quella operativa didattico-pratica, che ritorna rinnovando la sua cifra teorica. Possiamo così correlare quest'ultimo aspetto alla procedura logica della pedagogia, lo spazio del triangolo teoria-prassi-teoria, dove dal progetto offerto dalla teoria, la pedagogia si rivolge alla prassi come controllo rigoroso, metodologico delle teorie, che ritornano così cariche di istanze trasformative.

Il secondo spunto ci permette di guardare a Dewey che pone la questione su quale sia il posto e il ruolo dei processi e dei risultati educativi nella scuola, sostenendo che: 1) le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte di problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche rappresentano 2) la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche.

Quindi le pratiche educative forniscono il materiale che pone il problema alla scienza dell'educazione, mentre le scienze che hanno già una maturità costituiscono le fonti da cui si ricava il materiale per trattare intellettualmente questi problemi. La scienza dell'educazione non è quindi indipendente, bensì interdipendente con le altre scienze. Per questo l'educazione è per sua natura una spirale senza fine, che include in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente

Il valore di leggi e fatti, ancorché ricavati in forma autenticamente scientifica, è per la scienza dell'educazione un valore indiretto. Non forniscono quindi regole pratiche, bensì provvedono strumenti intellettuali che saranno usati dagli educatori come proprie *formae mentis* per progredire nella teoria-prassi-teoria. Le strade che contestualizzano le istanze educative, possono modellare spirali di proposte.

Il terzo spunto pone in luce la figura dell'insegnante che, secondo Dewey, essendo a diretto contatto con gli allievi, potrebbe avere il ruolo di arricchire l'attività educativa di un contenuto scientifico. Egli diviene un ricercatore di fatti educativi, che divengono le fonti intrinseche della scienza dell'educazione.

Il contenuto scientifico dell'educazione è quindi costituito da qualsivoglia soggetto che renda capace l'educatore di vedere e riflettere più chiaramente e più a fondo su qualunque cosa faccia: "ogni giornata di insegnamento dovrebbe rendere capace l'insegnante di revisionare e migliorare sotto qualche aspetto gli obiettivi a cui mirava nel lavoro svolto precedentemente".

Da cui ne discende il valore dell'educazione, la quale è un modo di vita e di azione, la cui realtà ultima non si trova sui libri, né sui laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative. Senza la presenza attiva negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e progettazione di coloro che sono impegnati nell'attività educativa, si potranno ottenere dei risultati scientifici ma in tal caso non ci troveremo dinnanzi alla scienza educativa.

In questo contesto di spirale, il metodo della ricerca-azione potrebbe essere una possibile metodologia della ricerca pedagogica, non visto come un modello di intervento diretto, bensì come utile a distaccarsi e comprendere il problema strutturare un sistema di ipotesi basato sulle conoscenze (teoria) e successivamente organizzare una pratica educativa (prassi) in grado di sperimentare il sistema di ipotesi. Il passaggio ulteriore di verifica potrebbe essere basato sul sistema del feedback critico, che riformula il problema di partenza alla luce dei risultati della ricerca (teoria).

Il quarto spunto illumina il principio della comunità di pratica tra insegnanti, che pongono al centro delle riflessioni il loro agire sperimentato.

Ernesto Codignola, nella sua Scuola-Città di Firenze, aveva già evidenziato come mano a mano che i rapporti tra la dirigenza e con ciascuno degli insegnanti – oltrechè tra loro stessi - si facevano sempre più confidenziali, conoscendo meglio reciproci pregi e limiti, la collaborazione al lavoro degli era ben accetta e desiderata, cosicché sul terreno delle realizzazioni pratiche era possibile una reciproca illuminazione e collaborazione per il raggiungimento di un fine comune. Questa reciprocità e capacità di porsi in relazione evidenzia, secondo Frabboni, come l'impegno nell'educazione non implica un sistema di valori dati, ma un sistema di valori da costruire, un insieme di esigenze che nella vita sociale e culturale si incontrano e si scontrano. Per la pedagogia significa esprimere un'opzione metodologica esplicita verso gli orizzonti formativi alternativi (plurilaterali) rispetto a quelli omologati (unilaterali) in un determinato contesto storico-sociale.

La scelta progettuale è stata di organizzare dei moduli di confronto tra pratiche di insegnamento-apprendimento nelle scuole con riferimento a zone specifiche della provincia di Torino, utilizzando delle forme di supervisione con e tra insegnanti, basate sui principi del cooperative learning, introducendo il principio delle comunità di pratica.

Queste possono essere definite come un speciale tipo di rete che emerge dal desiderio di lavorare più efficacemente o comprendere più profondamente il lavoro come membri di una particolare disciplina. All'inizio è un piccolo gruppo che lavora insieme per un periodo di tempo e che, attraverso una comunicazione estesa, sviluppa un senso comune di proposta e di condivisione.

Etienne Wenger le considera come gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualche cosa che fanno e studiano come farlo al meglio, interagendo tra di essi regolarmente (1998).

La pratica del cooperative learning è divenuto l'oggetto della supervisione. Le caratteristiche distintive della comunità di pratica così realizzata, nelle zone e tra i facilitatori - assumendo il modello di Wenger (2002) – sono state le seguenti:

1. *Lo specifico dominio*. Una comunità di pratica non è solo un club di amici o una rete di connessioni tra persone. Ha un'identità definita da dominio di interessi condiviso. L'appartenenza implica quindi un impegno sul campo di dominio, e pertanto una competenza condivisa che distingue i membri dalle altre persone. Il campo di dominio non è necessariamente qualcosa riconosciuto come "competenza esperta" fuori dalla comunità. Infatti una gang di giovani potrebbe avere sviluppato quasi tutte le specie di trattativa con il loro dominio: sopravvivere sulla strada e mantenere alcuni tipi di identità con le quali possono vivere. I membri valorizzano le loro competenze collettive e apprendono da ogni altro, anche se poca gente fuori dal gruppo potrebbe valorizzare o riconoscere la loro "competenza esperta".

2. *La comunità.* Nel perseguire i loro interessi all'interno del loro dominio, i membri si agganciano alle attività interne e alle discussioni, per aiutarsi a vicenda e condividere le informazioni. Costruiscono le relazioni che permettono loro di apprendere dagli altri. Questo può significare che un sito web, di per sé, non è una comunità di pratica. Avere lo stesso lavoro o lo stesso status non porta verso una comunità di pratica: i responsabili delle richieste di reclamo di una compagnia di assicurazione o gli studenti di una università, possono avere molto in comune. Tuttavia fino a quando non interagiscono insieme e non imparano, non formano una comunità di pratica.  
Inoltre i membri di una Comunità di pratica necessariamente non lavorano insieme, sullo stesso luogo, quotidianamente. Gli impressionisti per esempio, usavano incontrarsi nei caffè e in diversi studi per discutere lo stile della pittura che stavano inventando insieme. Queste sono le interazioni essenziali che rendono tale una "comunità di pratica" anche se poi ognuno spesso opera da solo
3. *La pratica:* Una comunità di pratica non è solamente una comunità di interessi. I membri di questo tipo di comunità sono praticanti, e sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze storie, modi ricorrenti di affrontare e risolvere i problemi, ovvero una pratica comune. Questo richiede tempo e un'interazione continua, nonché una pratica consapevole.

La combinazione di questi tre elementi ha permesso, sviluppando anche l'informazione via web, la costituzione e caratterizzazione della comunità. Così come il loro sviluppo in parallelo, coltiva in ognuno l'idea di comunità di pratica.

Le implicazioni di questa esperienza, per una scuola centrata sull'apprendimento, sono molto profonde sia sugli insegnanti che sui dirigenti. Gli insegnanti, per sviluppare la loro professionalità, devono praticare il modello anche nelle loro attività formative.

Come sostenuto da Sparks, se gli insegnanti avranno aspettative positive circa la validità delle pratiche a cui si formano e che usano, e desidereranno conoscerle abbastanza bene da integrarle nel loro repertorio in classe, riceveranno "conoscenza" dagli esperti, nelle sessioni di formazione, e collaboreranno con i pari, con i ricercatori, con i loro stessi studenti per costruire il senso del processo di insegnamento/apprendimento nei loro contesti. Lo sviluppo dell'insegnamento, attraverso la pratica costruttivista, includerà attività come la ricerca azione, il dibattito con i colleghi sulle convinzioni, sui presupposti che guidano il loro insegnare, e la registrazione di riflessioni didattiche, al fine di divenire sempre più esperti. {Sparks D., 1997, p.11}

Un fulcro fondamentale è quindi la volontà di costruire relazioni che sostengono la comunità, per condividere le pratiche: le ricerche in relazione all'apprendimento effettuate nelle scuole, hanno mostrato che le differenze di efficacia da classe a classe all'interno della medesima scuola è più grande che le variazioni da scuola a scuola. Le comunità professionali di apprendimento nelle scuole dovrebbero ridurre queste variazioni, costruendo le classi con un numero sempre maggiore di insegnanti che gravitano in direzione delle migliori pratiche. {Fullan 2003, p.55}

Così come è importante riconoscere che l'apprendimento individuale e il cambio organizzativo devono avvenire simultaneamente per mantenersi, altrimenti i benefici realizzati in un'area saranno eliminati da continui problemi nell'altra {Sparks 1997, p.17}.

Lo scambio e la condivisione nella prospettiva della ricerca sociale ed educativa, assieme allo scambio delle migliori pratiche, permettono agli insegnanti di condividere un'idea di scuola e di intervento sui problemi, costruendo contemporaneamente un sistema di relazioni significative all'interno del Consiglio di Classe o del Team di insegnanti. Per i Johnson, Johnson e Holubec (1994) infatti, le scuole sono relazioni e interazioni tra persone. In base a come le interazioni interpersonali sono strutturate si determina l'efficacia delle scuole (p.99).

Il fattore comune di cambiamento per il successo nell'apprendimento, è che le relazioni migliorino. Se le relazioni crescono positivamente, le scuole vanno meglio. Se le relazioni rimangono le stesse o peggiorano, la scuola perde terreno. In questo modo, i leaders (Dirigenti e insegnanti) costruiscono relazioni con diverse persone o gruppi, specialmente con persone che la pensano diversamente. Nel tempo della complessità, l'intelligenza emotiva è un dovere. I leader emotivamente intelligenti, sono capaci di costruire relazioni perché sono consapevoli di cosa costruiscono le loro emozioni e sono sensibili e interessati agli altri. {Fullan 2002, p. 18}

### *3.2 Sviluppo professionale e la comunità di apprendimento sostenuta dal cooperative learning*

Il passaggio significativo è avvenuto con la prospettiva sistemica, che ha traghettato il progetto verso una comunità di apprendimento: oltre alla pratica sul cooperative learning, l'uso del cooperative learning per il cambiamento significativo dell'idea di scuola e di contesto di apprendimento.

Quale natura assume questo tipo di comunità? Come poterla avviare?

Alla prima domanda rispondono Schratz e Steiner-Löffler (2001, p.25-26) citando tre principi di Doppler e Lauterburg (1994), i quali sono indispensabili per la comunità scolastica:

- *imparare attraverso l'azione* poiché le persone apprendono in modo ottimale agendo (nelle circostanze più positive con una pianificazione e una successiva valutazione in team); il prezzo da pagare consiste in piccoli errori, occasionali panne, che vengono però riconosciuti come importanti occasioni di apprendimento”;
- assumere un *modello di apprendimento cooperativo*, in cui il dirigente scolastico non è più colui che sa tutto, sa di conseguenza fare tutto meglio e perciò si arroga unilateralmente il diritto di giudicare gli altri. Il sistema si sottopone a un apprendimento comune, in cui anche il ruolo e il comportamento del dirigente diventano oggetto di riflessione comune;
- lasciare la responsabilità dello sviluppo a chi vi è coinvolto: gli autori mettono contemporaneamente in guardia dal fatto che l'autonomia e l'*autoresponsabilità* dei collaboratori rafforzano la solitudine e lo stress da responsabilità.

Alla seconda domanda – come avviare una comunità che apprende - rispondono i Johnson (1994) con un percorso segnato da cinque momenti:

1. Cambiare lo status quo. Lo status quo è dato dalla struttura individualistica e competitiva che contraddistingue la produzione di massa che tende a dominare anche nelle classi e nelle scuole. Nella classe è rappresentata dal leggere e discutere con la classe intera, dal fare esercizi individuali, e verificare con i test. Nella scuola, è rappresentata dal lavoro individuale e separato degli insegnanti e dei dirigenti;
2. Suscitare una visione comune di cosa la scuola potrebbe e dovrebbe essere. I Leaders educativi per esser tali, frequentemente e con entusiasmo comunicano dove stanno andando, la vision del momento, per costituire una scuola cooperativa. Il Dirigente è l'ispiratore di un sogno, che suscita impegno verso l'obiettivo comune di creare una scuola cooperativa basata sul gioco di squadra;
3. Trasmettere potere attraverso i gruppi cooperativi. Questa è la più importante di tutte le attività di leadership. Quando la scuola o gli studenti sentono impotenza e scoraggiamento, occorre sostenerli con un gruppo che crea fiducia e opportunità. Dal supporto sociale, e dalla responsabilità, viene data importanza ai compagni che li motiva ad essere impegnati per sforzarsi di raggiungere il compito con successo, Gli studenti sono potenziati dal cooperative learning e i membri della scuola sono potenziati attraverso i gruppi collegiali di insegnanti e sviluppano la capacità di prendere decisioni insieme.
4. Guidare con esempio. Modelli di leader che usano procedure e strategie cooperative, prendono decisioni per aumentare le loro competenze professionali. Le loro azioni devono essere congruenti con quanto annunciano.
5. Incoraggiare la persistenza. L'impegno a lungo termine, l'impegno a sforzarsi continuamente a migliorare le proprie competenze viene dal cuore, non dalla testa. Attraverso di esso si assume coraggio e fiducia per continuare a lottare per aumentare la conoscenza e l'expertise. Il supporto sociale e la concreta assistenza attraverso i leaders educativi fornisce a studenti e insegnanti la forza di cui hanno bisogno per persistere ed eccellere.

Le caratteristiche vissute dal sistema del progetto della Provincia di Torino, come comunità di apprendimento che opera in una scuola a base cooperativa, possano essere così definite:

- a) interdipendenza sociale di tipo positivo;
- b) responsabilità individuale dei suoi membri;
- c) eterogeneità dei membri rispetto a competenze, specializzazioni e saperi disciplinari;
- d) leadership distribuita e condivisa;
- e) condivisione delle responsabilità con l'altro;
- f) enfasi sul compito e sul suo mantenimento;
- g) abilità necessarie insegnate-apprese direttamente;
- h) il team-comunità rivede i processi per essere più efficace.

Quanto appena definito, porta l'assunto che le caratteristiche del cooperative learning, poste in essere a livello di sistema, sostengono la comunità di apprendimento, divenendo per essa scaffolding e modelling. Riepilogandole sinteticamente, infatti, esse ci permettono di comprendere meglio quanto enunciato:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- l'insegnamento diretto di abilità sociali;
- la responsabilità individuale;
- la valutazione autentica e la revisione metacognitiva (monitoring e group processing) del lavoro svolto.

Altri autori indicano ulteriori caratteristiche strutturali nel cooperative learning.

Spencer e Miguel Kagan nel loro "Approccio strutturato" (structural approach) le identificano:

- nell'interazione simultanea;
- nell'equa partecipazione;

come specifiche dell'attività del cooperative learning.

Elizabeth Cohen e Rachel Lotan sottolineano la caratteristica (e la necessità)

- dell'eterogeneità,

come un fattore in grado di affrontare e risolvere il problema

- dello status

attraverso l'"Istruzione di tipo complesso" (complex instruction).

Una caratteristica particolare che traspare più di altre è lo spirito di gruppo che si costruisce nel tempo attraverso un'interdipendenza di tipo positivo, la quale ne diviene anche la spina dorsale, ovvero mezzo e fine. Essa permette di vivere il sentimento attraverso il quale si percepisce che il successo di uno è strettamente collegato al successo di tutti. Il cooperative learning, pur essendo basato sul lavoro di gruppo, non è il lavoro di gruppo che per molto tempo è stato utilizzato in attività d'istruzione o di formazione. Pone molta attenzione alla composizione dei gruppi, spesso è l'insegnante che li forma, ma non solo, la loro disposizione spaziale all'interno dell'ambiente classe deve prevedere un'interazione faccia a faccia regolare e diretta. Attraverso l'organizzazione di attività in apprendimento cooperativo, l'insegnante diviene un architetto dell'apprendimento, profondo conoscitore della propria disciplina, delle modalità attraverso le quali si apprende, della pedagogia e della valutazione autentica.

Recentemente Melanie Morrisey (2000) ha definito le caratteristiche di una comunità di apprendimento professionale. A queste caratteristiche ci si è ispirati per trasformare l'idea di comunità di pratica in comunità di apprendimento:

### *1. Leadership condivisa e che incoraggia (Sergiovanni, Senge, Prestine).*

Il cambiamento della scuola e la letteratura sulla leadership educativa riconoscono chiaramente l'influenza del ruolo del dirigente nel miglioramento della scuola (Hord, 1992). Questo modello di leadership ha fornito agli individui all'interno della scuola un'idea critica nella guida e nel supporto di applicazioni di successo di nuove politiche o pratiche. All'interno delle comunità professionali di apprendimento, il tradizionale ruolo di preside onnipotente è stata sostituita attraverso una struttura di leadership condivisa. In un modello del genere, gli amministratori, insieme con gli insegnanti, domandano, ricercano, cercano soluzioni per il miglioramento della scuola. Tutti crescono professionalmente e apprendono a lavorare insieme per arrivare ad obiettivi condivisi. Il dirigente fornisce i necessari supporti organizzativi e strutturali per generi di lavoro collaborativo tra lo staff. I dirigenti mostrano disponibilità a partecipare a dialoghi collettivi senza dominare, e condividono la responsabilità delle decisioni prese con lo staff.

### *2. Valori condivisi e vision (Griffin, Sergiovanni, Senge)*

Una caratteristica fondamentale della vision delle comunità di apprendimento è il loro forte, costante focus sull'apprendimento degli studenti. I valori condivisi e la vision tra le persone coinvolte nella guida delle scuole, guida le decisioni circa l'apprendimento degli studenti e degli insegnanti, supportando norme e comportamenti. In questo tipo di comunità, la vision è quello che Martel (1993) definirebbe come un "focus sulla qualità totale" (p.24). I valori, sono incastonati nelle azioni giorno dopo giorno delle persone che conducono la scuola, in cui la comunità ingaggia e sviluppa l'impegno e il talento di tutti gli individui in uno sforzo di gruppo che spinge verso l'apprendimento di alte qualità intellettuali. Questi valori allora, creano le norme di un auto consapevolezza, auto critica, e incrementando l'efficacia professionale dell'organizzazione, utilizza l'impegno dei suoi membri per cercare un continuo rinnovamento e miglioramento.

### *3. Apprendimento collettivo e applicazione dell'apprendimento (Fawcett, Louis & Krus);*

In origine, la "creatività collettiva" è stato il nome poi cambiato, poichè riflette più accuratamente l'apprendimento e le applicazioni che accadono dell'apprendimento stesso. Le comunità di apprendimento professionale coinvolgono le organizzazioni scolastiche a tutti i livelli, in processi che trovano collettivamente nuova conoscenza e modi di applicare la stessa nel loro lavoro. Le relazioni collegiali che risultano, producono soluzioni creative ed appropriate ai problemi, consolidando il legame tra dirigente e insegnanti, e aumentando il loro impegno per migliorare gli sforzi posti in essere. Scuole del genere muovono il focus al di là delle discussioni di rivedere la loro organizzazione o lo stabilire delle nuove procedure per il governo, centrandolo nelle aree che possono contribuire miglioramento del significato della scuola – come il curriculum ,l'istruzione, la valutazione e la cultura della scuola. Sono adottati alti standard in tutte le aree di contenuto, e lo staff professionale si prende la responsabilità di

assicurare alti livelli di successo per tutti gli studenti. Gli insegnanti usano una pedagogia che stabilisce rilevanza al curriculum, e gli studenti sono coinvolti in attività di apprendimento che rispondono ai loro bisogni culturali di apprendenti. Gli educatori trovano le migliori strategie e pratiche istruzionali per “ingaggiare” i loro studenti nell’apprendimento, e fanno i necessari aggiustamenti per rispondere ai loro diversi bisogni di apprendimento

#### 4. Ambiente favorevole (Boyd, Louis & Krus);

Strutture che supportano la visione di una scuola e l’apprendimento di una comunità, sono vitali per l’efficacia e l’innovazione del livello degli insegnanti nelle classi. Creare strutture che sostengono, includendo un ambiente collaborativo, è stato descritto come “il fattore singolo più importante” per il successo e il miglioramento delle scuole e il primo in ordine alla possibilità di trovare lo sviluppo della loro efficacia.

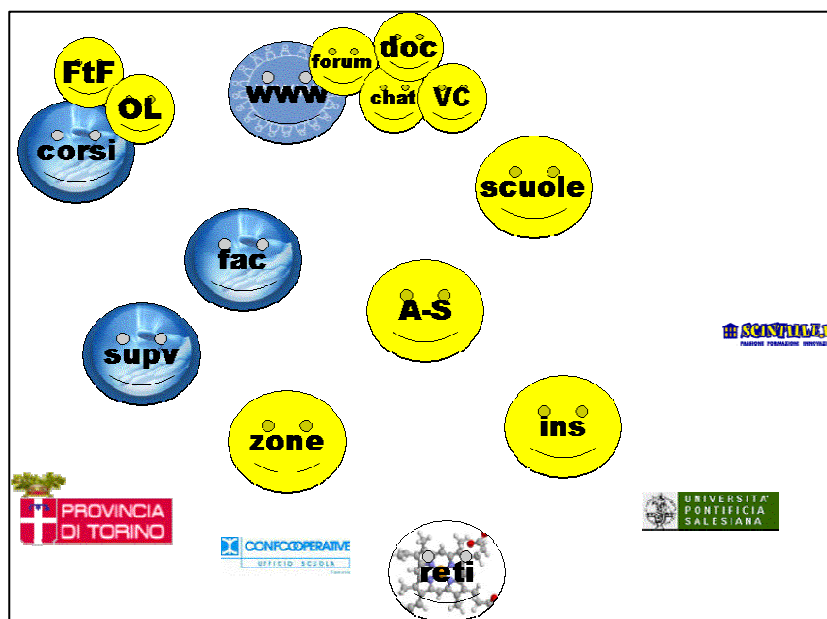
Hord (1997) indica che ci sono due tipi di strutture che supportano: la prima riguarda le condizioni strutturali, la seconda le relazioni collegiali. Le condizioni strutturali includono l’uso del tempo, delle procedure di comunicazione interna-esterna, le dimensioni della scuola, la prossimità degli insegnanti, e i processi di sviluppo dello staff. Le relazioni collegiali riguardano le attitudini positive degli educatori, una larga (numericamente) visione e senso di proposta condivisa, norme di ricerche continue e di miglioramento, rispetto, scambi e relazioni di aiuto positive.

All’interno di una comunità professionale di apprendimento, è spesso necessario trovare modi innovativi di creare il tempo e le risorse necessari da allocare per la formazione, per la soluzione dei problemi, per la decisioni da prendere. Creare delle condizioni che supportano, è la chiave per mantenere la crescita e lo sviluppo di una comunità di professionisti che apprendono.

#### 5. Pratiche personali condivise (Louis&Kruse, Midgley&Wood)

Le interazioni degli insegnanti all’interno di una struttura formalizzata per il sostegno collegiale, fornisce i significati per confrontare le questioni dell’isolamento degli insegnanti nella scuola. Attraverso questo genere di interazioni, gli insegnanti continuano a costruire una cultura di mutuo rispetto e affidabilità sia per gli individui che per il miglioramento della scuola. Questi scambi permettono anche di vedere incrementato l’impegno per il loro lavoro. Insegnanti che spendono più tempo per studiare le pratiche presentate da altri colleghi, sono più efficaci mediamente nello sviluppare abilità di pensiero superiore e sono più capaci di incontrare i bisogni di diversi apprendenti. Condividere pratiche personali richiede un cambio del paradigma tradizionale rispetto al ruolo dell’educazione.

Il progetto ha quindi sostenuto questa visione, dotandosi degli strumenti riportati nello schema:



A-S = alunno-studente; INS = insegnanti; FAC = facilitatori; SUPV = supervisione; FtF = corsi faccia a faccia; OL = corsi on-line; VC = videoconferenza.

L’esperienza del triennio 2002-2005 permette di sostenere che la comunità di apprendimento professionale basata sul cooperative learning produce alti livelli di raggiungimento degli obiettivi di

miglioramento degli studenti e della consapevolezza metodologica degli insegnanti. Questi ultimi costruiscono un ambiente di continua ricerca e di sviluppo, che potenzia le relazioni nelle scuole e nel territorio.

## Il futuro

L'esperienza maturata attraverso il progetto può tendere a trasferirsi in alcune scuole che interamente possono organizzarsi come comunità di apprendimento professionale. Questo interpella i decisori di politica scolastica – MIUR e Direzione Regionale – poiché coinvolge scelte di tipo organizzativo, sindacale e del curricolo.

La strada intrapresa evidenzia come rilanciare l'autonomia scolastica, possa essere una modalità per migliorare l'efficacia delle scuole, in termini di e i risultati degli studenti. Coinvolgere l'intera scuola in ricerca e apprendimento continui, è l'elemento più significativo di successo creato da una comunità di apprendimento.

L'utilizzo degli elementi fondativi l'apprendimento cooperativo per la gestione delle comunità di apprendimento può amplificare nella scuola i successi che sino ad oggi sono rilevati nelle classi.

## Bibliografia

- Allen, R (2002) *Honing the tools of instruction. New research can improve teaching for the 21st century*, Curriculum update.
- Aronson, E.P.S (1997) *The jigsaw classroom: building cooperation in the classroom*, Boston: Addison - Wesley.
- Baloche, L (1998) *The cooperative classroom. Empowering learning*, Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Batelaan, P (1997) *Moving on complex instruction in Europe*, Gent (B): IAIE - paper.
- Boda, G (2001) *Life skills e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano: La Nuova Italia - p.47 -48.
- Brophy, J (2003) *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma: LAS.
- Cohen, E (1998) *Making cooperative learning equitable*, Educational Leadership, 56, 1, pag. 18-21.
- Cohen, E (1999) *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento: Edizioni Erickson.
- Comoglio, M (1999) *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione* Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Comoglio, M. Cardoso M., (1996) *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma: LAS.
- Danielson, C (2002) *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*, Alexandria: ASCD.
- Ellerani, P. Pavan D (1998) *Sperimentare il cooperative learning*, Animazione sociale, 2, pag. 79-87.
- Ellerani, P. Pavan D (2003) *Il cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*. Tecnodid, Napoli
- Frabboni, F., (1992) *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Bari;
- Frabboni, F., (1994) Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari;
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T (1994) *Learning together and alone*, New York: Englewood Cliffs.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T (1996) *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*, Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T. Johnson D. W. Stanne M. B (1985) *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on computer-assisted instruction*, edn. Journal of Educational Psychology, 77,
- Johnson, R. T. Skon L. Johnson D. W (1980) *Effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on children's problem solving performance*, edn. American Educational Research Journal, 17,
- Kagan, S (2000) *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale.*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Kagan, S (1992) *Cooperative learning*, San Juan Capistrano, CA, Kagan Cooperative Learning.
- Marzano, R.J (2003) *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*, Alexandria: ASCD, Marzano, R. J. Pickering D. Pollock J (2001) *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria: ASCD.
- Morrissey, M., (2000), Professional Learning Community, Southwest Educational Development Laboratory, Austin;
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T (2001) *Costruire comunità nella scuola*, Roma: LAS.
- Sharan, S (1994) *Cooperative learning methods* Westport: Praeger Publishers.
- Sharan, Y. Sharan S (1992) *Expanding cooperative learning through group investigation*, New York: Teacher College Press.
- Slavin, R.E (1995) *Cooperative learning*, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. Karweit N. L (1981) *Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience*, Journal of Experimental Education, 50,
- Slavin, R. E. Madden N (2003) *Summary of research on achievement outcomes*, Washington: CRESPAR .

Stronge, J.H (2002) *Qualities of effective teachers* , Alexandria: ASCD.  
Varisco, B.M., (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma;  
Vermette, P.J (1998) *Making cooperative learning work*, Upper Saddle River: Prentice Hall;  
Wenger, E., (1998) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, University Press, Cambridge  
Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W., (2002) *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*  
Business School Press, Harvard.