

Scuole senza comunità?

Cos'è una comunità scolastica? Cosa significa pensare la scuola

Stefano De Marchi

proccio ordinato per il raggiungimento degli obiettivi.

come una comunità di persone? Come sviluppare ambienti di apprendimento in logica comunitaria?

Penelope J. Wald, insegnante e consulente educativa in Virginia, e Michael S. Castleberry, professore emerito di Pedagogia Speciale alla George Washington University, hanno pubblicato nel 2000 un testo di riferimento dal titolo *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*. Secondo gli autori quello che abbiamo spesso è “un dinosauro dell'educazione” che si muove lentamente ed è incapace di adattarsi in un mondo in rapidissimo cambiamento. Abbiamo bisogno di scuole reattive, flessibili, che si adattano ai bisogni e alle opportunità che emergono. Per questo serve una scuola che valorizzi l'apprendimento permanente sia per il personale della scuola sia per le famiglie e gli studenti. L'idea è quella di creare comunità professionali dove i singoli individui e l'organizzazione crescono insieme. I pilastri di questo modello sono: a) le scuole intese come comunità e b) l'apprendimento collaborativo.

La visione della *scuola come comunità* è il contesto in cui crescita e cambiamento sono possibili. Una comunità scolastica è “un insieme di persone che rappresentano molte età, ruoli, background e sogni. I membri della comunità si schierano attorno a obiettivi comuni, valori, modi di essere e agire condivisi”. Questi formano l'identità unica della comunità in base alla quale essa agisce.

L'*apprendimento collaborativo* offre un processo per promuovere contemporaneamente la capacità di costruzione dell'individuo e dell'organizzazione e presuppone una focalizzazione condivisa, una responsabilità condivisa di apprendere e un ap-

proccio ordinato per il raggiungimento degli obiettivi. Ogni membro della comunità deve abbandonare il ruolo di esperto e adottare un approccio che riconosca i valori, le conoscenze e le competenze di tutti i membri. Il processo di apprendimento collaborativo coinvolge tutti i membri in un ciclo di esplorazione, sperimentazione e riflessione relativo a un risultato specifico. Le conoscenze e le abilità che derivano dalla ricerca arricchiscono la base conoscitiva della scuola, da cui derivano programmi e servizi migliori.

I due pilastri – le scuole come comunità e l'apprendimento collaborativo – interagiscono come una rete in continua evoluzione (figura 1).

Il nucleo centrale della rete contiene i valori, la visione e le modalità di relazione della comunità. L'apprendimento collaborativo rappresenta il potenziale per la crescita e la costruzione delle capacità. Vi sono varie opportunità di apprendimento collaborativo e i membri sono liberi di auto-organizzarsi attorno a ciò che più interessa loro, guidati dal nucleo ideologico centrale. Il risultato è una comunità professionale che apprende connessa da valori e visioni condivisi, nutrita da alti livelli di energia e da un movimento verso il futuro, frutto del lavoro di tanti gruppi di apprendimento collaborativo che si auto-organizzano.

L'autore a cui forse dobbiamo il più interessante approfondimento sulla scuola come comunità scolastica è Thomas J. Sergiovanni, studioso statunitense famoso per le sue idee e teorie sulla leadership educativa. In un suo celebre libro del 2001 *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Sergiovanni sostiene che la scuola non sia semplicemente un'istituzione dipendente dallo stato, né un luogo di trasmissione di conoscenze e cultura e nemmeno una struttura organizzativa-imprenditoriale che mira a risultati

Scuole senza comunità?



Figura 1 -
Costruire
comunità
professionali
che apprendono
(Fonte: Wald,
Casteberry,
2010, 35)

di efficacia e di produttività. La scuola è soprattutto una comunità di persone che si definisce per il fine che persegue: apprendere. Egli distingue tra metafora della scuola come organizzazione-impresa prevalente nelle scuole attuali e metafora della scuola come comunità a cui invece egli si ispira. Sergioanni riprende una distinzione del sociologo tedesco Ferdinand Tönnies che, nel 1887, opponeva la società preindustriale intesa come comunità (la *Gemeinschaft*) alla nuova società dell'era industriale (la *Gesellschaft*) in cui prevalgono le relazioni strumentali, convenzionali, competitive, distanti, imposte dai ruoli e dalle aspettative, caratterizzata dalle politiche, dalle regole e dai protocolli, in cui gli interessi sono legati ai ruoli e non ai bisogni, in cui comunque l'interesse personale prevale, a discapito di quello collettivo. Nella scuola come comunità invece, struttura organizzativa, motivazione degli insegnanti, potere, autorità, curricoli, supervisione e valutazione non hanno più senso: assume centralità il mondo vitale, ovvero i valori, le tradizioni, i significati, gli scopi della scuola, così come vengono incarnati nei rituali e nelle norme che caratterizzano la cultura della scuola. Sergioanni afferma che la sfida della lea-

dership è una leadership diversa, più sottile, che mira a creare "sostituti di leadership": questi incoraggiano sia professori che studenti ad autogestirsi. Il compito del dirigente è quello di creare nuove connessioni tra persone, e tra persone e disegno ideale: una *followership*, qualcosa per la quale valga la pena di impegnarsi moralmente. La fonte di autorità non deve essere il ruolo, ma la visione progettuale e l'impegno morale.

Possiamo ampliare il concetto di comunità scolastica, includendo oltre alla comunità professionale dei docenti, gli studenti, i genitori, la dirigenza e la comunità locale, insomma tutti gli *stakeholder*.

È interessante notare che, in uno studio condotto dall'Ocse nel 2000 sul futuro della scuola, due erano gli scenari più probabili e desiderabili: le "Scuole come centri sociali principali" e le "Scuole come organizzazioni focalizzate sull'apprendimento". Nelle prime le pareti delle scuole letteralmente "vengono giù", aprendosi e condividendo le responsabilità con la comunità, ad esempio con i servizi sociali e sanitari, pur mantenendo la propria identità; grande importanza hanno l'apprendimento non formale, le attività comunitarie e tra generazioni. La scuola gode di sostegno dalla comunità e questo assicura ambienti di qualità e stima per gli insegnanti. Nelle seconde la scuola rinnova l'agenda della conoscenza in una cultura di sperimentazione, diversità e innovazione. In sintesi, in questi due scenari, le scuole rimangono pubbliche, con i relativi finanziamenti statali – per garantire a tutti l'accesso alla conoscenza, in quanto bene collettivo – ma con un ruolo del governo e delle politiche educative ministeriali ridotto, ovvero con l'azione governativa limitata a fissare gli obiettivi a medio termine e a fornire le linee guida.

Ora, questo studio delineava la scuola a 20 anni di distanza, quindi oggi. È così la scuola italiana oggi? Sì, ci sono scuole all'avanguardia dove la sperimentazione e l'innovazione si sviluppano all'interno di una comunità che sa apprendere.

In un recente studio condotto su 14 scuole italiane che hanno sviluppato ambienti di apprendimento innovativi (1), le due capability – la capability è il Dna sottostante l'organizzazione, la sua cultura e la sua unicità – che sono risultate particolarmente

alte sono l'interconnessione (valore medio 4,95 su 6) e la condivisione (valore medio 4,77 su 6), capability legate alla capacità di connettersi esternamente ed internamente alla comunità scolastica, e alla capacità di condividere valori, visione, strategia, processi organizzativi e conoscenza. In questa ricerca, in particolare, due scuole hanno ottenuto i valori più alti: il celebre Majorana di Brindisi con valori pari a 5,57 su 6 nell'interconnessione e 5,64 su 6 nella condivisione; e il Centro Educativo Italo Svizzero (Ceis) di Rimini con valori pari a 5,50 nell'interconnessione e 5,31 nella condivisione.

Al Majorana di Brindisi – Istituto Tecnico e Liceo Scientifico – vi è una leadership distribuita, le relazioni con gli *stakeholder* (docenti, genitori, personale non docente e aziende) sono frequenti e consentono alti flussi di feedback sia verso che dagli *stakeholder*. A scuola si respira un clima di fiducia: il dirigente, Salvatore Giuliano, fin dall'inizio della sua presidenza (2008), ha condiviso, non sempre senza ostacoli, la sua visione della scuola, le sue idee di innovazione basata sulle tecnologie dell'apprendimento e sulla produzione autonoma di testi scolastici. In seguito, alcuni *stakeholder* hanno contribuito e contribuiscono tuttora alla buona riuscita delle iniziative scolastiche. Tra i valori condivisi vi sono: la passione per l'insegnamento e l'apprendimento, la competenza e i contenuti attraverso la tecnologia, la motivazione e il successo degli studenti, migliori risultati di apprendimento.

Il Centro Educativo Italo Svizzero – scuola d'infanzia e primaria paritaria per bambini dai 2 agli 11 anni – costituisce uno dei pochi esempi, nel nostro paese, di scuola non statale laica, dove si fa integrazione scolastica dei bambini in situazione di handicap anche grave e che, a partire da questi, promuove un'esperienza di scuola di qualità per tutti e per ciascuno, alla luce dei principi di libertà, solidarietà e cooperazione, ispirati a Margherita Zoebeli. In questa realtà c'è disponibilità a rendere fruibili le proprie competenze e conoscenze per aiutare gli altri docenti, la scuola ha contatti frequenti con studenti e famiglie per costruire l'offerta formativa e per ascoltare i bisogni e le critiche. La scuola coinvolge i genitori anche, ad esempio, con lezioni

tipo per mostrare dal vivo come si insegna nelle classi. Il Ceis si caratterizza per una forte e condivisa identità, afferma il dirigente, Giovanni Sapucci: gli insegnanti sono molto motivati perché sanno di lavorare in una scuola di qualità, riconosciuta, che costituisce una referenza importante per la propria carriera.

In queste scuole l'innovazione non ha luogo se non vi è un flusso continuo di energia dall'esterno verso l'interno del sistema. L'energia esterna è necessaria affinché i sistemi complessi adattativi – come le scuole e le classi – si auto-organizzino. E questo flusso è garantito dall'intra-impresonditorialità dei docenti (nella classe) e dei dirigenti scolastici (nella scuola). La scuola muta se i suoi attori la spingono dal basso verso nuove attività, portano nuove sfide e obiettivi all'attenzione di tutti, formano e rompono connessioni all'interno e all'esterno. In una scuola siffatta, dirigenti e docenti passano da un ruolo classico di “pianificazione e controllo” (rispettivamente della scuola e dell'apprendimento) a uno nuovo di “creazione e presidio” del contesto (rispettivamente scolastico e di apprendimento). Un contesto dove la vera motivazione è l'auto-motivazione, frutto di una visione condivisa, ottenuta con l'esempio del leader che fornisce l'energia del cambiamento. Per aumentare la qualità dei processi di apprendimento e delle scuole è necessario quindi puntare sulla partecipazione e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti in una logica di intra-impresonditorialità. Serve intelligenza distribuita, inter-connessa, auto-motivata e auto-attivata.

1) De Toni, De Marchi, *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*, Rizzoli Education, 2018.

Riferimenti bibliografici:

De Toni, De Marchi, *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*, Rizzoli Education, Milano 2018. OECD (2001), *What Schools for the Future, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing, pp. 77-98, 231-242. Sergiovanni T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS (trad. it. di *The principalship. A reflective practice perspective*, Boston, Allyn and Bacon, 2001). Wald P.J., Castleberry M.S. (2000), *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, Roma, LAS (trad. it. di *Educators as Learners: Creating a Professional Learning Community in Your School*, Alexandria, ASCD, 2000).