



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Master di II livello

*Leadership e Management in Educazione.
Dirigenza scolastica e Governo della Scuola.*

Titolo della tesi

***LEADERSHIP E APPRENDIMENTO
IN UNA RETE DI SCUOLE:
UN EVENTO DI FORMAZIONE
IN
RETE DIALOGUES***

Nome del relatore

Dir. Tecnico Giovanna Barzanò

Nome del candidato

Prof.ssa Maria Grazia Chillemi

A.A. 2018/2019

Titolo della tesi

**LEADERSHIP E APPRENDIMENTO
IN UNA RETE DI SCUOLE:
UN EVENTO DI FORMAZIONE
IN
RETE DIALOGUES**

Ringraziamenti

Introduzione

1. Comunità di pratica e comunità professionali nell'educazione
 - 1.1 Alle origini del concetto di Comunità di pratica
 - 1.2 Alcuni aspetti salienti di Comunità di pratica
 - 1.3 L'apprendimento come pratica sociale
 - 1.4 Sviluppo professionale e comunità di pratica di apprendimento professionale
 - 1.5 Leadership e sviluppo professionale: uno scorcio sul contesto attuale in Italia

2. Dentro una comunità di pratica: il caso di Rete Dialogues
 - 2.1 Obiettivi e caratteristiche della Rete
 - 2.2 L'incontro con Rete Dialogues
 - 2.2.1 Un evento formativo emblematico: Seminario residenziale a Montegrotto
 - 2.2.2 Il programma dei lavori
 - 2.3 Il mio approccio
 - 2.4 Analisi critica dei lavori

3. Discussione

Considerazioni conclusive

Bibliografia

Ringraziamenti

Questo breve approfondimento è frutto di riflessioni scaturite dalla lettura delle Unità di studio e dei materiali del Master di II livello “Leadership e Management in Educazione. Dirigenza scolastica e governo della scuola”, che ho frequentato nell’anno 2018/2019.

Ringrazio per questa opportunità il Professore Giovanni Moretti, direttore del Master e i relatori che con i loro interventi, le risorse fornite e le attività svolte hanno contribuito ad accrescere il mio bagaglio culturale e professionale, le mie conoscenze e competenze e il mio network, permettendomi di sviluppare una nuova sensibilità relativamente ai temi trattati ed approfonditi in questo percorso e consentendomi di costruire un framework concettuale per trovare nuovi significati nella realtà di una comunità di pratiche come quella in cui sono stata in qualità di osservatrice e partecipante: Rete Dialogues, che ringrazio per l’opportunità offertami.

LEADERSHIP E APPRENDIMENTO IN UNA RETE DI SCUOLE: UN EVENTO DI FORMAZIONE IN RETE DIALOGUES

Introduzione

In questo breve saggio voglio descrivere ed analizzare la leadership per l'apprendimento in una rete di scopo. Dal punto di vista giuridico le reti di scuole nascono insieme all'autonomia scolastica e sono regolamentate dal D.P.R. 275/1999. Nello specifico l'art. 7 disciplina l'accordo di rete quale strumento che le istituzioni scolastiche possono utilizzare per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali. Gli oggetti di collaborazione possono riguardare le attività didattiche, di ricerca e sperimentazione, di formazione e aggiornamento del personale, ma anche di acquisto di beni e servizi. In tale scia normativa si inserisce la L. 107/2015 (commi 70-74) che fornisce ulteriori opportunità. Dopo aver esaminato i processi di apprendimento organizzativo nell'ambito della leadership per l'apprendimento, brevemente illustro il concetto di comunità di pratica e comunità professionale di apprendimento, che rappresentano la prospettiva più convincente per affrontare il problema dell'apprendimento professionale in una rete di scuole, spiegando anche il perché di questa mia scelta. Descrivo quindi le caratteristiche principali della Rete Dialogues, l'occasione in cui l'ho conosciuta, le ragioni per cui ha attirato il mio interesse, gli obiettivi che si prefigge, i contenuti che affronta e le attività che svolge e organizza. Infine, dopo un'attenta analisi osservativa, presento alcune riflessioni su un evento di formazione in particolare: si tratta di un seminario residenziale, a cui ho partecipato direttamente come osservatrice esterna, che ritengo molto interessante principalmente per le emblematiche modalità di lavoro della rete, che considero essere per molti aspetti un esempio di comunità di pratica.

Parole chiave: Comunità di pratica, comunità di apprendimento, sviluppo professionale, reti di scuole, learning organization, leadership distribuita.

1. Comunità di pratiche e comunità professionali nell'educazione

I concetti di comunità di pratica e di comunità di apprendimento organizzativo esercitano ormai da tempo una particolare attrazione per i formatori, per i ricercatori, i docenti, i responsabili di risorse umane (Notari, 2017). Anche la Comunità Europea ha rinnovato di recente il suo interesse per questa prospettiva e considera una sfida cruciale quella di formare insegnanti e leader, che vivano la scuola come “un’organizzazione che apprende”:

c'è un forte bisogno di politiche che a) promuovano la collaborazione tra insegnanti, l'autonomia e la leadership distribuita all'interno delle comunità di apprendimento professionale b) motivino e impegnino tutti gli attori a realizzare il cambiamento (European Commission, 2018, p. 3).

Le comunità di pratica (acronimo CDP o COP, dall'espressione in lingua inglese “Communities of Practice”), sono gruppi sociali che condividono un interesse o una passione per un'attività che svolgono, che interagiscono in modo regolare per imparare a svolgerla meglio e hanno come obiettivo quello di generare conoscenza organizzativa. L'interazione può essere face to face o tramite forum, e-mail, chat ed avviene in modo spontaneo ed autoregolamentato, con la frequenza e l'assiduità che ogni membro reputa opportuna (Wenger, 1999; Rossi, 2008; Alessandrini, 2007).

La struttura e il funzionamento della CDP evolve in modo dinamico ed è costituita da persone che svolgono attività affini, interagendo tra loro in modo informale e che, attraverso il confronto, scambiano e sviluppano conoscenza (Wenger, 1996). Le CDP, dunque, possono germogliare all'interno di una qualsiasi organizzazione, spesso si realizzano e si sviluppano spontaneamente a seguito anche di un semplice fabbisogno di socializzazione finalizzato alla condivisione delle esperienze quotidiane, piuttosto che di pratiche lavorative, di studio e/o di ricerca. (Alessandrini, 2007; Wenger, McDermott, Snyder, 2002; tr. it. Wenger, McDermott, Snyder, 2007, Wenger, 1998; Costa, 2001; Rossi, 2008).

1.1. Alle origini del concetto di Comunità di Pratica

Il termine *Comunità di Pratica* è stato introdotto da Lave & Wenger (2006 ed. or. 1991), all'inizio degli anni Novanta nell'area di ricerca sociologica ed

antropologica, i cui ricercatori non si riconoscevano più in una visione passiva del processo di apprendimento considerato come una mera memorizzazione di concetti e nozioni astratte e formali imposte dall'esterno. Secondo questo punto di vista, invece, l'apprendimento è un processo attivo e dinamico, dove la partecipazione e il coinvolgimento degli individui avviene all'interno di un determinato contesto d'azione nel quale operano. L'apprendimento, dunque, non può essere più considerato un processo puramente individuale e mentale, bensì un fenomeno sociale e collettivo, in cui le dinamiche cognitive sono strettamente legate a quelle sociali (Fabbri, 2007; Gherardi, 2000). E' da rilevare tuttavia la sostanziale differenza tra la situazione delle Comunità di Apprendimento (CDA), ambienti formali in cui s'identificano chiaramente i ruoli ben definiti di docente e allievi e quella delle CDP, ambienti informali in cui esperti e apprendisti partecipano alla realizzazione di pratiche condivise (Lave, Wenger, 2006). Questa nuova visione implica una forte correlazione tra apprendimento e identità (Wenger, Mcdermott, Snyder, 2007): infatti, apprendere in una comunità implica imparare ad operare come individui autonomi e attivi, senza limitarsi ad acquisire nozioni e concetti astratti e fini a sé stessi. In questa prospettiva gli aspetti sociali e culturali caratteristici di una CDP possono contribuire alla costruzione delle competenze dell'individuo e quindi di nuove identità, influenzando in modo determinante sulla sua capacità di operare nel mondo, cambiando oltre all'identità anche il suo comportamento e la sua attitudine. La crescita personale dei soggetti che partecipano attivamente alla CDP dipende, dunque, non solo dalle nuove conoscenze acquisite, ma soprattutto dalla consapevolezza di essere nodo di un reticolo attivo che consenta uno scambio reciproco volto a migliorare le pratiche cognitive ed esperienziali per l'efficacia dell'organizzazione nel suo complesso (Kahan, 2004).

Le CDP sono dappertutto e sono “i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento, poiché sono i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi”, sostiene Wenger:

tutti noi apparteniamo a delle CdP a casa, al lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate CdP. E quelle a cui apparteniamo cambiano nel corso della nostra vita. Le famiglie sviluppano delle pratiche, delle routine, dei rituali, dei costrutti, dei simboli e delle convenzioni, delle

narrazioni e delle vicende storiche. I lavoratori organizzano la propria vita con i colleghi e con i clienti in modo da poter svolgere la loro attività. Quale che sia la loro *job description* ufficiale, creano una prassi per fare ciò che bisogna fare. Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste CDP" (Wenger, in Zucchermaglio, Alby, 2006, p. 13).

In particolare, Wenger (2002) contraddistingue una CDP attraverso l'esplicitazione di tre caratteristiche peculiari:

1. *Il dominio*: una CDP è una rete di connessioni, ha una sua identità determinata da affinità tra gli individui, le cui finalità principali sono la competenza collettiva e l'apprendimento tra pari.
2. *La comunità*: i membri della CDP creano uno spazio dove mettere in condivisione informazioni ed esperienze, aiutandosi l'un l'altro.
3. *La pratica*: una CDP è costituita da professionisti ed esperti che creano strumenti, risorse, soluzioni di problemi determinando apprendimento condiviso.

1.2. Alcuni aspetti salienti di Comunità di pratica

Le caratteristiche principali di una CDP che rendono la pratica un elemento "aggregante" del gruppo (Wenger, McDermott, Snyder, 2007) sono:

- *Impegno reciproco*: l'aspetto interattivo e l'impegno nelle attività comuni (discussioni, aiuto reciproco, scambio di informazioni) è cruciale. Sottolinea, infatti, Wenger che la pratica non esiste in astratto e che l'impegno reciproco richiede interazioni continue;
- *Impresa comune*: condivisione di interessi, dedizione, lealtà nei confronti della comunità; acquisizione di competenze collettive, in cui i suoi membri imparano gli uni dagli altri, costituiscono l'identità della CDP;
- *Prassi condivisa o repertorio comune*: il continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità determina la generazione di risorse in vista del miglioramento del gruppo.

Queste tre dimensioni consentono, dunque, a questi gruppi di persone di svolgere attività e interagire con continuità per migliorarsi e condividere esperienze, favorendo l'apprendimento sia come soggetti sia come parte di gruppi sociali (Notari, 2017). È evidente che le comunità hanno una durata limitata nel tempo, possiedono un proprio ciclo di vita: è importante, allora, in questa prospettiva costruire delle identità e un insieme di risorse condivise. Non è significativo essere vicini fisicamente, ma è la “vicinanza di pratiche” che genera una comunità, attraverso la condivisione e la consapevolezza di ogni membro che concorre al raggiungimento di un obiettivo comune. Infatti, la CDP ha trovato terreno fertile nell'uso delle tecnologie e nell'utilizzo delle *virtual community* (Lave, 1997; Wenger 1991, 2002).

Pertanto, si evince che il tema dell'identità è strettamente connesso alla comunità. L'idea dell'identità come “costruzione sociale” e prodotto storico emerge in particolare dalla letteratura di indirizzo antropologico. Secondo Wenger, la costruzione dell'identità implica la negoziazione del senso che diamo alle nostre scelte e azioni, poiché parte attiva di una comunità (Wenger, 2006, ed. or. 1991). Possiamo sostenere che l'identità è una sorta di “cerniera” tra la sfera sociale e quella individuale: la nostra visione del mondo, i nostri linguaggi sono influenzate e determinate dalle nostre relazioni sociali, pertanto la nostra identità come individui non può prescindere dalla nostra identità come membri di una comunità (Wenger, McDermott, Snyder, 2007; Orr, 1995).

1.3. L'apprendimento come pratica sociale

Dal momento che la condivisione, lo scambio di informazioni ed esperienze genera apprendimento reciproco, esso viene dunque considerato nella CDP come aspetto intrinseco della quotidianità. In modo più specifico, gli assunti da cui parte la teoria dell'apprendimento di Wenger sono i seguenti:

- la natura “sociale” degli individui;
- la conoscenza (*knowledge*) intesa come competenza in attività socialmente apprezzate;

- il conoscere (*knowing*) inteso come partecipazione ad attività socialmente apprezzate.

Sulla base dei tre assunti viene proposta una teoria dell'apprendimento come partecipazione sociale. L'apprendimento consente agli individui di sviluppare nuove visioni, nuove strutture e modelli comportamentali, stimola l'immaginazione e, di conseguenza, trasforma l'identità degli individui stessi (Wenger, Lave, 2006).

L'apprendimento come pratica sociale trova il suo nutrimento nelle CDP (Gherardi, Nicolini, Odella, 1998). In un contesto dinamico come l'attuale, che vede le regole del gioco, spesso cambiare repentinamente, qualunque pratica deve essere continuamente messa in discussione e adattata alle nuove condizioni nonostante abbia lo stesso scopo (Gherardi et al., 1998). Ciò è riscontrabile maggiormente nella pratica dell'insegnamento che seppur, da un lato, deve continuare a rapportarsi con ragazzi, adulti, alunni stranieri che presentano esigenze diverse, dall'altro lo deve fare con materiali, metodologie e regole, che di conseguenza, devono essere adeguate.

Per rendere l'apprendimento efficace, le CDP devono divenire uno strumento e rappresentare il luogo ideale per far in modo che le necessità degli insegnanti possano essere soddisfatte. Infatti, non c'è un singolo membro in grado di rappresentare la pratica nella sua totalità (Wenger, 2004). È nel gruppo che i docenti hanno modo di riflettere sul proprio operato, condividere metodologie, implementare nuovi strumenti per apportare nuovi contenuti e contribuire mutualmente allo sviluppo didattico e pedagogico degli altri membri (Fabbri, 2007). Di conseguenza, l'apprendimento reciproco permette di risolvere i problemi nel momento stesso in cui essi si presentano.

1.4. Sviluppo professionale e comunità di pratiche di apprendimento professionale

Le CDP nella formazione degli insegnanti sono uno strumento importante anche per quel che riguarda la formazione professionale continua (*Lifelong learning*). Nelle CDP è possibile mettere in atto un processo di formazione continua e di

sviluppo professionale su un vasto campo di pratiche collaborative finalizzate alla costruzione, allo scambio e alla disseminazione di conoscenza nell'ambito dei saperi pedagogico-didattici (Bubb, Earley, 2009). Il docente che partecipa alle CDP è più portato ad instaurare con i propri studenti un rapporto fondato sull'apertura verso l'altro, sul valore delle proprie idee e sulla disponibilità ad accettare i punti di vista altrui.

“L'insegnante ben preparato appare chiave di volta di tutte le innovazioni educativo-didattiche, quindi fattore determinante per la qualità della scuola. Ogni importante innovazione educativa, infatti, richiede sì una spinta esterna, ma l'attuazione, sia pur lenta, esige l'intelligenza, la preparazione e l'attiva volontà dei docenti” (Chang, 1997, p. 612).

Quindi, secondo Chang, per assicurare qualità al percorso formativo degli studenti è necessario assicurare qualità all'agire educativo e didattico degli insegnanti nella classe: sono gli insegnanti a fare la qualità della scuola. La consapevolezza che l'aggiornamento e la formazione in servizio siano da ritenersi fondamentali per la scuola traspare anche dai più recenti provvedimenti legislativi e normativi del nostro paese (L.107/2015 c. 124). Nell'ambito dei processi di riforma e di innovazione della scuola, la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale dei docenti, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento e per un'efficace politica delle risorse umane.

L'obiettivo è fare in modo che tutti i docenti siano messi in condizione di migliorare i propri standard professionali, in termini di innovazione didattica, competenza professionale, capacità di relazionarsi con gli allievi. Attività formative si realizzano da sempre nelle scuole, negli ultimi anni anche e soprattutto attraverso le reti di ambito e di scopo (Lima, 2010).

I docenti rappresentano il capitale professionale della scuola: bisogna creare un clima di maggiore responsabilità, favorire la condivisione e gli scambi professionali anche attraverso esperienze laboratoriali, costruire una reale CDP (Alessandrini, Pignalberi, 2011; Moretti, 2003).

Nell'ambito dell'insegnamento è utilizzato il termine comunità di pratiche di apprendimento professionale. Le comunità professionali (Goodson, Hargreaves, 2007) sono indirizzate allo sviluppo di identità collettive legate all'esercizio di una stessa professione o di un ruolo organizzativo. Gli obiettivi sono prevalentemente

di condivisione e di utilizzo di competenze affini nello svolgimento del lavoro: linguaggio, conoscenze comuni, codici deontologici, modelli organizzativi, prospettive di lavoro e forme di pensiero relativi al ruolo ricoperto. Il ciclo di vita di una comunità professionale è lungo, poiché legato all'elaborazione di forme di condivisione, partecipazione e apprendimento complesse. La CDA dei docenti è nella scuola, e valorizza la libertà, l'iniziativa, e la collaborazione di tutti, riconoscendo al proprio interno differenti capacità, sensibilità e competenze, composte sinergicamente, negoziando in modo proficuo diversità e conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali. Le CDA dei docenti, attraverso un importante lavoro collaborativo, si occupano della crescita professionale del personale scolastico attivando una serie di strategie utili ad un cambiamento dinamico della scuola in funzione del proprio miglioramento. La principale risorsa di una comunità professionale è l'apprendimento cooperativo, ovvero, un tipo di apprendimento nel quale un gruppo di persone lavora insieme per migliorare reciprocamente il proprio apprendimento. A differenza dell'apprendimento competitivo e di quello individualistico, l'apprendimento cooperativo può essere applicato ad ogni compito, ad ogni materia e per ogni curriculum. La comunità favorisce la motivazione intrinseca, l'impegno, il ragionamento e il pensiero critico, il benessere psicologico, relazioni interpersonali costruttive e positive.

L'apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, 2005) si fonda su cinque elementi essenziali:

- *Interdipendenza positiva*: è una struttura che vincola i membri di un gruppo al raggiungimento di uno scopo, la cui collaborazione reciproca diviene determinante per raggiungere l'obiettivo;
- *Interazione diretta costruttiva*: che si riferisce ai comportamenti con cui i membri del gruppo mostrano interesse nel raggiungimento dello scopo;
- *Abilità sociali*: come la comunicazione, le funzioni di guida e le strategie di soluzione positiva e costruttiva dei problemi, sono fondamentali per una corresponsabilità ed una collaborazione efficace;

- *Responsabilità individuale*: deve essere mantenuta anche se l'obiettivo del gruppo è unico;
- *La valutazione individuale e/o di gruppo*: un chiaro messaggio che il gruppo non sostituisce l'individuo, ma lo aiuta a far meglio e a raggiungere mete il cui il singolo studente, da solo, non potrebbe mai arrivare.

Ed è proprio l'apprendimento in rete con gli altri e dagli altri la prima pratica che una comunità professionale dovrebbe socializzare per assolvere al meglio la sua funzione (Moretti, 2009; Barzanò, Grimaldi, Romano, 2009). Si tratta di una garanzia forte per instaurare un apprendimento efficace che trova linfa vitale nei processi di apprendimento alla pari, basato sulla complicità, la fiducia e la stima reciproca.

1.5. Leadership e sviluppo professionale: uno scorcio sul contesto attuale in Italia

Il motore che avvia il processo di apprendimento reciproco, lo scambio di informazioni ed esperienze è il tipo di leadership, che viene agita all'interno di un'organizzazione. Il processo di rinnovamento che ha coinvolto il sistema scolastico, ha richiesto nuova figura professionale di dirigente all'interno dell'organizzazione con responsabilità e potere di azione. La nuova figura se da un lato è chiamata a stabilire un legame verticale all'interno del sistema amministrativo e gerarchico, dall'altro, invece, è fondamentale che utilizzi tutte le sue conoscenze e competenze relazionali per stabilire un legame orizzontale con il territorio, gli Enti locali, le famiglie, il personale scolastico e i suoi collaboratori (Senge, 2005; Farina, 2010; Moretti, 1999). Dalle correnti teorie sulla leadership (Bush, 2010; Summa, 2004; Kotter, 2005; Earley, 2010; Barzanò, 2008; Moretti, 2014a) emerge in modo evidente la consapevolezza di diversi dirigenti che oggi l'organizzazione e la conduzione efficace della scuola, dipende dal coinvolgimento e dalla partecipazione attiva di tutti i suoi attori. Per far ciò il dirigente deve esercitare una leadership diffusa, attivando quelle che Quinn e Spreitzer (2005) definiscono strategie di *self-efficacy* per generare l'*empowerment*

dei propri collaboratori, implementando azioni che stimolano le persone a essere motivate al miglioramento continuo. Solo un'attenzione costante e una reale lettura dei bisogni formativi, potrà dar luogo ad azioni efficaci, generando motivazione, interesse e partecipazione.

La presenza di un leader educativo competente alla guida delle istituzioni educative, capace di promuovere la valorizzazione e lo sviluppo professionale continuo dei propri docenti, rappresenta la prima opportunità per trasformare la scuola in una *learning organisation* (Valentino, 2001). L'efficacia e il successo di un'organizzazione dipende sempre dalle persone che in essa vi lavorano, pertanto entrambi i livelli di competenze, quella collettiva dell'organizzazione (*organizational learning*) e quella individuale generano l'innovazione e lo sviluppo organizzativo (Domenici, Moretti, 2011).

In genere i dirigenti attribuiscono un elevato "valore alla formazione" dei docenti, considerandola strumento indispensabile per rispondere ai bisogni emergenti e al cambiamento, un fenomeno che ormai interessa tutti i contesti con i quali i soggetti in formazione si relazionano. Altro elemento significativo è "la valorizzazione dei docenti", che spesso viene realizzata da parte dei dirigenti scolastici attraverso forme diverse: con interventi sulla dimensione formativa dei docenti, con la distribuzione di incarichi e di responsabilità, con la creazione di spazi per tutti, con la condivisione e la relazione, con la costruzione di una scuola guidata da una squadra di docenti, ma anche ponendo loro stessi come modelli in cerca di conoscenze e nuove competenze, valorizzando i singoli e cercando di promuovere la motivazione alla crescita professionale. La necessità di trasformare le istituzioni educative in vere e proprie *learning organization* le cui dimensioni chiave sono: quella individuale che si identifica in una leadership che sappia motivare le persone che lavorano all'interno della propria organizzazione, verso una *vision* possibile; quella collettiva costituita dai soggetti organizzativi orientati al miglioramento e apprendimento continuo. Si tratta di un leader in grado di generare *empowerment* per sé stesso e per i suoi docenti, di sviluppare modalità nuove di affrontare i problemi e di applicare nuovi modelli operativi (Earley, 2011).

La possibilità di promuovere lo sviluppo di competenze nei docenti attraverso la generazione di leadership diffusa, intesa non solo come distribuzione di responsabilità e compiti legati alla sfera organizzativa, ma di valorizzare e orientare gli attori educativi nella scoperta delle loro potenzialità fino a trasformarli in leader di sé stessi (*self-leader*), generatori di innovazione e cambiamento, sia all'interno della singola organizzazione sia della collettività (Moretti, 2011). Secondo Gunter (2001), infatti, la responsabilità della leadership educativa è quella di facilitare l'apprendimento creando un ambiente supportivo alla costruzione della conoscenza e allo sviluppo professionale. All'interno della scuola, solo l'esercizio della leadership è cruciale per trovare soluzioni creative, motivare e orientare, può assicurare l'innovazione e il cambiamento, attraverso la soddisfazione dei bisogni delle persone e la promozione dell'impegno e del coinvolgimento attivo di tutti i soggetti nella realizzazione degli obiettivi che l'istituzione si pone. Nell'attuale scenario della complessità, il dirigente della scuola dev'essere dunque capace di promuovere e sostenere tra i suoi docenti quel processo di *lifelong learning*, necessario a generare la capacità di apprendere, di cambiare e di creare nuova cultura, divenendo così un potente strumento sia per lo sviluppo delle persone sia per la facoltà di operare delle scelte, di agire in modo consapevole e riflessivo di fronte alle incessanti sfide personali, professionali e sociali. (Di Nubila, Fedeli, 2010; Moretti, 2014b). In questa prospettiva i ruoli degli attori-chiave del sistema- educativo, dirigenti e insegnanti, risultano strettamente interconnessi tra loro e da essi dipende la capacità della scuola di rispondere efficacemente ai repentini mutamenti e alle sfide della società complessa.

2. Dentro una comunità di pratica: il caso Rete Dialogues

2.1. Obiettivi e caratteristiche della rete

Un esempio di CDP, che ho avuto modo di osservare da vicino, prendendovi parte, è quello di RD, dove ogni componente si è creato il proprio spazio e le interazioni informali tra docenti sono state un modo per far circolare esperienze e pratiche interessanti, generando arricchimento e creando una forte identità col gruppo è Rete Dialogues (<https://retedialogues.it/>).

Rete Dialogues è una comunità di apprendimento professionale “intergenerazionale”, che include scuole italiane che sperimentano percorsi didattici e formativi mirati principalmente a potenziare le capacità di dialogo interculturale, primo fondamento delle competenze di cittadinanza globale.

Tra le attività Rete Dialogues si impegna a progettare e realizzare percorsi innovativi di didattica, sviluppo professionale e ricerca sul dialogo tra culture, religioni e istituzioni a livello di classe, di scuola e comunità professionale. Della Rete Dialogues fanno parte circa 30 scuole di diverse regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Marche, Lazio, Puglia, Sicilia) sin dal 2012.

Rete Dialogues offre diverse proposte volte alla formazione dei docenti, sfruttando diversi approcci e strategie: percorsi di ricerca-azione, specchi di dialogo: seminari organizzati dalle reti regionali, con la partecipazione di esperti, seminari (inter)nazionali, incontri nazionali e internazionali di approfondimento e riprogettazione; training tecnici, che mirano a sviluppare e consolidare competenze tecniche e organizzative, legate alla gestione delle diverse attività promosse dalla Rete stessa; attività di ricerca sulle tematiche della didattica del dialogo e delle competenze di cittadinanza globale.

2.2. L’incontro con Rete Dialogues

Il primo contatto con la rete è avvenuto grazie al Dirigente Tecnico del Miur Giovanna Barzanò, coordinatrice delle attività, che mi ha illustrato i lavori e i progetti svolti, i seminari, mostrato alcuni video e, mi ha coinvolto, invitandomi alla presentazione del “Nuovo Quaderno Cittadinanza Globale e Sviluppo Sostenibile” edito dalla Pearson Academy, un percorso di formazione alla cittadinanza globale e interculturale in linea con le competenze del XXI secolo e con gli Obiettivi per uno sviluppo sostenibile elaborati dall’Onu all’interno dell’Agenda 2030. Si tratta di un progetto innovativo e culturalmente significativo, elaborato da un docente dell’Università di Harvard Fernando Reimers e dal suo team, e adattato per la scuola italiana da un gruppo di lavoro composto da 24 *lead teacher* di diverse discipline ed ordini di scuola mossi dall’interesse di offrire agli studenti risorse e strumenti sul focus della

cittadinanza globale, tematica al centro del dibattito educativo oggi più che mai (Reimers, Barzanò, Fisichella, Lissoni, 2018).

Il Quaderno propone, infatti, 60 lezioni, dalla Scuola primaria alla Scuola secondaria di secondo grado, da utilizzare in modo flessibile per educare gli studenti ad essere cittadini di un mondo sostenibile e solidale, che contribuisca ad una cultura della convivenza e del dialogo aperto (Fiorucci, 2018, pp. 6-8).

La presentazione del libro, l'aver conosciuto alcuni dei membri della rete, gli argomenti trattati, gli spunti di riflessione, l'atmosfera e il clima accogliente e vivace hanno suscitato in me il desiderio di conoscere più a fondo la rete e di farne parte attivamente, per cui ho partecipato al seminario nazionale residenziale della rete, svoltosi a Montegrotto, di cui è stato interessante osservarne i processi operativi della rete e le percezioni dei partecipanti.

2.2.1. Un evento formativo emblematico: Seminario residenziale a Montegrotto

L'edizione 2019 del seminario nazionale di Rete Dialogues, cui ho partecipato, si è svolta a Montegrotto. Il seminario oltre ad essere un'occasione di confronto di quanto realizzato durante l'anno, col tempo è diventato un vero e proprio "campus estivo", un'attività accolta con entusiasmo dalle scuole partecipanti, in quanto luogo ricco di opportunità e di crescita (Barzanò, Le Foche, Regazzini, 2019). L'elemento chiave della rete: il dialogo, viene ogni anno reinterpretato, alla luce di un *topic* su cui si focalizzano i lavori del seminario. Montegrotto, conosciuta in gran parte dell'Europa per le sue acque termali che, da millenni, in questo territorio affiorano dalle profondità, ha quindi significato una benefica interazione temporale tra corpo, acqua e mente. Come nell'antichità, le terme romane rappresentavano non solo un luogo per il bagno caldo, ma anche un centro di aggregazione e interazione, così per me Montegrotto ha rappresentato non solo un momento di arricchimento formativo, ma anche un tempo dedicato allo scambio fruttuoso di idee e di socializzazione con persone con background diversi tra loro.

2.2.2. Il programma dei lavori

Gli esperti invitati ad aprire i lavori del 21 luglio, hanno affrontato il tema scelto per il seminario “Ri-conoscere e Ri-conoscersi”, approfondendolo attraverso la loro area di competenza (ambiente, immigrazione, intercultura, *fake news* e l’informazione), mettendo così in luce le sfide della contemporaneità e la necessità di un dialogo in un mondo sempre più globalizzato. Pur essendo diverse le tematiche e le prospettive, ne è emerso un intreccio efficace. Jaap Scheerens e Piero Boscolo nella giornata del 22 luglio hanno discusso delle questioni fondamentali dell’insegnare e dell’apprendere, nel pomeriggio sono stati organizzati dei focus group; subito dopo, alcuni docenti hanno illustrato e condiviso i diversi progetti innovativi proposti dalla Rete nell’anno scolastico 2018/2019, tra cui, ad esempio il progetto “Dialoghi in piazza” in collaborazione con il Museo “Macro” di Roma, la Fondazione “Pistoletto” e l’AANT, le attività didattiche relative alla cultura armena ed altre. Le sfide della contemporaneità e il tema del riconoscimento sono stati parimenti affrontate nella giornata del 23 con visite guidate a mostre e momenti di confronto. Infine la mattinata del 24 luglio, è stata destinata alla condivisione dei risultati dei questionari sottoposti ai partecipanti alla Rete Dialogues, e soprattutto sono state avanzate delle proposte per le iniziative future.

2.3. Il mio approccio

Il seminario, dunque, ha affrontato la tematica “**Dialogo e Cittadinanza Globale: RI-conoscere e RI-conoscersi**”, questione fondamentale non solo nel nostro essere e fare Scuola, ma anche per la capacità di fare tesoro del lavoro svolto, come principio basilare della rete, quale comunità di pratiche e di sviluppo professionale.

Già durante il viaggio per raggiungere la location, mi ero lasciata suggestionare da queste tematiche dell’incontro, cercando di immaginare quanto sarebbe stato discusso e auspicandomi uno scambio di conoscenze ed esperienze con le persone che avrei incontrato.

Appena giunta a destinazione, con gli altri partecipanti ci siamo riuniti per decidere come organizzare gli spazi dove avrebbero avuto luogo i lavori. Stavamo già simulando come spostare sedie e tavoli, quando ad un tratto ci ha raggiunto la nostra coordinatrice, che, a sorpresa, ha suggerito un'alternativa innovativa rispetto al tradizionale format. La sua proposta consisteva nel dividere i partecipanti in tavole rotonde, che consentono di alimentare una maggiore fratellanza e apertura alle opinioni di tutti. Il suo arrivo ha rappresentato un incidente critico che ha attirato l'attenzione dei partecipanti e destato approvazione diffusa per l'idea creativa. Una componente del gruppo non ha accettato immediatamente la proposta, evidenziandone gli aspetti, a suo avviso, negativi. Ne è scaturita una discussione animata, ma costruttiva. Le motivazioni addotte dalla coordinatrice e il suo savoir-faire hanno portato tutti noi ad abbracciare quella proposta all'unisono. Sui volti di tutti traspariva sollievo e soddisfazione, per aver raggiunto una soluzione condivisa e, nello stesso tempo, dalle alte aspettative.

Sulla base della sua esperienza e della sua tempestività, abbiamo proceduto speditamente con le attività preparatorie. Divisi in piccoli gruppi, è stato assegnato a ciascuno un compito ben preciso. Abbiamo quindi preparato lo stage per il panel di esperti, nonché i tavoli per i gruppi di lavoro. Inoltre, c'era chi ha preparato la lista dei partecipanti, in modo da suddividerli in 5 tavoli composti da 10 persone ciascuno. Questa fase di preparazione ha messo in luce come un gruppo di persone, aventi lo stesso obiettivo, collaborino e contribuiscano a costituire un ambiente di lavoro cooperativo ed entusiasmante. In quel pomeriggio insieme abbiamo gettato le basi per instaurare un clima di fiducia che si è poi perpetuato per la durata dell'intero seminario. Si respirava quest'atmosfera di condivisione e collaborazione anche durante la cena, un momento di socialità che ci ha permesso una conoscenza più approfondita.

Il giorno successivo, prima dell'inizio dei lavori, i più audaci hanno trascorso le prime ore del mattino in piscina. Dopo la colazione, si percepiva un'atmosfera di trepidante attesa per le sessioni che ci aspettavano. Ultimati i preparativi, abbiamo accolto i partecipanti che arrivavano da tutta Italia.

Il dirigente tecnico Barzanò, coordinatrice del seminario ha aperto i lavori con i saluti e una breve introduzione del percorso che ci attendeva. Ha illustrato il tema del riconoscimento nella dinamica dei processi educativi: “Il riconoscimento del lavoro dei docenti da parte dei dirigenti, quello degli alunni da parte dei docenti, e come ci riconosciamo noi in quello che facciamo. Riconoscendo il lavoro dell’alunno viene riconosciuto il lavoro dell’insegnante”.

Il termine “riconoscere” (dal latino, *recognoscere* composto da RE – di nuovo e COGNOSCERE – conoscere, ovvero richiamare al pensiero, rammentarsi, osservare, esplorare) ha una valenza prettamente positiva. Ad esempio, riconoscere un errore vuol dire ravvisarlo come tale, confessarlo e pentirsene.

A seguire la Dirigente Zacchilli ha dato il benvenuto a tutti i partecipanti della Rete Dialogues, soffermandosi sul tema del riconoscersi per riconoscere, spiegando come intendere la rete, e porgendoci i suoi auguri per la buona riuscita del seminario.

La Dirigente Le Foche ha, invece, ripercorso i lavori svolti dalla Rete ed ha evidenziato come la Rete sia una comunità professionale basata sullo scambio di idee e di pratiche, un network che coinvolge tutti i membri, all’interno della quale si avanzano proposte di ampio respiro.

La nostra coordinatrice ha presentato i relatori, tutti con background diversi. Ci siamo quindi confrontati con cinque tematiche pregnanti: riciclo, ambiente, *fake news*, rifugiati, e il futuro attraverso la creatività dei nostri studenti. Ognuno dei relatori, in un quarto d’ora, ha sviscerato il tema del seminario, sottolineando alcuni aspetti che sono rimasti impressi nelle menti dell’uditorio:

- Riciclo – Rifiuto: ciò che non vogliamo più. Nulla si crea, nulla si distrugge, tutto si trasforma. Non esistono rifiuti che non possano essere riadattati e riutilizzati. Riconoscere che ogni rifiuto ha un futuro nel riciclo, come la rieducazione svolge un ruolo nel futuro di un carcerato;
- Ambiente – Continuità e contiguità: c’era contiguità finché l’uomo era esso stesso una risorsa immersa nell’ambiente, mentre ora l’uomo si trova di fronte all’ambiente, sfruttandolo. La frontalità crea una scissione con la natura. Riconoscere, conoscere di nuovo, il ruolo

dell'uomo come risorsa dell'ambiente stesso. Riconoscere e riconoscersi come elemento della natura. Riconoscimento come rinnovata responsabilità ambientale. Come tornare a vedere il mondo con gli occhi degli antichi?;

- *Fake news* – Disinformazione è comunicazione costellata di errori, narrazioni parziali o manipolate, proposte in ottica non in linea con la verità. Di fronte ai grandi interrogativi dell'umanità che fanno paura (immigrazione, etc.) ci chiudiamo in noi stessi, e diamo un'opinione che devia dalla verità. Ci convinciamo di storie con cui ci ritroviamo. Occorre riconoscere la nostra vulnerabilità nei confronti della disinformazione, dove le emozioni, specialmente negative, giocano un ruolo fondamentale;
- Rifugiati – Mancato riconoscimento del rifugiato, colui in attesa di riconoscimento (come cittadino). Spesso trascurati, visti come vittime. Inclusione come accettazione positiva della diversità culturale e riconoscimento reciproco. La città è un melting pot, un mosaico di culture e risorse;
- Futuro e creatività – Studenti “stimolati” ad inventare storie per visualizzare un futuro alternativo. Riconciliarsi con il futuro guardando il lavoro dei ragazzi che creano storie sempre nuove e diverse.

I cinque relatori hanno saputo, affrontando temi molto diversi tra loro, mettere in luce degli aspetti chiave legati al tema del riconoscimento, in maniera trasversale. Ciò che ho colto è la libertà che scaturisce dalla struttura; infatti, pur avendo un tema prestabilito (riconoscimento), ogni relatore lo ha elaborato in maniera unica, declinando le proprie conoscenze ed esperienze a partire dall'ambito di propria competenza. Le presentazioni sono state intense e partecipate, e si percepiva un'audience attenta e incuriosita. Eravamo rapiti da quelle presentazioni che, nel vero senso della parola, hanno *seminato* una serie di riflessioni che abbiamo poi avuto modo di approfondire nelle tavole rotonde.

Il giorno successivo esperti di livello internazionale nel campo delle Scienze dell'Educazione, Jaap Scheerens e Piero Boscolo hanno analizzato le questioni cruciali del “*teaching and learning*”; i loro interventi si sono concentrati

rispettivamente su un approccio critico relativo a *global e soft skills* e alla valutazione delle stesse (“Quali competenze per il XXI secolo?”) e sull’idea di autoefficacia in relazione ai protagonisti stessi dell’apprendimento (“Riconoscere e riconoscersi come studenti”). Nella stessa giornata alcuni docenti delle scuole della rete a diversi livelli hanno presentato dei progetti ispirati alle “60 lezioni” del libro pubblicato con Pearson, uno dei capolavori della Rete Dialogues.

L’organizzazione degli spazi è stata determinante nella riuscita del seminario, supportando una partecipazione attiva e coinvolgente. Facendo leva su un setting di apprendimento di una comunità di pratiche, dopo ogni presentazione, sono stati dati 10 minuti per la discussione nelle 5 tavole rotonde per far emergere punti di interesse e sviluppare ulteriori spunti per i relatori. Il coordinatore sottoponeva delle domande guida per alimentare la discussione. Le riflessioni avvenivano a ritmo concitato, dove in rapida successione i coordinatori dei tavoli facilitavano e moderavano gli spunti di riflessione. Trapelava un’intensa sinergia, tutti erano sul pezzo, coinvolti attivamente e volti a creare nuove associazioni ed ideazioni.

La fase di *brainstorming* è stata molto proficua e il coordinatore ha poi ripercorso tutti gli appunti presi dal segretario e riassunto gli aspetti più significativi nella formulazione di due domande da porre ai relatori. I coordinatori svolgevano così una funzione maieutica. La conoscenza non era elargita top-down, bensì ogni persona presente contribuiva con le proprie idee ed esperienze ad apportare un nuovo punto di vista, una prospettiva alternativa o un angolo inesplorato della questione. Il coordinatore aveva quindi un ruolo di leadership che assicurava una piena consapevolezza dell’eguale importanza dell’apporto di ciascuno.

Il ruolo del segretario di prendere nota di tutti i punti di vista e quello del coordinatore di agevolare la discussione, evitando che un’idea potesse essere considerata migliore o peggiore di un’altra, hanno permesso che tale “magia” si palesasse e che il coordinatore potesse porre due domande avvincenti e riflessive ai relatori. Questo è stato un ottimo esempio di leadership diffusa ed efficace.

In conclusione il panel, seguito dalle tavole rotonde, ci ha permesso di sperimentare in pratica come gli spunti di un gruppo di esperti, provenienti da categorie professionali diverse, fossero un unicum con le nostre riflessioni ed opinioni personali, generando un apprendimento reciproco tra gli esperti e i

partecipanti all'evento. Abbiamo dato vita ad un network inclusivo: Rete Dialogues è una comunità di pratica, che solo se vissuta fino in fondo e interiorizzata è possibile comprendere la linfa vitale che dà nutrimento e l'impatto del nostro lavoro.

Durante il seminario, ho avuto la possibilità di assaporare la creazione di un ambiente amichevole e professionale al tempo stesso. Obiettivo: diffondere cultura. Relatori e partecipanti erano in rete, ogni opinione aveva la stessa valenza. Eravamo immersi in un tale clima di complicità, che il riconoscere e il riconoscersi si tramutava via via in un senso di riconoscenza, ringraziamento per il tempo di qualità trascorso insieme. Il gruppo ha lavorato in modo cooperativo e ha creato un'ottima interdipendenza positiva tra i suoi componenti. Abbiamo così trasformato Montegrotto in un luogo del sapere. Era come essere in un laboratorio, brulicante di praticanti tutti indaffarati. Non vi era più il tempo per lavorare, il tempo per socializzare o il tempo per riposare. Ogni momento era dedicato allo scambio di idee e prospettive; ognuno metteva sé stesso al 100%, in un'aura di condivisione che non aveva confini spazio-temporali.

Questo mi spinge ad affermare che Rete Dialogues è una comunità che sperimenta e che costruisce sapere insieme a tutte le persone coinvolte. Gli aspetti contenutistici si sono sposati alla perfezione con gli aspetti relazionali e sociali che hanno caratterizzato l'ambiente che ci ha ospitato. La nostra coordinatrice, in particolare, ha saputo creare un'atmosfera che ha permesso di proteggere il luogo dell'apprendere dalle incursioni delle convenzioni e delle stanche abitudini, evitando il rischio di ascoltare passivamente, ma mostrando l'abilità nel saper creare spazi in cui si generino collaborazione e interazione tra persone che hanno "sete" di sapere.

Mi sono trovata di fronte ad un gruppo di lavoro che evolveva, in altre parole ad un processo di *team building*, dove abbiamo costruito e formato il gruppo come soggetto sociale. Infatti, avevamo condiviso degli obiettivi, che sono il risultato atteso da un gruppo che lavora. Obiettivi che sono stati resi chiari, fatti conoscere a tutti i partecipanti e sui quali ci siamo identificati. E ancora, il ruolo dell'Ispettrice nel definire un metodo. Metodo come principio e modalità di

funzionamento, che ha regolato l'interazione e permesso una partecipazione attiva, efficiente ed efficace.

Quest'esperienza ha rafforzato maggiormente la mia idea sul "fare rete"; è chiaro che molteplici sono i vantaggi di lavorare in rete: consente di gestire più efficacemente la complessità, favorisce il lavoro di squadra, promuove la cultura della condivisione, aiuta a tessere relazioni professionali (Barzanò, 2004 Moretti, 2009). Le reti, dunque, intendono valorizzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche attraverso forme di collaborazione e utilizzo di risorse comuni, umane, finanziarie e strumentali per il perseguimento di specifici obiettivi istituzionali, ascrivibili anche al PTOF (Domenici, 1999). Le reti contribuiscono a costruire un servizio formativo di qualità: far crescere il senso di identità e di appartenenza, fornire supporto per far fronte ai bisogni professionali dei singoli docenti, delle singole scuole per connotarle come entità polifunzionali, potenziandole, capaci di assolvere a compiti di crescita e sviluppo qualitativo (Moretti, 2007, 2009).

Rete Dialogues è una rete che ha una sua energia e vitalità, maturata notevolmente grazie alle attività, ai progetti svolti dal gruppo di docenti e dirigenti provenienti da più di 31 scuole collocate sul territorio italiano da nord a sud.

Osservando le azioni e i comportamenti dei partecipanti, durante i preparativi per il seminario e poi durante lo svolgimento delle attività, traspariva un grande senso di responsabilità collettiva e impegno reciproco, un forte senso di appartenenza ad una comunità, lealtà e fiducia, condivisione di temi e conoscenze, creazione di nuovi spazi di apprendimento e lavoro cooperativo. Si tratta di un gruppo che dimostra una forte coesione, una vera e propria comunità di apprendimento professionale, il cui obiettivo è promuovere attraverso la rete strategie e strumenti di analisi di tematiche attuali, strumenti di crescita per docenti, è un luogo di scambio, di stimoli culturali in diversi ambiti, apprezzamento, desiderio di imparare, c'è grande sintonia e grande soddisfazione per il raggiungimento degli obiettivi. Era evidente che nel promuovere lo sviluppo professionale di tutti i partecipanti, si percepiva la consapevolezza che prendersi cura delle persone che lavorano, significa non solo promuovere la loro crescita professionale, ma generare sviluppo organizzativo.

2.4. Analisi critica dei lavori

Una particolare attenzione va dedicata agli aspetti strutturali ed organizzativi dell'evento. Di seguito, riporto quanto ho potuto osservare.

La logistica e la visibilità del progetto

- Il numero dei partecipanti (60 docenti di tutte le discipline, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado) è risultato appropriato all'evento e ne ha garantito l'efficacia;
- Per quanto riguarda il sistema di rilevazione delle presenze dei docenti e dirigenti, la modalità utilizzata è stata effettuata con sistemi di controllo puntuali (doppia firma per ogni sessione mattina /pomeriggio, annotazione di eventuali uscite anticipate).

Tutto ciò sottolinea la coerenza tra il progetto accreditato e la sua effettiva realizzazione.

- Soddisfacente e qualificante è risultata la corrispondenza e adeguatezza della sede e idoneità delle attrezzature rispetto ai partecipanti, agli obiettivi e alla metodologia utilizzata.

La successione delle attività e l'approccio

- La maggior parte dei partecipanti prima dell'inizio del seminario, di sera o appena c'era una breve pausa, ne approfittava per fare un bagno nelle acque termali per il benessere fisico e mentale. Quindi la location ha favorito un ottimo svolgimento dell'evento.

I contenuti e gli obiettivi

- C'è stata corrispondenza tra il numero di ore erogate rispetto a quelle dichiarate, qualche variazione in itinere dovuta al fatto che spesso la discussione si prolungava, perché emergevano sempre spunti interessanti;
- È stato fornito un programma ragionato affinché ogni partecipante potesse prefigurarsi efficacemente lo scenario e interagire con esso.

L'atmosfera di lavoro

- È stato dato un adeguato spazio allo *warm up* d'aula e in generale alle conoscenze tra le varie figure presenti in aula.

- Sono stati richiamati gli obiettivi e il programma della giornata per la costruzione di una mappa in modo da orientare gli apprendimenti;
- C'è stata coerenza tra il programma e gli obiettivi che si volevano raggiungere. Veniva messa in atto una meta-riflessione continua su ciò che avveniva in aula; si facevano spesso connessioni/collegamenti con i contenuti precedenti e con gli obiettivi del seminario;
- Particolare attenzione è stata dedicata alle prospettive (es. possibili utilizzi degli apprendimenti) e alle anticipazioni delle possibili criticità che i nuovi apprendimenti potranno incontrare nel contesto di lavoro;
- Per quanto riguarda la gestione dei tempi, questi sono stati imposti top-down, nonostante abbia assistito all'adattamento dei tempi in funzione delle esigenze di apprendimento e dei partecipanti;
- Per quanto riguarda la gestione dei workshop, il numero dei componenti del gruppo di lavoro era congruo; le esercitazioni di gruppo venivano discusse, commentate e collegate al contesto professionale. La partecipazione è stata intensa, l'interazione dei partecipanti è stata continua, anche con riferimento alle esperienze personali. Si respirava un clima di grande collaborazione e scambio durante tutte le fasi dell'attività. Ho notato una grande vivacità durante i lavori di gruppo: partecipazione attiva, grande interesse e ottimo consenso era ciò che traspariva a conclusione di ogni giornata;
- Gli strumenti di supporto all'apprendimento (slide, schede, video, strumenti web) sono stati adeguati.

Prima dello svolgimento del seminario, tutti hanno compilato un questionario iniziale dettagliato sulle esperienze di RD, utile per una riflessione profonda. Anche i questionari sono utili strumenti di verifica del gradimento e offrono la possibilità di riflessione importanti.

A fine seminario, nel sito della rete sono stati pubblicati i materiali presentati, frutto di un lavoro corale di esperti e docenti che hanno raccolto, organizzato, commentato le attività svolte durante il seminario. Inoltre, ogni partecipante ha compilato una scheda di riflessione utile per fornire nuove idee per il percorso futuro.

3. Discussione

L'esperienza di RD ha dimostrato come essere in rete possa portare a costruire delle conoscenze e una cultura che fonda sull'educazione le basi della cittadinanza globale. Inoltre, attraverso la creazione di nuovi strumenti, metodologie, approcci e idee innovativi, la rete ambisce ad un miglioramento continuo della professione docente volto ad affrontare i cambiamenti e le sfide della contemporaneità, insieme a tutti gli stakeholder della scuola.

In questi termini RD rispecchia le caratteristiche di una CDP. Infatti, si tratta di un gruppo di professionisti, dirigenti e docenti, che condividono un interesse e una passione per l'insegnamento, che interagiscono per promuovere sviluppo, che vogliono insieme migliorare e migliorarsi. Si pongono come obiettivo quello di generare conoscenza organizzativa. L'interazione avviene in modo spontaneo ed autoregolamentato. Ho riscontrato da subito queste caratteristiche a Montegrotto, in particolare, non appena ci siamo riuniti per decidere l'organizzazione degli spazi. C'erano molti aspetti da attenzionare e realizzare, vi era un atteggiamento di fiducia da cui scaturivano tante idee e anche un atteggiamento di curiosità. Proprio in quell'occasione sono state avanzate varie proposte, ciascun componente era parte attiva. Nessuno prevaleva sull'altro; anzi il punto di vista inizialmente discordante di una docente, nel momento in cui bisognava stabilire la disposizione dei tavoli, non ha generato né confusione né conflitto, ma è stato un momento di confronto costruttivo.

RD mostra le caratteristiche peculiari che Wenger (2002) aveva evidenziato all'interno di una CDP: infatti, come ho potuto sperimentare, il gruppo è costituito da una folla rete di connessioni in cui ciascuno contribuisce a creare un dominio ove generare una competenza collettiva e apprendimento tra pari. Dall'atteggiamento dei partecipanti era evidente un impegno reciproco: da come si appropriavano dello spazio e da come intervenivano nella soluzione dei problemi, inoltre, è stato interessante percepire la spontaneità con cui i vari componenti entravano in scena e l'interesse reciproco per il prodotto dell'altro. Particolare attenzione è stata dedicata all'elaborazione del programma: si vedeva che era stato condiviso a priori e vi era molta cura dei dettagli.

RD è una comunità dove si condividono informazioni ed esperienze, ogni componente ha una propria *agency*, le attività svolte durante i *focus group* nelle tavole rotonde ne sono stata una testimonianza, ogni membro partecipava energicamente esponendo il proprio pensiero, ognuno ascoltava l'altro e tutto ciò generava apprendimento reciproco. Spesso venivano fatte delle osservazioni critiche e/o aggiustamenti, che non turbavano l'atmosfera, al contrario, creavano assestamento. Molte persone davano suggerimenti e il lavoro veniva corretto, ma sorprendentemente le reazioni che ne scaturivano erano di autoriflessione e costruttive in vista del miglioramento del gruppo. Quello dei *focus group* è stato anche un momento di apprendimento condiviso, poiché anche i relatori erano molto interessati sia perché hanno avuto l'occasione di entrare in contatto con gli altri esperti, sia perché, girando tra i tavoli, ascoltavano curiosi i prodotti della discussione, generati dagli stimoli forniti dai loro contributi e attendevano trepidanti le domande, frutto del lavoro di gruppo, così da verificarne l'impatto.

Perché il lavoro di gruppo risulti efficace, leggendo i resoconti dei questionari, ci deve essere un contesto motivante, spesso nei lavori di gruppo si creano delle dinamiche che non sempre lo permettono, c'è chi è più estroverso, c'è chi, invece si mostra timido e in mancanza di un leader accogliente non ha spazio. La scelta dei coordinatori dei tavoli a Montegrotto è stata fatta con cura e attenzione, sono stati individuati proprio coloro che fossero all'altezza del compito, soggetti in grado di promuovere una leadership distribuita, durante gli interventi si accertavano che tutti partecipassero alla discussione, sensibili anche alle tipologie di soggetti con cui interagivano, adeguandosi al loro stile e atteggiamento.

Per quanto riguarda l'aspetto della pratica, RD è una CDP costituita da professionisti ed esperti che creano strumenti, risorse, soluzioni di problemi determinando apprendimento condiviso. È evidente la produttività del gruppo in termini di articoli, libri, documenti e resoconti. C'era molta documentazione messa a disposizione di tutti che ho avuto modo di consultare. È palese il forte impatto di questa esperienza sull'identità professionale dei partecipanti, questo sembrava essere il motore di tutto. Mi ha anche molto colpito l'interesse di alcuni colleghi che con entusiasmo mostravano alla comunità i lavori svolti dai loro alunni. Il continuo confronto delle esperienze personali messe al servizio della

comunità determina la generazione di risorse in vista del miglioramento del gruppo: da un lato le attività svolte per i ragazzi sono state fondamento del lavoro didattico, dall'altro la produzione di risorse e documenti per insegnanti fanno parte dell'identità del gruppo.

La pratica stessa è dunque, inevitabilmente, il nucleo centrale di ciascuna CDP, per cui il patrimonio reale, è dato proprio dalla condivisione del bagaglio di esperienze, unito alla conoscenza prodotta ed acquisita sul campo (Moretti, 2003). Questa conoscenza, così generata, non è facilmente codificabile formalmente, né trasferibile attraverso processi formativi tradizionali. Per consentire lo sviluppo di un reale apprendimento è necessario che tanto il bagaglio di esperienze, quanto la conoscenza prodotta, siano interiorizzati attraverso un continuo processo di socializzazione. Lo sviluppo della conoscenza individuale richiede la partecipazione attiva del soggetto a un contesto sociale nel quale è proprio l'interazione tra e con persone esperte che produce apprendimento.

Tutti questi elementi che ho riscontrato, come ho ribadito più volte, costituiscono l'identità della CDP: identità basata sull'attività, infatti parte della nostra identità risiede nelle attività che svolgiamo. La CDP stabilisce dei modi di essere di persone che condividono un'attività che sta loro a cuore e che quindi fa parte della loro identità, James Paul Gee definisce con la parola *Activites Based Identity*, identità che sono basate sulle attività, che diventano una forma di intelligenza collettiva (Gee, 2017, p. 8).

Si crea così una forte correlazione tra apprendimento e identità (Wenger, Mcdermott, Snyder, 2007): infatti, apprendere in una comunità significa imparare ad operare come individui autonomi e attivi, senza limitarsi ad acquisire nozioni e concetti astratti e fini a sé stessi. In questa prospettiva gli aspetti sociali e culturali caratteristici di una CDP possono contribuire alla costruzione delle competenze dell'individuo e quindi di nuove identità, influenzando in modo determinante sulla sua capacità di operare nel mondo, cambiando oltre all'identità anche il suo comportamento e la sua attitudine. La crescita personale dei soggetti che partecipano attivamente alla CDP dipende, dunque, non solo dalle nuove conoscenze acquisite, ma soprattutto dalla consapevolezza di essere nodo di un

reticolo attivo che consenta uno scambio reciproco volto a migliorare le pratiche cognitive ed esperienziali per l'efficacia dell'organizzazione nel suo complesso.

A Montegrotto, avevo l'impressione che le persone ritenessero la loro appartenenza alla rete una parte rilevante della loro identità, perché l'appartenere alla rete aveva portato alla realizzazione di prodotti concreti, all'assonanza di idee e scopi: per esempio l'elaborazione e la pubblicazione del libro sulla cittadinanza globale, che ho citato sopra, ha rafforzato il senso di identità, basato sulle relazioni reciproche tra gli individui e il gruppo sociale rispetto all'attività che questo gruppo svolge. Infatti ogni individuo contribuisce al successo della RD riconoscendosi, di integrandosi nel gruppo di cui fa parte alla continua ricerca di *self-verification* (verificare la propria identità all'interno del gruppo attraverso il confronto e il riconoscimento degli altri) come sosteneva Erikson (1968).

Considerazioni conclusive

Nel seminario "Dialogo e Cittadinanza Globale: RI-conoscere e RI-conoscersi", la presenza di professionalità diverse e di persone con vari livelli di esperienza si è rivelata positiva, in quanto i partecipanti hanno potuto dare il loro contributo non solo sulla base delle loro esperienze professionali specifiche, ma anche del loro pensiero che si è rivelato considerevole e problematizzante, disponibile a considerare nuove visioni. Ho avuto l'impressione che tutti i partecipanti siano stati risorse valide per il progetto, apportando il loro sapere e le loro esperienze pregresse, ma anche facendosi coinvolgere nelle nuove attività, mettendosi in discussione, nel tentativo di migliorare e migliorarsi attraverso i processi attivati. La diversità dei partecipanti è stata quindi uno dei punti di forza del lavoro, ognuno possedeva una propria agency: un proprio spazio d'azione, processo che influisce su tre elementi: coinvolgimento lavorativo, organizzazione e soddisfazione professionale dei docenti. Nella logica del professionista riflessivo (Schön, 2006) che attiva una continua riflessione e un confronto tra i comportamenti dei facilitatori e dei partecipanti, favorendo il riconoscimento dello stretto collegamento che si determina e del gioco delle responsabilità diverse e ben definibili, che si attivano. I partecipanti erano tutti estremamente motivati a scoprire le tematiche oggetto del seminario e sono stati disponibili a mettersi in

gioco e a riflettere sull'esperienza. Il lavoro di gruppo è stato per molti di loro una sorpresa e un momento di riflessione, come appare dai questionari di valutazione. Prendere parte a processi di interazione, come questo di RD, significa costruire la nostra identità, visto che partecipare influenza ciò che facciamo, ma anche ciò che siamo. Una visione complessiva delle quattro giornate del seminario residenziale permette di cogliere il legame tra metodi e contenuti e di sottolineare la potenzialità di co-apprendimento tra le persone coinvolte. L'apprendimento è quindi visto come appartenenza, come esperienza, come azione e come divenire (Gherardi, 1998). È importante garantire una continuità nel tempo alle CDP, che fondano le loro attività esaminando questioni concrete. In genere nell'ottica ministeriale è prassi lanciare progetti sui temi emergenti, che sono quelli dei documenti politici europei, delle priorità degli organismi internazionali, oppure degli interessi dei singoli ministri, ma solitamente il progetto ha il tempo di un respiro politico e non c'è una forma né di monitoraggio né di valutazione, invece, quelli promossi da RD mostrano una durata maggiore grazie anche alla solidità delle relazioni che si istaurano tra i vari membri del gruppo.

È cruciale, inoltre, alimentare le CDP, in quanto ciò significa promuovere contesti organizzativi favorevoli che permettano lo sviluppo ed il collegamento tra i vari gruppi che operano all'interno di un'organizzazione. Occorre garantire cura e attenzione ai processi organizzativi per far sì che le persone si possano incontrare. L'appartenenza a una CDP è dunque un patto di impegno reciproco ed è ciò che definisce la comunità. Se ci sono intense relazioni intorno ai compiti da svolgere, allora possiamo parlare di comunità di pratica e non semplicemente di team o di network.

Il carattere fortemente suggestivo del tema della CDP scaturisce da alcuni fattori: la crescente propensione nei paesi avanzati verso forme "orizzontali" di comunicazione, la spinta verso l'autoapprendimento e, infine, il valore di intermediazione giocato sempre più nello scenario futuro delle tecnologie di rete (Notari, 2017).

Comunicazione orizzontale, apprendimento condiviso, tendenza da parte degli individui ad essere autonomi nell'agire e nello sviluppo progettuale sono elementi di leadership distribuita. Se pensiamo alla leadership distribuita come un

continuum, essa presenta: un primo livello in cui il leader distribuisce i compiti, un secondo livello in cui le divisioni dei compiti sono concertate dal gruppo, ed infine un terzo livello che realizza un'organizzazione dove le persone assumono ruoli condivisi. Devo dire che nella mia esperienza a Montegrotto ho riscontrato tutti e tre i livelli: ci può essere la presenza di un leader o la presenza di un gruppo che distribuisce compiti, ma ho anche visto il gruppo che, dopo aver ricevuto un input si muoveva in autonomia, assumendo ruoli condivisi. Al seminario, erano presenti sia il gruppo storico e trainante di docenti e dirigenti che lavorano da anni e le cui attività hanno contribuito a far crescere la rete, ma anche le new entry, per cui è stato interessante notare il clima di profonda accoglienza. I senior hanno ricevuto i nuovi, tra cui sono compresa anch'io stessa, facendoci sentire parte di una grande famiglia, mossi anche dalla curiosità verso i colleghi, verso le novità che aprono alla possibilità di nuove iniziative ed occasioni di conoscenza. L'interazione con nuovi adepti appena all'inizio del percorso si è rivelata un valore aggiunto per la comunità che si rigenera con nuove menti pensanti, abbracciando nuove prospettive.

Voglio concludere con un incidente critico, che ritengo fondamentale alla luce di quest'esperienza. Il master ha previsto anche il tirocinio, in occasione della fase B dello stesso, ho avuto l'opportunità di intervistare la Dirigente scolastica Elena Zacchilli, una delle colonne portanti di RD, riguardo al problema della distribuzione dei compiti e quindi di come la leadership fosse distribuita sia all'interno della rete che all'interno della scuola che dirige. Come si può offrire uno spazio caratterizzato da cura, attenzione, riscontro, condivisione ad un numero sempre maggiore di persone? La discussione ad un certo punto si è spostata sul tema della comunità che quando diviene consapevole delle sue caratteristiche positive da un lato si pone il problema di come conservare le sue caratteristiche di eccellenza, dall'altro si pone come obiettivo da raggiungere quello di espandere il più possibile questo sano luogo del sapere e della conoscenza. Come si salvaguardano contesti "privilegiati" dove si è creato un buon ambiente? In uno scenario come quello di RD è necessario che ci siano persone che abbiano un ruolo trainante, producano documenti, risorse a disposizione della comunità. Non tutti hanno la stessa motivazione ad apprendere

con l'obiettivo di migliorarsi; ci vuole tempo, tanto impegno e nutrimento. Il problema della disseminazione di conoscenze è fondamentale, l'organizzazione, costituita da soggetti in un contesto di apprendimento qual è quello della scuola può cambiare, sta al leader del gruppo o ad un gruppo di persone emergenti avere la capacità di tirare fuori maieuticamente la parte migliore di ciascuno. A questo proposito, nel bel mezzo della discussione, parlando in modo concitato di questo problema, la Dirigente ricorda una famosa terzina di Dante del XVII canto del Paradiso, che immediatamente siamo andate a cercare, entusiaste dell'assonanza con ciò di cui stavamo discutendo:

Questo tuo grido farà come vento,
che le più alte cime più percuote;
e ciò non fa d'onor poco argomento. (vv.133-135 canto XVII del Paradiso)”

Dante dice: Queste tue parole faranno come il vento, che percuote con forza maggiore le cime più alte; e ciò non costituisce una piccola ragione d'onore.

Rapportando questo concetto al nostro contesto, le persone vogliono difendere lo spazio costruito, la cultura che si è sviluppata, le conoscenze che si sono stratificate nel tempo. Subentra una certa frustrazione, quasi un senso di colpa nel vivere una situazione privilegiata, ma le “cime” in realtà servono a far circolare il vento. Per esempio, il libro, scritto dal gruppo coeso ed emergente di RD, e adottato da tutta la rete, è come il vento: rappresenta il prodotto della diffusione della cultura della rete che “va nelle valli” per disseminare conoscenza e stimolare la curiosità di altri docenti e dirigenti, altrimenti rischiano di diventare degli ambienti elitari. Tutti - “le valli”- sono chiamati “a sentire il grido” e “a farsi sfiorare dal vento”, un vento che porta stimoli nuovi, che sollecita menti sensibili ad accogliere la sfida vivace del continuo miglioramento.

Io penso che le reti, luogo regio della leadership distribuita, possono davvero essere ambienti stimolanti, ma sono difficili da realizzare e tenere in vita in maniera dinamica e sempre produttiva, ci vuole un grande sforzo organizzativo e di logistica, cura relazionale, è necessario che il terreno sia sempre fertile per la proliferazione di proposte, che si diffondano, solo così si costruisce la cultura. Proprio nelle reti, è necessaria la presenza “delle cime”, di pilastri, per fornire sempre nuove prospettive e per far fluire il sapere.

Come la realizzazione del seminario è stato il frutto di un percorso costruito *step by step* da un gruppo vivace, propositivo e in continua crescita, che però ha bisogno sempre di essere alimentato, così ogni individuo e ogni organizzazione ha l'opportunità di raggiungere degli obiettivi di crescita, grazie all'apporto incrementale dei singoli membri e delle esperienze compiute.

Il desiderio di innovare e perfezionarsi deriva proprio dall'aver sperimentato precedentemente percorsi propedeutici a questo avanzamento e quindi a creare la consapevolezza dei risultati raggiunti, che non sono da intendere come punti di arrivo, ma come trampolini per nuove sfide della conoscenza.

Bibliografia

- Alessandrini G. (a cura di) (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Le Bussole, Carocci, Roma.
- Alessandrini G., Pignalberi C. (2011), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Barzanò G., *Leadership per l'educazione, riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma, 2008.
- Barzanò G. (2004), *L'idealizzazione del progetto e della rete tra appartenenza e padronanza*, pp. 197-208 in *Comprendere l'innovazione e il cambiamento nella scuola* di G. Barzanò, E. Ferrari, V. Ginesi, L. Stagi, Anicia, Roma.
- Barzanò G., Grimaldi E., Romano T. (2009), *Il valore della rete per imparare* pp. 147-171 in *Imparare e insegnare* a cura di G. Barzanò, Bruno Mondadori.
- Barzanò G., Le Foche M.A., Regazzini C., *Fare rete. Didattica della sostenibilità e dell'interculturalità* pp.121-138 in *Verso il 2030, formare al futuro*, 2019, Milano: Pearson.
- Bubb S., Earley P. (2009), *L'idea di "sviluppo professionale" e il miglioramento delle competenze dei docenti* pp. 106-123, in *Imparare e insegnare* a cura di G. Barzanò, Bruno Mondadori.
- Bush T., *Theories of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles, 4 ed, 2010.
- Cerini, G. (2010), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Reimers M., Barzanò G., Fisichella L., Lissoni M., (a cura di), 2018, *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile, 60 lezioni per un curricolo verticale*, Milano: Pearson.
- Commissione Europea, (a cura di), (2018), *European ideas for better learning, the governance of school education systems*, ET 2020 Working Group Schools
- Costa, M. (2001), *Le comunità di pratica come leva per la formazione*, Venezia.
- Di Nubila R. D., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: PensaMultimedia.
- Domenici G., Moretti G., (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica*.
- Domenici G., (a cura di) (1999), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli
- Earley P., *Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento* pp. 95-117 in Domenici G., Moretti G., (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica*.
- Erikson E. H. (1968), *Identity: Youth and crisis* (No.7). WW Norton & Company.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci, Roma.
- Farina A. (2010), *Il dirigente scolastico, gestione risorse umane e finanziarie*. Roma, Anicia, pp. 169-179.
- Gee J. P., *Identity and diversity in today's world*, Multicultural Education Review, 9(2), pp. 83-92.
- Gherardi S. (1998), *Apprendimento come partecipazione ad una comunità di pratiche*, in «Scuola democratica», 1(2), pp. 247-264.

- Gherardi S., Nicolini D., Odella F. (1998), “*Apprendere nelle comunità di pratica e apprendere nei contesti di formazione tradizionali*”. In Butera F., La Rosa M. (a cura di), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, Milano: FrancoAngeli, pp. 79-98.
- Gherardi, S. (2000). “*La conoscenza, il sapere e l’apprendimento nelle comunità nelle comunità di pratica*”. In «Studi Organizzativi», 1, pp. 5-9.
- Goodson I., Hargreaves A. (2007), *Professional Learning Communities, divergence*, NY: Depth and Dilemmas.
- Gunter H. M. (2001), *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman – SAGE.
- Kahan S. (2004), *Engagement, Identity and Innovation. Etienne Wenger on Communities of Practice*, The Journal of Association Leadership, London.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (2005), *Leadership e apprendimento cooperativo*, Edizioni Erickson.
- Lagrasta G. (2010), *Leadership educativa: complessità e organizzazione scolastica*, in Cerini, G., *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management* (p.180-182). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trad. it., Trento: Erickson.
- Lewin K. (1942), *Field Theory and Learning. Yearbook of the National Society for the study of Education*, 41, pp. 215-242.
- Moretti G. (2014a), Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), pp. 347-368.
- Moretti G. (2014b), *Gli strumenti organizzativi dell’autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti. ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, pp. 112-129.
- Moretti G. (2009), *Reti di scuole, reti di conoscenze, reti interistituzionali*, pp. 186-210, in *Imparare e insegnare*, a cura di Barzanò G., Milano: Mondadori.
- Moretti G. (a cura di) (2003), *Pratiche di qualità e ricerca azione. Costruire la scuola dell’autonomia*, Anicia Roma.
- Moretti G. (1999), *Scuola e territorio, relazioni, integrazioni e gestione*, pp. 56-60 in *Progettare e governare l’autonomia scolastica*, a cura di Domenici G., Napoli: Tecnodid.
- Notari F. (2017), *Modalità di conduzione delle organizzazioni complesse*, Lecce.
- Orr J. (1995), *Condividere le conoscenze, celebrare l’identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio (1995).
- Pontecorvo, Aiello, Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti dell’apprendimento*, Zanichelli, Ambrosiana.
- Quinn R. E., Spreitzer G. M. (2005). La via all’empowerment. In Quaglino G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 221-236). Milano: Raffaello Cortina.

- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Schön D. A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Senge, P. M. (2005), *Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni*, in Quaglino G. P. (a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 32-36). Milano: Raffaello Cortina.
- Sergiovanni T. J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma: LAS.
- Summa I. (2004), *Leadership Scolastica*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della Scuola*, pp. 233-241, Napoli: Tecnodid.
- Summa I., (2008), *Il Dirigente scolastico come leva per il cambiamento. Dirigere la scuola*, Novembre.
- Valentino A. (2001), *Progettare e organizzare a scuola*, Casa Editrice Valore Scuola, Roma.
- Wenger E. (1999), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000), *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi Organizzativi", 1, pp. 11-34.
- Wenger E. (2001), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. (2001), *Cultivating Communities of Practice*, HBS press; tr. it. Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, 2007.
- Wenger E. (2004), *Learning for a Small Planet. A research agenda*, USA: North San Juan.
- Wenger E., White N., Smith D. J., Rowe K. (2005), *Technology for Communities, CEFRIO Book Chapter.*, USA: North San Juan.
- Wenger E. (2006), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998; tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.