

SAGGI – ESSAYS

RICONTESTUALIZZARE IL DONO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. SPUNTI A PARTI- RE DA COMUNITÀ DI PRATICA E PEER TEACHING

di Francesca Zanon, Davide Zoletto¹

L'articolo si pone l'obiettivo di suggerire come l'ambito della formazione insegnanti possa essere oggi considerato uno dei campi nei quali è possibile ricontestualizzare alcuni aspetti delle teorie antropologiche sul dono. L'articolo inizia con una breve descrizione dell'idea antropologica secondo cui il dono può essere considerato un processo che promuove relazioni con gli altri. L'articolo si focalizza quindi sul ruolo che questa concezione del dono può svolgere nell'ambito degli ambienti educativi odierni con particolare riferimento alle comunità di pratica e alla loro rilevanza nell'ambito della formazione insegnanti. In questa prospettiva verranno infine portati alcuni esempi sulla base di un'esperienza attualmente in corso di peer teaching nell'ambito della formazione iniziale di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

The paper aims to suggest how teacher education can today be seen as a field in which some aspects of anthropological theories of the gift can be re-contextualized. First, the paper will shortly describe the anthropological idea that the gift can be seen as a way to promote relationships with others. The paper will then outline the role that this idea of the gift can play in current educational environments, with special reference to the relevance of communities of practices within the field of teacher education. In this perspective, the paper will finally present some examples,

¹ L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e, tuttavia, Francesca Zanon è autrice dei paragrafi 2 e 3, Davide Zoletto è autore del paragrafo 1.

drawing on an ongoing experience of peer teaching practices in preprimary and primary teacher education.

1. Ricontestualizzare il dono nei contesti educativi

L'antropologo Marco Aime (2013) ha osservato come uno degli elementi di valore del modello teorico del dono di Marcel Mauss consista nella sua semplicità, ovvero nel muovere da domande che «nascondono una forza incredibile» (p. 7): da un lato «cosa spinge gli uomini a donare», dall'altro «cosa spinge chi riceve un dono a contraccambiare» (p. 7). Nel tentativo maussiano di rispondere a queste domande vi sono, osserva Aime, almeno due aspetti che assumono particolare centralità. Da un lato l'assenza di garanzie per chi dona: non c'è infatti certezza di essere ricambiati, e tale assenza di certezza presuppone «una grande fiducia negli altri» (Aime, 2013, p. 8). Dall'altro lato la libertà che caratterizza il contro dono: questo non risulta infatti «dettato dall'obbligo (come nel caso dello scambio commerciale), ma dalla [...] volontà di prolungare nel tempo quel rapporto, avviato con il dono» (Aime, 2013, p. 8). È per questo – ecco la semplice potenza del modello di Mauss – che «il dono diventa promotore di relazioni» (Aime, 2013, p. 8).

L'analisi maussiana parte, come è noto, da materiale relativo a popolazioni lontane nello spazio e nel tempo, soprattutto (anche se non esclusivamente) da esempi tratti dal lavoro delle prime generazioni di antropologi che si erano focalizzati sulle popolazioni delle isole del Pacifico. Uno degli aspetti particolarmente interessanti della lettura di Aime, invece, è che essa ci invita a «spogliare il dono dei suoi abiti “esotici” e “primitivi”» (Aime, 2013, p. 20) e a provare a «ripensarlo per contrastare quell'anonimato che tanto ci spaventa» (Aime, 2013, p. 20). L'invito di Aime – che si ricnette in questo anche ad alcuni degli spunti che provengono, fra gli altri, da ricerche come quelle di Alain Caillé – è quello di provare, almeno in parte, a decolonizzare anche come ricercatori il nostro immaginario per cercare di «ricontestualizzare» e «riattua-

lizzare» il dono nei diversificati e complessi scenari delle società contemporanee (Aime, 2002, p. IX)

È nella prospettiva di questa ricontestualizzazione odierna del dono, che possiamo forse guardare anche al mondo delle scuole di oggi, in particolare a una ricontestualizzazione di alcuni spunti maussiani entro alcuni aspetti della formazione degli insegnanti che in quelle scuole sono chiamati a operare.

Se infatti, da un lato, l'importanza di promuovere relazioni fra diverse componenti della popolazione, appare oggi emergere come uno dei temi centrali evidenziati dalle scienze sociali in molti ambiti delle società contemporanee (cfr. per esempio Bauman, 1999; 2001), dall'altro lato tale tema è stato particolarmente sottolineato da quella ricerca pedagogica che si è focalizzata sui contesti educativi ad alta eterogeneità – urbani prima di tutto, ma la prospettiva si può probabilmente estendere, *mutatis mutandis*, anche ad altri contesti nei quali emergano quegli elementi di eterogeneità propri delle realtà urbane.

Nei contesti educativi odierni, infatti, i processi educativi appaiono perennemente in bilico fra il rischio di riaffermare forme di «coesione sociale» che spesso possono consolidare anche vecchie e nuove forme di esclusione, e la possibilità di divenire una sorta di «laboratorio sociale» entro cui potrebbero invece emergere forme inedite di comunità in grado di oltrepassare almeno alcune delle linee lungo le quali tendono di solito a organizzarsi le differenze nelle società contemporanee (van de Veen & Wilde-meersch, 2012, pp. 9-11).

Per quanto riguarda le scuole ad alta eterogeneità, per esempio, questa centralità è stata esplicitata non a caso già una decina di anni fa da un documento ancora oggi attuale come la *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (MPI, 2007): una specifica linea d'azione era infatti dedicata alle «Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico», e in essa si sottolineava che «la classe, il gruppo, o il “sito educativo” [...] non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo» (MPI, 2007, p. 15), richiamando quindi l'importanza che sia la classe sia lo spazio extrascolastico e

i gruppi di pari vengano considerati come ambiti nei quali favorire lo scambio, il dialogo, la socializzazione fra tutti gli allievi (MPI, 2007, p. 15).

D'altra parte, questa centralità della scuola come «laboratorio sociale» non pare riguardare solo gli allievi, ma anche gli insegnanti, che possono essere forse considerati, in questa prospettiva, come primi protagonisti di questi tentativi, pedagogicamente orientati, di accompagnare l'emergere di forme inedite e aperte di comunità. È in questo senso, forse, che Florence Giust-Desprairies ha sottolineato la rilevanza del lavoro svolto da quegli insegnanti che cercano – insieme – di dare vita a scuola a «spazi comuni e plurali» di riflessione e azione (Giust-Desprairies, 2014), a partire dai quali provare a comprendere e riorientare in modo a un tempo critico e costruttivo contesti complessi come quelli in cui si trovano a lavorare.

I primi dati di una recente ricerca condotta fra gli insegnanti di alcune scuole dell'infanzia e primaria ad alta presenza migratoria in Friuli Venezia Giulia² paiono, fra l'altro, confermare questa possibile lettura delle scuole come «laboratori sociali» nei quali possono emergere nuove forme di comunità anche a partire dalla promozione delle relazioni fra colleghi, oltre che fra allievi, e fra le scuole stesse e le comunità. Alla domanda relativa al ruolo svolto dalla scuola nel contesto nel quale lavorano, alcuni insegnanti hanno infatti risposto richiamando, fra gli altri, anche il ruolo svolto dalla scuola nel promuovere l'incontro fra i bambini con retroterra diversi, nonché fra la scuola stessa e le famiglie – sottolineando peraltro in questo caso anche le criticità emergenti. Ma, soprattutto, richiesti di indicare quali ritenessero essere i principali punti di forza e di debolezza che riscontrano entro i contesti sco-

² La ricerca, dal titolo “Modelli pedagogici e pratiche educative in scuole dell'infanzia e primarie socialmente e culturalmente eterogenee” (responsabile scientifico: prof. Davide Zoletto; assegnista di ricerca: dott.ssa Luisa Zinant) è stata svolta nel periodo aprile 2017-aprile 2018, grazie a un finanziamento del Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Udine, e ha coinvolto 36 insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in servizio presso quattro Istituti Comprensivi del Friuli Venezia Giulia nei quali sono presenti plessi ad alta presenza migratoria.

lastici nei quali lavorano, diversi insegnanti, in particolare quelli delle scuole dell'infanzia (ma non solo loro), hanno indicato come centrale il tema della condivisione fra colleghi: e questo sia laddove tale la possibilità di condivisione, collaborazione, confronto veniva indicata come punto di forza, sia in quei casi in cui era proprio la mancanza o insufficienza di tempi per la condivisione e il confronto nel team a essere menzionata come punto di debolezza.

Spunti come questi sembrano suggerire che, in contesti scolastici nei quali la possibilità di poter contare su momenti e modi di condivisione fra colleghi sembra dunque assumere una grande centralità, alcune modalità di formazione e autoformazione degli insegnanti possano forse costituire proprio una delle possibili forme di ricontestualizzazione odierna del dono come promotore di relazioni. D'altra parte, nell'ambito di un più ampio tentativo di ricontestualizzare il dono nelle forme odierne di scambio e di costruzione online di legami e *communities*, è stato lo stesso Aime, insieme con Anna Cossetta, a suggerire che oggi «certe forme di aggregazione in rete richiamano precisamente la comunità di pratica» (Aime & Cossetta, 2010, p. 116). E quello delle comunità di pratica sembra essere un ambito che, anche al di fuori delle pratiche tecnologicamente mediate, può rivestire oggi un ruolo significativo anche nel contesto della formazione e autoformazione degli insegnanti.

2. A partire dalle comunità di pratica

Il merito di aver portato il mondo dell'insegnamento verso il tipo di organizzazione caratteristico delle comunità di pratica è anche di un autore come Étienne Wenger che ha introdotto tale concetto definendo la "comunità di pratica" un gruppo di persone che condividono una preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno, e che imparano a farlo meglio mano a mano che interagiscono con regolarità (Wenger, 1999). Una comunità di pratica è quindi un insieme di persone che si trovano ad interagire

tra di loro per migliorare la propria pratica lavorativa. Nell'interazione c'è il miglioramento; la ricerca del miglioramento e la possibilità di condividere tale miglioramento sono il motore che spinge all'interazione (Lave & Wenger, 1991).

Queste parole portano subito all'attenzione il carattere comune sotto il quale si aggregano le persone che fanno parte di una comunità di pratica: il loro lavoro o la loro passione, e la voglia di dare qualcosa a qualcuno. In questo senso, ciò che spinge un gruppo di persone a formare una comunità di pratica è la consapevolezza che per fare bene il proprio lavoro, o per dedicarsi in maniera migliore alla propria passione, non possono limitarsi ad essere fruitori passivi di informazioni (Martinelli, 2004).

Dal momento che all'interno di una comunità di pratica l'insegnante può avere facile accesso, oltre che alle pratiche condivise, anche a informazioni necessarie per svolgere al meglio il proprio lavoro, le comunità di pratica nella formazione degli insegnanti sono uno strumento importante anche per quel che riguarda la formazione professionale continua. Nelle comunità di pratica ben rodiate diventa infatti più semplice mettere in atto un processo di formazione permanente, di aiuto reciproco 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 (Brown & Duguid, 1991).

Un altro fattore di cambiamento che le comunità di pratica possono portare nella pratica del docente riguarda il rapporto tra docente e approccio didattico. Nella pratica del docente coinvolto nelle comunità, la lezione tradizionale in classe spesso cede il posto a situazioni di apprendimento dove gli studenti interagiscono, risolvendo problemi e producendo artefatti (*learning by doing*). In questo modo l'insegnante stimola il processo di creazione di nuova conoscenza e dà forma alle idee e ai concetti ancora rudimentali presenti negli studenti. Ciò che succede in questi casi è che il docente, divenendo consapevole del vantaggio che acquisisce essendo membro della comunità, decide di riprodurre anche all'interno della propria classe la stessa struttura e decide di usare

nel migliore dei modi l'apprendimento collaborativo (Kahan, 2004). Il docente che partecipa alle comunità di pratica è in grado di 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.

In particolare le comunità di pratica diventano ancor di più luogo di scambio e di aiuto reciproco quando si innestano in esse rapporti di *peer teaching* o *peer tutoring*, ossia quando vi è un reciproco ruolo di aiuto tra due insegnanti che svolgono alternativamente i ruoli di tutor e tutee, quando esiste una differenza nelle conoscenze e nelle competenze tra tutor e tutee (Munaro & Cervellin, 2016), o nel caso di insegnante in servizio e insegnante in formazione o nell'anno di prova.

È anche in questa prospettiva, forse, che le comunità di pratica possono essere viste allora come uno strumento e un luogo ideale per far sì che le esigenze degli insegnanti possano venire soddisfatte, in quanto, usando uno dei concetti chiave di Wenger (1999), non c'è un singolo membro in grado di rappresentare la pratica nella sua totalità (p. 36). Gli insegnanti possono riflettere sulla loro pratica, *condividere* approcci, sperimentare nuovi contenuti e nuove pratiche e fornire supporto psicologico, didattico e pedagogico agli altri membri. Lo sviluppo professionale non è più qualcosa che viene riversato dall'esterno, ma un processo al quale gli insegnanti stessi possono partecipare. Inoltre gli insegnanti che decidono di interagire in una comunità di pratica sono in continuo contatto tra di loro e quello a cui danno vita è un apprendimento alla pari che stimola la risoluzione dei problemi nel momento stesso in cui essi nascono.

In questo senso, le comunità di pratica possono essere più o meno visibili. Si va dal forum online, al gruppo di colleghi che si trovano a discutere davanti alla macchinetta del caffè, per arrivare agli insegnanti in formazione, si possono quindi trovare ovunque e non hanno dei limiti temporali; anche per questo possono essere considerate come un esempio di scambio e aiuto reciproco. Infatti una comunità di pratica non può avere un limite temporale predefinito; ha una nascita, uno sviluppo e una fine, ma queste fa-

si non si possono definire a priori: per la comunità di pratica lo scopo è quello di migliorare le pratiche lavorative e questo compito non ha virtualmente fine (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Le comunità di pratica inoltre sorgono spontaneamente sulla spinta della necessità che alcune persone sentono di migliorare la propria pratica lavorativa e di mitigare il senso di solitudine. All'interno di una situazione di formazione possiamo pertanto trovare più comunità di pratica che possono o meno decidere di interagire tra loro ed è probabile che nessuna di esse si sia formata su direttiva di un superiore, ma che siano, come si è già suggerito, nate tutte in base a un'esigenza profonda di miglioramento. In questo senso le comunità di pratica non possono essere gestite dall'esterno. La loro gestione è demandata ai membri che ne fanno parte in un'ottica di condivisione e collaborazione (Midoro, 2004).

3. *Il peer teaching come scambio e aiuto reciproco*

Perché le comunità di pratica e il *peer teaching* possono essere efficaci come scambio e aiuto reciproco? Per rispondere a questa domanda dobbiamo necessariamente far ricorso ad alcuni assunti teorici. In particolare alle teorie cognitive di Lev Vygotskij, alle quali diversi autori si sono riferiti nei loro studi e nelle loro ricerche sul *peer teaching*. Il vygotskijano concetto di zona prossimale di sviluppo sembra infatti particolarmente utile per spiegare il vantaggio che gli apprendenti traggono dall'interazione con i pari. Infatti gli altri, siano essi adulti o coetanei, offrono, secondo la prospettiva di Vygotskij, la possibilità di ridurre il gap esistente tra le abilità di problem solving possedute in quel momento dall'apprendente e le sue potenzialità. Come avviene questo passaggio? Il soggetto con maggiore esperienza "offre" all'altro soggetto il proprio modello di problem solving, che non si identifica necessariamente con il contenuto, ma rappresenta la strategia per arrivare alla conoscenza e più in generale alla risoluzione dei problemi. Nel caso delle comunità di pratica i pari possono essere in-

tesi come coloro che vivono nello stesso luogo/contesto formativo. L'educazione tra pari identifica una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di scambio e condivisione di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status (Munaro & Cervellin, 2016).

Al fine di provare a portare un esempio di alcuni di questi spunti, è possibile forse soffermarsi su alcuni elementi emersi in una recente esperienza di formazione, nel corso della quale sono state osservate le dinamiche del discutere e del lavorare in ottica di *peer teaching* in una comunità di pratica costituita da 10 insegnanti (tutor) di alcuni istituti comprensivi del Friuli Venezia Giulia e 30 allieve del corso di Scienze della Formazione dell'Università di Udine (tutee). Il contesto in cui avveniva questo scambio reciproco era una piattaforma online e l'argomento riguardava le modalità pedagogiche e didattiche inclusive. Sia i tutee che i tutor hanno discusso e si sono confrontati, evidenziando nelle loro interazioni online alcuni processi qualitativi dai quali sembra emergere, fra gli altri, proprio l'aspetto dello scambio e aiuto reciproco.

In primis è emersa la negoziazione dei significati come processo di generazione e legittimazione di nuova conoscenza: si tratta, in altri termini, di quel processo, dinamico e dialogico, di generazione e legittimazione di nuova conoscenza che si traduce nella creazione di nuove pratiche, e che implica continua interazione, conseguimento graduale, approssimazioni successive, disponibilità alla mediazione e talvolta al compromesso.

In secondo luogo si è potuto rilevare il ruolo centrale giocato dalla partecipazione come esperienza sociale della appartenenza a una comunità. La partecipazione appare in questo senso come l'esperienza sociale dell'appartenenza a una comunità e di un coinvolgimento attivo nelle sue pratiche sociali. In questo senso, partecipare significa innanzitutto condividere la responsabilità dell'apprendere, contribuire con le conoscenze e le capacità individuali alla crescita della comunità. La condivisione dei compiti consente infatti l'attivazione di modalità cooperative in cui il neo-

fità, inizialmente in una posizione di «partecipazione periferica legittima» (Lave & Wenger, 1991), si muove progressivamente verso il suo centro, arricchendo il proprio bagaglio di competenze e di expertise attraverso un processo dialettico che generalizza il concetto di apprendistato cognitivo. La partecipazione diventa quindi anche fonte di identità, nella quale lo sviluppo del sé individuale partecipa di un processo più ampio di riconoscimento reciproco, fondando e fondandosi sulla costituzione dell'identità collettiva.

Inoltre, è emersa la rilevanza della reificazione come elaborazione di significati che vengono trasformati in artefatti. Nella reificazione i significati elaborati vengono infatti trasformati in artefatti e sono così proiettati all'interno e all'esterno della comunità: i simboli, le procedure, le regole, la tecnologia, il gergo ecc. danno forma a un'astrazione, e si costituiscono come punti di riferimento intorno a cui la riflessione collettiva si (ri)organizza. La reificazione è strettamente legata alla memoria della comunità, che cattura sia la conoscenza generata localmente che i riferimenti esterni fatti propri, rendendoli disponibili ai partecipanti. E in questa prospettiva la conoscenza condivisa nella comunità di pratica diventa anche scambio con l'esterno.

Infine, da un'ulteriore riflessione dei tutor e dei tutee coinvolti nella ricerca, è emerso come una tale modalità di formazione *peer-to-peer*, oltre a consolidare e migliorare l'apprendimento di specifiche conoscenze e competenze professionali, potrebbe forse contribuire anche all'apprendimento di abilità sociali, all'introduzione di elementi di cooperazione e di solidarietà, e favorire la sensibilità verso l'altro e la conoscenza delle conseguenze dei comportamenti messi in atto. Una riflessione, quest'ultima, che può forse ulteriormente sostenere l'ipotesi che l'emergere di una cultura dell'aiuto reciproco entro forme di comunità professionali di insegnanti possa configurarsi anche come una delle forme che oggi dono e scambio possono assumere entro le pratiche quotidiane del mondo della scuola.

Bibliografia

- Aime M. (2002). Da Mauss al MAUSS. In M. Mauss. *Saggio sul dono. Forma e motive dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi, VII-XXX (Original work published 1950).
- Aime M. (2013). Eppure si dona. In M. Aime, S. Bartezzaghi, Z. Bauman, L. Boella, S. Natoli, M. Niola, S. Zamagni & L. Zoja, *Dono, dunque siamo* (pp. 7-20). Novara: UTET-Dialoghi sull'uomo.
- Aime M., & Cossetta A. (2010). *Il dono al tempo di Internet*. Torino: Einaudi.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2001).
- Brown J.S., & Duguid P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
- Giust-Desprairies F. (2014). Che fare della diversità nella scuola? Una scuola che si costruisce come “spazio comune” in cui comporre le diversità. *Animazione Sociale*, 281(3), 12-21. (Original work published 2010).
- Kahan S. (2004). Engagement, Identity and Innovation. Etienne Wenger on Communities of Practice. *The journal of association leadership*, 2(3), 31.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinelli M. (2004). *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzato dei processi didattici*. Torino: SEI.
- Midoro V. (2004). AIR-Apprendere Insieme In Rete. *TD Tecnologie Didattiche*, 32(2), 13-14.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale*.
- Munaro C., & Cervellin I. (2016). *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Trento: Erickson.
- van der Veen R., & Wildemeersch D. (2012). Diverse cities: learning to live together. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 5-12.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Wenger E., McDermott R.A., & Snyder W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.