
CONTRIBUTO TEORICO

La valorizzazione delle comunità di pratiche nella formazione professionale dei docenti alla luce delle innovazioni sulla transizione digitale introdotte dal D.M. n. 66/2023.

The Enhancement of Communities of Practice in Teacher Professional Development in Light of the Innovations on Digital Transition Introduced by Ministerial Decree No. 66/2023.

Rossana Sicurello, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo analizza l'importanza delle comunità di pratiche nella formazione professionale dei docenti alla luce delle innovazioni sulla transizione digitale introdotte dal D.M. n. 66/2023, utilizzando una revisione critica della letteratura e della normativa esistente. Si evidenziano le opportunità e le sfide nell'implementazione - nelle scuole italiane - di tali comunità, incentrate sulla condivisione delle migliori pratiche tramite un'interazione continuativa in ambienti collaborativi basati sul web.

ENGLISH ABSTRACT

The article analyses the importance of communities of practice in the professional training of teachers in light of the innovations on the digital transition of D.M. n. 66/2023, using a critical review of existing literature and legislation. The article points out the opportunities and challenges in the implementation - in Italian schools - of such communities of practice centred on sharing of best practices through continuous interaction in web-based collaborative environments.

Premessa

Il dibattito sulla necessità dello sviluppo della competenza digitale dei docenti (Bocconi, Earp & Panesi, 2018) per la promozione della cittadinanza digitale negli studenti (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) è stato già ampiamente dibattuto prima dell'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19, generando tra i docenti stessi posizioni tra loro contrapposte: da un lato un atteggiamento di resistenza ai cambiamenti imposti dall'introduzione delle tecnologie digitali e dall'altro un'assunzione di una prospettiva critica sulle attività didattiche in una logica di innovazione e apertura al futuro (Rivoltella, 2017). Il contesto d'emergenza ha reso evidente quanto fosse urgente un'adeguata competenza nell'uso delle tecnologie digitali, mettendo in luce una serie di sfide sia per le istituzioni scolastiche nel loro complesso che per i docenti (Ranieri, 2022; Toto, Rossi, & Lombardi, 2022; Biagioli, Grilli & Rozzi, 2022; Dettori & Letteri, 2021; Aiello,

2021) e studenti (De Martino, Dipace & Tinterri, 2023; Marchisio, Balbo, Pulvirenti & Lorenzatto, 2022; Trinchero, 2020) e accelerando ulteriormente l'attuale tendenza all'apprendimento online e ibrido. Docenti e studenti hanno scoperto metodi nuovi e innovativi di insegnare e di apprendere online e la possibilità di interagire in modo più personale e flessibile. Parallelamente, la diffusione delle tecnologie digitali per l'istruzione ha messo in luce sfide e disuguaglianze tra coloro che hanno accesso alle tecnologie digitali e coloro che non vi hanno accesso (ad esempio, le persone provenienti da contesti svantaggiati).

Questa situazione ha richiesto uno sforzo forte e coordinato a livello dell'UE per aiutare i sistemi di istruzione e formazione, proponendo contemporaneamente una visione a lungo termine per il futuro dell'istruzione digitale europea. Uno dei temi cruciali su cui si dibatte attualmente riguarda l'organizzazione della formazione continua in servizio dei docenti, considerandola come parte integrante del processo di miglioramento. Il nesso tra formazione, iniziale e in servizio, dei docenti e qualità dell'istruzione è stato tra l'altro anche ampiamente dibattuto e riproposto a partire dalla Legge n. 107/2015.

Prendendo in considerazione le dinamiche che operano all'interno dell'organizzazione scolastica, si pone come indispensabile il contributo della formazione non solo formale ma anche informale che emerge nella e dalla pratica e che, caratterizzandosi per la sua dimensione tacita, situata e dinamica, viene più facilmente veicolata nelle comunità di pratica e negli scambi informali che ne segnalano l'esistenza e ne supportano lo sviluppo. Questo induce a prendere in esame nuovi assetti organizzativi delle istituzioni scolastiche, a valorizzare le funzioni intermedie che i docenti svolgono e a introdurre nuove figure professionali che sostengano questo tipo di organizzazione. In particolare, la ricerca internazionale ha posto in evidenza come la costituzione delle cosiddette "comunità di apprendimento" sia premessa e condizione per un apprendimento continuo da parte degli insegnanti e per incentivare la capacità delle scuole di sviluppare e incrementare la loro efficacia (Gabbi, 2023; Ellerani, 2013; Sigurdardóttir, 2010). Sviluppare scuole intese come comunità professionali di apprendimento è fortemente riconosciuto come un modo sistematico ed efficace di migliorare la qualità dell'insegnamento (Russo, 2021; Lee, Zhang & Yin, 2011) e di influire sul miglioramento dei risultati degli studenti (Thompson, Gregg, Niska 2004; Lee, Zhang & Yin, 2011). È quindi possibile definire una comunità professionale di apprendimento come l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti (Hord & Sommers 2008; DuFour 2004; Zepeda, 2008).

In tale direzione, il D.M. n. 66/2023, Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico, uno degli ultimi provvedimenti emanati nell'ambito scolastico, costituisce una enorme opportunità per le scuole che possono beneficiare gratuitamente di un significativo supporto nel migliorare la loro infrastruttura digitale, avere accesso a formazione specializzata per il personale docente e sfruttare nuove tecniche didattiche per arricchire l'esperienza educativa degli studenti.

La formazione dei docenti sulla transizione digitale nel panorama europeo e nazionale

Di fronte alla diffusione di tecnologie sempre più performanti a livello tecnico e sociale, come gli strumenti di intelligenza artificiale e di machine learning (Panciroli & Rivoltella, 2023), sono state proposte diverse iniziative sia a livello europeo che nazionale per accompagnare i docenti ad affrontare le sfide di una società in continua evoluzione. Nello specifico, il quadro delle norme, delle disposizioni e delle raccomandazioni in materia di educazione digitale dell'Unione Europea è molto articolato e rappresenta lo scenario delle priorità di investimento e di azione che hanno guidato la progettazione del PNRR nel settore Istruzione. Un esempio è rappresentato dalle Conclusioni del Consiglio sull'istruzione digitale nelle società della conoscenza europee (2020/C 415/10), che hanno reso evidente la necessità di rendere i docenti e i formatori capaci nell'uso di metodi di insegnamento e formazione innovativi e attivi, incentrati sull'allievo. Seguono le Conclusioni del Consiglio sul contrasto alla crisi da Covid-19 nel settore dell'istruzione e della formazione (2020/C 212 I/03), documento che ha incentivato ulteriori sforzi per accelerare la trasformazione digitale dei sistemi di istruzione e formazione, rafforzare la capacità digitale degli istituti di istruzione e formazione e ridurre il divario digitale, anche sostenendo ulteriormente lo sviluppo delle capacità e delle competenze digitali di docenti e formatori, allo scopo di facilitare la didattica e la valutazione nel quadro di contesti di apprendimento digitale. Rilevante il Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 – Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale, nonché la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: COM(2020) 624 final del 30 settembre 2020 che sottolinea l'esigenza di una migliore qualità di uso delle tecnologie digitali, della digitalizzazione dei metodi di insegnamento e della messa a disposizione delle infrastrutture necessarie per un apprendimento a distanza inclusivo e resiliente. Parimenti importante è la Realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 – Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: COM(2020) 625 final del 30 settembre 2020 che punta a promuovere la cooperazione tra gli Stati membri dell'Unione Europea per arricchire ulteriormente la qualità e l'inclusività dei rispettivi sistemi di istruzione e formazione; il documento prevede, tra l'altro, la necessità di garantire a tutti i cittadini europei lo sviluppo di competenze specifiche quali competenze digitali e spirito imprenditoriale, nonché di rendere la mobilità internazionale parte integrante della formazione dei docenti. Non meno importante il Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 maggio 2021 che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE) n. 1288/2013. Il programma Erasmus+, già nel periodo 2014-2020, ha rappresentato una straordinaria opportunità per le scuole italiane di rafforzare la cooperazione con altre scuole europee sui temi dell'innovazione didattica e digitale; il nuovo programma rafforza tale cooperazione, individuando fra le priorità delle mobilità di apprendimento di studenti e docenti la transizione digitale e verde.

Si ricorda, altresì, il Piano europeo di azione per l'istruzione digitale 2021-2027, Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale, che rappresenta uno strumento di orientamento e programmazione delle politiche per l'educazione digitale a livello europeo e di singolo Stato membro.

Negli ultimi anni, anche a livello nazionale, sono state introdotte diverse misure normative di rafforzamento dell'educazione digitale, oltre che con lo stanziamento di risorse aggiuntive, anche con l'adozione di strumenti di coordinamento, a partire dal Piano Nazionale per la Scuola Digitale, adottato con Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 27 ottobre 2015, n. 851, che, tra le altre misure, ha promosso un sistema di accompagnamento ai processi di innovazione, grazie all'individuazione della figura dell'animatore digitale in ogni scuola e di un team dedicato di docenti. Seguono, in ordine cronologico, il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, di cui alla Nota ministeriale 1° marzo 2018, n. 3645, che ha fornito alle scuole nuovi indirizzi per l'aggiornamento dei curricula scolastici al pensiero computazionale e allo sviluppo delle competenze digitali; la Legge n. 92/2019, che ha introdotto l'educazione civica quale insegnamento trasversale, favorendo lo sviluppo di percorsi curricolari di educazione alla cittadinanza digitale lungo tutto il ciclo di studi; il Decreto del Ministro dell'istruzione n. 89/2020 con cui sono state introdotte le Linee guida sulla Didattica Digitale Integrata, che hanno previsto l'adozione, in ogni istituto, di un piano scolastico per la didattica digitale integrata all'interno del Piano Triennale per l'Offerta Formativa, fornendo specifiche indicazioni sulle modalità di organizzazione; la Legge di bilancio 2021 (Legge n. 178/2020, art. 1, comma 967) che consente anche di avere un tecnico informatico a disposizione per la gestione degli ambienti di apprendimento innovativi e le dotazioni tecnologiche per la didattica, potenziando le équipe formative territoriali per promuovere azioni di formazione del personale docente e di potenziamento delle competenze degli studenti sulle metodologie didattiche innovative. Tali équipe, ai sensi dell'articolo 47 del Decreto Legge n. 36/2022, assicurano un costante accompagnamento alle istituzioni scolastiche per l'attuazione degli investimenti del PNRR che, nell'ambito della Missione 4- Istruzione e Ricerca, Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università, prevede, tra le altre, 3 distinte azioni per lo sviluppo delle competenze digitali nei prossimi anni scolastici:

- la linea di investimento 2.1 Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico; con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 12 aprile 2023, n. 66, sono stati ripartiti 450 milioni di euro a tutte le scuole quali nodi formativi locali del sistema di formazione continua per la transizione digitale finalizzato alla realizzazione di percorsi formativi per il personale scolastico sulla transizione digitale nella didattica e nell'organizzazione scolastica;
- la linea di investimento 3.1 Nuove competenze e nuovi linguaggi: con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 12 aprile 2023, n. 65, sono stati destinati a tutte le scuole 600 milioni di euro per realizzazione di percorsi didattici, formativi e di orientamento per alunni e studenti finalizzati a promuovere l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici, di attività, metodologie e contenuti volti a sviluppare le competenze STEM, digitali e di innovazione;

- la linea di investimento 3.2 Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori che intende promuovere un forte impulso alla trasformazione degli spazi scolastici in ambienti innovativi di apprendimento e alla realizzazione di laboratori per le professioni digitali del futuro con successivo Decreto del Ministro dell'istruzione 14 giugno 2022, n. 161 è stato adottato il Piano Scuola 4.0, quale strumento di sintesi e accompagnamento all'attuazione delle relative linee di investimento e intende fornire un supporto alle azioni che saranno realizzate dalle istituzioni scolastiche nel rispetto della propria autonomia didattica, gestionale e organizzativa.

Focus sulla Missione 4, Componente 1, Investimento 2.1

L'Investimento 2.1 Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico della Missione 4 - Istruzione e Ricerca, Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università promuove lo sviluppo delle competenze digitali del personale scolastico per favorire un approccio accessibile, inclusivo e intelligente all'educazione digitale. Finalità principale è la creazione di un ecosistema delle competenze digitali in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e insegnamento, in coerenza con il quadro di riferimento europeo delle competenze digitali DigComp 2.2 (per studenti) (1) e DigCompEdu (per docenti) (2). In particolare, la misura prevede: la creazione di un sistema multidimensionale per la formazione continua dei docenti e del personale scolastico per la transizione digitale, articolato in un polo di coordinamento sull'educazione digitale promosso dal Ministero dell'Istruzione. L'attuazione di questa linea di intervento sta coinvolgendo circa 650.000 persone tra docenti e personale scolastico e oltre 8.000 istituzioni educative e prevede la creazione di circa 20.000 corsi di formazione, in complementarietà con l'Investimento 3.2 Scuola 4.0.

Il Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 12 aprile 2023, n. 66, ha destinato un importo pari a euro 450 milioni a favore di tutte le istituzioni scolastiche statali, della regione Valle d'Aosta e delle province autonome di Trento e Bolzano, quali nodi formativi locali del sistema di formazione per la transizione digitale, finalizzato alla realizzazione di percorsi formativi per il personale scolastico (dirigenti scolastici, direttori dei servizi generali e amministrativi, personale ATA, docenti, personale educativo) sulla transizione digitale nella didattica e nell'organizzazione scolastica, in coerenza con i quadri di riferimento europei per le competenze digitali DigComp 2.2 e DigCompEdu, nel rispetto del target M4C1-13 (formazione di almeno 650.000 dirigenti scolastici, insegnanti e personale ATA), riservando una quota pari al 40% alle scuole appartenenti alle regioni del Mezzogiorno.

Il progetto di formazione del personale scolastico sulla transizione digitale nella didattica e nell'organizzazione scolastica, finanziato dall'Unione Europea – Next generation EU, da realizzare con le risorse rese disponibili dal Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito n. 66 del 2023 e, nell'ambito dell'Investimento 2.1 Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico, Missione 4, Componente 1, del PNRR, viene attuato sulla base di opzioni di costo

semplificate (OCS), in conformità a quanto previsto dall'articolo 10, comma 4, del Decreto Legge n. 121/2021, convertito, con modificazioni, dalla Legge n. 156/2021, in coerenza con quanto previsto dagli articoli 52 e seguenti del Regolamento (UE) 2021/1060 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 24 giugno 2021. Infatti, come richiesto dal regolamento europeo che invita a "fare ricorso in misura maggiore alle opzioni semplificate in materia di costi", l'adozione di tale metodologia consente una notevole semplificazione nella gestione e nella rendicontazione dei costi, a fronte della maggiore attenzione alle performance, ai risultati e al raggiungimento di target e milestone previsti.

Si forniscono, di seguito, le informazioni esemplificative di dettaglio sulle tipologie di attività ammissibili in relazione al progetto formativo, in coerenza con quanto previsto dalla linea di Investimento del PNRR:

- Percorsi di formazione sulla transizione digitale - I suddetti percorsi di formazione sono erogati in presenza, on line o ibrida (in presenza e on line), in coerenza con i quadri di riferimento europei per le competenze digitali DigCompEdu e DigComp 2.2, con rilascio finale di specifica attestazione. I Percorsi di formazione sulla transizione digitale sono erogati a gruppi di almeno 15 corsisti che conseguono l'attestato finale. I Percorsi di formazione possono essere articolati anche in più moduli o come ciclo articolato di seminari. Ciascuna lezione è tenuta da un formatore esperto in possesso di competenze documentate circa la tematica del percorso, coadiuvato da un tutor.
- Laboratori di formazione sul campo- I suddetti laboratori di formazione sul campo consistono in cicli di incontri di tutoraggio, mentoring, coaching, supervisione, job shadowing, affiancamento all'utilizzo efficace delle tecnologie didattiche e delle metodologie didattiche innovative connesse, in contesti didattici reali o simulati all'interno di setting di apprendimento innovativi, anche in coerenza con l'Investimento 3.2 Scuola 4.0, con rilascio finale di specifica attestazione. Gli incontri si svolgono in presenza. I Laboratori di formazione sul campo sono erogati a gruppi di almeno 5 unità che conseguono l'attestato finale. I Laboratori possono essere articolati in più incontri o come ciclo di workshop. Ciascun incontro è tenuto da un formatore esperto in possesso di competenze digitali e didattiche documentate, coadiuvato da un tutor.
- Comunità di pratiche per l'apprendimento-All'interno di ciascuna istituzione scolastica beneficiaria è attivata una Comunità di pratiche per l'apprendimento, animata da un gruppo di formatori tutor interni, anche integrato da esperti esterni, con il compito di promuovere la ricerca, la produzione, la condivisione, lo scambio dei contenuti didattici digitali, delle strategie, delle metodologie e delle pratiche innovative di transizione digitale all'interno della scuola, sia di tipo didattico (docenti) che organizzativo-amministrativo (dirigenti, DSGA, personale ATA), l'apprendimento fra pari (peer learning), lo sviluppo professionale continuo, l'aggiornamento dei docenti e del personale amministrativo con la progettazione e la gestione di programmi mirati, lo sviluppo di un curriculum scolastico orientato alle competenze digitali, tramite apposite sessioni collaborative e di ricerca sulla base di obiettivi comuni di innovazione scolastica. La Comunità di pratiche per l'apprendimento può favorire il raccordo, anche tramite tavoli di lavoro congiunti, con le altre scuole a livello locale, regionale o nazionale per lo scambio di buone pratiche. I partecipanti alla Comunità sono formatori

tutor interni e/o esterni competenti nel settore dell'innovazione didattica e digitale. Un ruolo rilevante è, dunque, attribuito alle azioni che vedono al centro dei percorsi di formazione le comunità di pratiche per l'apprendimento.

La valenza delle “Comunità di pratiche per l'apprendimento”

Nate a partire da una riflessione specifica sull'apprendistato, le comunità di pratica sono definite da Wenger (2006) come dei gruppi di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro e che interagiscono ed evolvono in maniera congiunta grazie ad un apprendimento sociale basato sulla passione per quello che fanno, sulla libera partecipazione e il mutuo aiuto. Il costrutto di comunità di pratica elaborato da Wenger (2006) si configura come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che richiama un'area di studi dai confini molto ampi come le teorie della struttura sociale (Lévi-Strauss, 1958), le teorie dell'esperienza situata (Vygotskij, 1934; 1978; Lewin, 1951; Blumer, 1962; Dewey, 1933; Schön, 1983; Bronfenbrenner, 1979; Maturana & Varela, 1980), le teorie della pratica sociale (Lave, 1988; Orr, 1996; Bourdieu, 1972), le teorie dell'identità (Strauss, 1959; Foucault, 1966; Giddens, 1991), le teorie del potere (Marx, 1867; Foucault, 1966), i Workplace Studies (Gherardi, 2000).

Le comunità di pratiche sono gruppi di persone che condividono interessi, problematiche, passioni verso un ambito e che approfondiscono la loro conoscenza ed esperienza in quest'area mediante interazioni continue (Paletta, Greco, & Santolaya, 2022; Wenger, McDermott & Snyder, 2007, p. 44). Essendo un dispositivo funzionale allo sviluppo professionale, le comunità di pratiche per l'apprendimento rappresentano una combinazione di tre elementi fondamentali che ne definiscono il modello strutturale: il primo aspetto, il campo tematico, rappresenta l'ambito di argomento sul quale si sviluppa la comunità, accomuna i membri e stimola la partecipazione, creando un senso di identità condivisa; il secondo aspetto, il tessuto sociale, incoraggia relazioni fondate sul mutuo rispetto e sulla fiducia cosicché anche i disaccordi possano essere gestiti in modo produttivo; il terzo aspetto, la conoscenza specifica che la comunità sviluppa e condivide, è legato al fatto che la pratica si compone di un insieme di idee, strumenti, informazioni, stili, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti generati e condivisi dai membri della comunità (Wenger, McDermott & Snyder, 2007). Le comunità di pratica appaiono caratterizzate dalla partecipazione periferica legittimata, dalla prossimità tra i membri, dall'informalità relazionale, dal senso di appartenenza, dalla narrazione. I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituendosi nel loro insieme come un'organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. Occorre, altresì, rilevare che l'apprendimento che avviene nella comunità di pratica risulta inevitabilmente connesso alla costruzione e ricostruzione continua dell'identità all'interno della comunità stessa al punto che la negoziazione e trasmissione dei significati si alimenta grazie alla costruzione dell'identità in quanto membri di una comunità (Alessandrini, 2007, p. 39; Wenger, 2006). All'interno delle scuole intese come comunità di apprendimento, il processo di miglioramento continuo è il risultato delle relazioni di fiducia che si creano nel contesto (Sparks, 1997). Nelle scuole sono numerosi i momenti di incontro tra colleghi più o meno

istituzionalizzati che possono assumere i tratti della comunità di pratica (Alessandrini, 2007; Alessandrini, 2010; Pignalberi, 2012). Il piano relativo alle attività dei docenti offre vari momenti istituzionali di confronto collegiale che richiede la disponibilità a comunicare e lavorare insieme nonché un'organizzazione con funzioni di delega reciproca. Si vedano: il consiglio di intersezione, interclasse e di classe, in quanto organo con funzione del coordinamento didattico ed interdisciplinare, che si occupa della costruzione e realizzazione del percorso formativo e della valutazione e certificazione delle competenze dello studente (Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, art. 5) e, laddove non si trasformi in un mero espletamento burocratico, può configurarsi come il momento dell'incontro tra professionisti che si scambiano e costruiscono conoscenze per progettare il successo formativo delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, diventando l'ambito privilegiato per il confronto sulla classe; i dipartimenti disciplinari, organo in cui si articola il collegio dei docenti (Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, art. 7), cui viene dato il potere di concordare scelte comuni riguardanti la programmazione didattico-disciplinare e la valutazione, rappresentando contesti di apprendimento in merito alle scelte didattiche disciplinari, al come si fa scuola, nella misura in cui riescono a configurarsi come comunità di pratiche; gruppi di lavoro, quali articolazioni funzionali e organizzative del collegio dei docenti, commissioni per lo studio di particolari questioni che non riguardano specifici aspetti della didattica disciplinare in cui i docenti affrontano tematiche trasversali alle discipline e alle singole classi, quali per esempio l'inclusione, la continuità e l'orientamento, l'autovalutazione d'istituto o la gestione del PTOF; le reti di scuole previste dalla legge istitutiva dell'autonomia scolastica, D.P.R. n. 275/1999, art. 7, e riaffermata dalla più recente Legge n. 107/2015, permettono lo sviluppo della dimensione necessaria al miglioramento delle istituzioni scolastiche, sia nella forma di rete di ambito che di rete di scopo, al fine di valorizzare le risorse professionali, di gestire in comune funzioni e attività amministrative e di realizzare progetti o iniziative didattiche (L. n. 107/2015, cc. 70-72), configurandosi anch'esse come comunità di pratica.

In tutte queste occasioni di incontro sia i docenti in ruolo che quelli neoassunti sono accolti nella comunità scolastica e, partecipando legittimamente e in alcuni casi in modo periferico al lavoro del gruppo, sviluppano competenze professionali, costruendo un'identità professionale (Lave & Wenger, 2006). Sono soprattutto i docenti neoassunti, appena arrivati nella scuola, ad entrare in possesso della conoscenza tacita, incorporata nei colleghi più esperti o radicata nelle procedure e nelle routine, che in questo modo diventa patrimonio condiviso attraverso la partecipazione a queste multiformi e variegate comunità di pratica. In questo modo, dunque, le comunità di pratiche possono rappresentare dei rilevanti contesti formativi per i docenti in servizio, per quelli in formazione iniziale e per coloro che sono nella fase dell'*induction*, ossia di introduzione alla professione (Sicurello, 2022; Costa, 2011).

Occorre sottolineare che nelle comunità di pratica la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo delineato quanto piuttosto sulla condivisione di esperienze, valori, credenze, linguaggi e modi di fare che favorisce uno sviluppo del senso d'identità professionale, sull'individuazione delle migliori pratiche e la riflessione su di esse, sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione. In quest'ottica la formazione è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo sistematico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria-pratica-teoria.

Le dinamiche attraverso le quali nelle comunità di pratiche si capitalizza il sapere tacito dei docenti sono due: la narrazione e la riflessione. I docenti ricorrono spesso alla narrazione delle loro pratiche educative tramite la forma del racconto riflessivo (Mortari, 2013) che, dunque, assume una duplice funzione: quella di organizzare l'esperienza e quella di contribuire alla costruzione e alla negoziazione di significati (Bruner, 1992, p. 48, p. 97) in cui riveste un ruolo determinante la definizione e ridefinizione dell'identità del docente nella misura in cui il racconto diviene una formalizzazione utile per il futuro anche dagli altri membri della comunità, così da diventare elemento della memoria collettiva del gruppo. La narrazione che conduce alla riflessione sulla pratica educativa consente di risalire alle decisioni pedagogiche alla base della presa delle decisioni stesse, consentendo così di descrivere le teorie che soggiacciono alla pratica, di risalire alle precomprensioni che tacitamente danno forma all'azione didattica, di individuare le convinzioni dei docenti rispetto ai problemi dell'agire educativo, di analizzare le routine di cui si compone il lavoro e, infine, di soffermarsi sulle situazioni irregolari e impreviste che emergono dall'itinerario didattico programmato (Mortari, 2013).

In questa prospettiva le conversazioni professionali tra docenti che si sviluppano nelle comunità di pratiche riflessive costituiscono un dispositivo indispensabile affinché la loro conoscenza tacita possa divenire patrimonio condiviso (Striano, 2008; Fabbri, 2009; Mortari, 2013). I momenti istituzionalizzati e informali che costituiscono le comunità di pratica svolgono, in sintesi, un ruolo decisivo per la formazione tra i docenti, perché operano sulla loro conoscenza tacita ed esplicita. Riassumendo, il modello proposto dalle comunità di pratica, grazie alla capacità di agire più sulle teorie in uso che su quelle dichiarate, di integrare le conoscenze tacite, di riflettere sull'errore, di produrre sapere pratico e, quindi, contestualizzato, di rendere viva la rete di contatti e il patrimonio umano e professionale creato durante le esperienze di formazione, evitando un'eventuale caduta nell'isolamento professionale, può di fatto avere un impatto di rilievo sullo sviluppo professionale del docente, anche rispetto ad altre attività di formazione (Gabbi, 2023; Sicurello, 2022; Lotti, 2021; Alessandrini, 2017; 2011). In presenza di organizzazioni disposte a sperimentare ufficialmente forme alternative di apprendimento e formazione professionale, risulta possibile in ogni caso facilitare l'adozione di forme di comunicazione, come quelle che si hanno nelle comunità di pratiche, che supportino gli apprendimenti e grazie alle quali passare dal Learning About al Learning to Be.

Occorre, altresì, rilevare che anche l'apprendimento non formale tramite comunità di pratiche nate nell'ambito dei social network può integrarsi nell'istruzione formale, offrendo un esempio virtuoso di ricaduta positiva da parte delle comunità virtuali di

pratica sullo sviluppo professionale degli insegnanti e sui processi di insegnamento e apprendimento. In particolare, il costrutto di comunità virtuali a collaborazione intensa o cooperativa, come quelle che si vengono a costituire nel Computer Supported Collaborative Learning o CSCL, può essere valido perché considerato efficace sul piano della produzione sociale della conoscenza. Grazie agli strumenti offerti nell'ambito del CSCL, lo sviluppo di comunità di pratiche risulta possibile anche in ambienti virtuali laddove riconoscersi come partecipanti della stessa comunità porta a condividere le esperienze di significato degli altri membri e a sentirsi parte della comunità: se la convergenza di interessi può favorire la comunicazione interpersonale all'interno di un contesto professionale fino a determinare la nascita di una comunità di pratica, la condivisione via Web può dunque rappresentare il suo complemento per quanto riguarda l'apprendimento, la circolazione di materiale informativo e/o fattuale, il dibattito e lo scambio. L'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione potrebbe configurarsi come una sorta di tessuto connettivo sociale della comunità perché faciliterebbe l'interazione sincrona (collegamenti video), l'interazione asincrona (e-mail), l'accesso alle informazioni immagazzinate (depositi di documenti) nonché differenti modi di comunicare ed interagire (parlare, scrivere, ascoltare).

Si aprono dunque nuove prospettive, nuovi orizzonti e nuove idee sulla base delle quali potere concepire l'apprendimento e lo sviluppo professionali, anche alla luce delle innovazioni introdotte dal PNRR in corso. Si pensi, ad esempio, al D.M. n. 66/2023 che di fatto stimola la coltivazione di comunità di pratiche come spazi diffusi di supporto alla formazione a distanza e sul campo per lo scambio di buone pratiche e la condivisione di sfide o difficoltà incontrate, forti dell'importanza dello scambio tra pari e del "valore di fare rete", soprattutto in una società in continua evoluzione come quella attuale. In particolare, la linea di investimento di cui sopra, attribuisce un'importanza rilevante alle comunità di pratiche per l'apprendimento perché esse rappresentano senza dubbio un'innovazione in quanto introducono la figura del docente-facilitatore che può rappresentare di fatto un soggetto che guida allo sviluppo professionale intensivo attraverso il supporto ai docenti nelle applicazioni delle conoscenze, nella progettazione e nella valutazione di attività innovative nonché alla diffusione di pratiche riflessive in azione, memoria individuale e sociale, interazioni e relazioni, approfondimenti continui sulle aree di apprendimento specifico e trasversale, sistemi di valutazione e documentazione, reti di legami interni ed esterni, conducendo a migliori apprendimenti degli studenti (Darling-Hammond et al. 2009). La significatività delle azioni svolte dal gruppo di docenti-facilitatori è sostenuta sia per un miglioramento professionale, sia per il cambiamento organizzativo. In questo modo la continuità formativa potrebbe trasformare il percorso individuale in un investimento per il contesto scolastico che può contare sulla "prossimità" e "disponibilità periodica" di un gruppo di lavoro stabile attraverso il quale tessere la rete delle opportunità e ri-generare i processi di innovazione didattica delle singole istituzioni scolastiche. Questa prospettiva esprime la dimensione dei docenti come professionisti riflessivi che condividono successi e sconfitte, operando comunque insieme per variare le condizioni del contesto e per sviluppare una comunità di apprendimento (Hord & Sommers, 2008) che così intesa meta-comunica gli atteggiamenti e le credenze che

sostengono le azioni interne ed esterne, esprimendo la sua cultura come modalità per venire a capo di problemi umani e transazioni umane di ogni tipo (Bruner, 1996).

Riflessioni conclusive

Nell'articolo è stata analizzata l'importanza delle comunità di pratiche nella formazione professionale dei docenti alla luce delle innovazioni introdotte dal D.M. n. 66/2023 sulla transizione digitale, utilizzando una revisione critica della letteratura e della normativa esistente.

A partire da una riflessione ragionata sulla cultura individualistica diffusa nella scuola per cui il docente in genere agisce nel suo isolamento metodologico, nell'articolo viene proposta una prospettiva teorica che assume il lavoro dei docenti nel quadro di una maggiore collaborazione e condivisione all'interno di comunità di pratiche che ne supportano lo sviluppo. Questo induce a prendere in considerazione nuovi assetti organizzativi delle istituzioni scolastiche, a valorizzare le funzioni intermedie che i docenti svolgono e a introdurre nuove figure professionali che siano in grado di sostenere questa organizzazione scolastica. È quanto è avvenuto con il D.M. n. 66/2023 incentrato sulla capacità del contesto scolastico di divenire un luogo di sviluppo personale e professionale continuo, comunità di pratica che sollecita una riflessione sul rapporto tra formazione, strategie di insegnamento e ambienti (reali o virtuali) di apprendimento.

Nell'ambito della riflessione operata si delinea la possibilità di integrare la componente cruciale della virtualità nella formazione iniziale e in servizio con lo scopo di estendere il concetto di contesto di apprendimento e formazione in presenza per "agganciarlo" ai più ampi contesti sociali e culturali virtuali con cui esso è strettamente intrecciato e situato. È chiaro che una comunità virtuale, proprio in quanto tale, può vivere e prosperare solo attraverso i servizi di comunicazione e produzione resi disponibili dalla tecnologia, nella fattispecie da piattaforme telematiche, concepite come supporto non esclusivamente alla collaborazione ma anche e soprattutto alla mutua produzione di nuove pratiche, cioè alla costituzione di nuovi modi comuni di vedere, agire e conoscere nonché alla costituzione di forme autentiche di collaborazione, che poggino su un legame di genuina interdipendenza tra le informazioni condivise, l'attribuzione dei compiti che fanno capo alla divisione del lavoro e l'attività di pensare, produrre e riflettere metacognitivamente insieme.

Pur determinando una condizione straordinaria, la situazione di emergenza derivante dalla diffusione del Covid-19 e con essa le riforme messe in atto nel periodo successivo per fronteggiare la pandemia, di fatto, hanno stimolato una riprogettazione qualificata della formazione in modalità digitale che fa leva su un apprendimento attivo, costruttivo e interattivo tipico delle comunità di pratica a collaborazione intensa o cooperativa, considerata molto efficace sul piano della produzione sociale della conoscenza e dello sviluppo delle competenze riflessive-pratico-operative e fruttuosa per la comprensione del processo di professionalizzazione del docente stesso. Il D.M. n. 66/2023 incoraggia lo sviluppo di tali comunità di pratica, anche virtuali, che possono offrire un contributo fondamentale in termini di nuove chiavi di lettura dei processi di formazione in contesti formativi in una prospettiva di innovazione organizzativa che sposta l'attenzione

dalla trasmissione dei contenuti alla dimensione dell'interazione interumana tramite la mediazione operata dalle tecnologie.

Note

- (1) Il DigComp 2.2, Digital Competence Framework for Citizens, fornisce un linguaggio comune per identificare e descrivere le aree chiave delle competenze digitali. Si tratta di uno strumento sviluppato a livello europeo per migliorare le competenze digitali dei cittadini, aiutare i responsabili politici a formulare politiche che supportino lo sviluppo delle competenze digitali e pianificare iniziative di istruzione e formazione per migliorare le competenze digitali di specifici gruppi target. Rispetto alla versione precedente, il DigComp 2.2 attualizza aspetti essenziali per la definizione di competenza digitale e fornisce più di 250 nuovi esempi di conoscenze, abilità e attitudini che aiutano i cittadini a impegnarsi con facilità, in modo critico e sicuro con le tecnologie digitali e con quelle nuove ed emergenti, come i sistemi guidati dall'intelligenza artificiale, il lavoro a distanza, l'accessibilità.
- (2) Il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti, denominato DigCompEdu, è basato sul lavoro condotto nel 2017 dal Centro Comune di Ricerca (JRC) dalla Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per l'Educazione, i giovani, lo sport. L'obiettivo del quadro DigCompEdu è quello di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori, appartenenti agli Stati Membri dell'Unione Europea, di verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale" e di svilupparla ulteriormente secondo un omogeneo modello di contenuti e di livelli di acquisizione. Il documento integrale del quadro DigCompEdu è stato tradotto in italiano dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Centro Nazionale delle Ricerche.

Riferimenti normativi

DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO 12 aprile 2023, n. 65, Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi" nell'ambito della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO 12 Aprile 2023, n. 66, Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" nell'ambito della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

DECRETO-LEGGE 30 aprile 2022, n. 36, Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (22G00049)

LEGGE 30 dicembre 2020, n. 178, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023.

DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE 26 giugno 2020, n. 39, Decreto recante "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39".

LEGGE 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

NOTA MINISTERIALE 1 marzo 2018, n. 3645, Trasmissione del documento di lavoro “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”. Azioni di accompagnamento.

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

DECRETO LEGISLATIVO 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Riferimenti bibliografici

Aiello, A. (2021). Integrare il digitale nella scuola italiana. Nuovi bisogni di formazione. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome II), 555-569.

Alessandrini, G. (2010). Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti. In Alessandrini, G. & Buccolo, M. (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un cantiere per un lavoro a misura umana* (pp. 219-227). Pensa MultiMedia

Alessandrini, G. (2007) (a cura di). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Carocci.

Biagioli, R., Grilli, A., & Rozzi, F. (2022). La formazione digitale per gli insegnanti: il modello digitale integrato del Corso di Laurea in Formazione Primaria all'Università di Firenze. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 3-17.

Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. In A. M. Rose, *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*. Houghton-Mifflin.

Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti. Istituto per le Tecnologie Didattiche. Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://doi.org/10.17471/54008>(ver. 15.03.2022).

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experience by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Tr. di Elisabetta Prodon. Bollati Boringhieri (1st ed. in English 1990).

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>.

Castiglione, A. (2024). Comunità virtuali di pratiche per le generazioni Z e Alpha: una systematic review sui principali social network sites utilizzati ai fini dell'apprendimento formale. *Nuova secondaria*, 6, 253-271.

Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, IX (3), 43-58.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council.

- De Martino, D., Dipace, A., & Tinterri, A. (2023). "Mentimeter" e valutazione: una sperimentazione di gamification. *Education Sciences & Society*, 1, 2023, 59-68.
- Dettori, F. G., & Letteri, B. (2021). Un modello di formazione dei docenti, per una ricaduta efficace sulla didattica digitale inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 68-87.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Heath.
- DuFour, R. (2004). Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & insegnamento*, 11(1), 227-246.
- Fabbri, L. (2009). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.
- Gabbi, E. (2023). "Essere collegati, scambiare, ma anche creare": la crescita professionale degli insegnanti all'interno di una comunità di pratica online. *FORM@ RE*, 23, 0-16.
- Gherardi, S. (2000). Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An introduction. *Organization*, VII, 2, 2000, 211-223.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Community*. CorvinPress.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Lee, C.K., Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Harper & Row.
- Lotti, A. (2021). Faculty learning communities e Comunità di pratica per lo sviluppo professionale del docente: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 6, special issue, 2021, 149-163.
- Marchisio, M., Balbo, A., Pulvirenti, M., & Lorenzatto, A. (2022). Compiti@ casa: curare la fragilità educativa in un ambiente digitale di apprendimento. *BRICKS*, 3, 8-19.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*, vol. I, Verlag von Otto Meisner, Hamburg.
- Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living Redeil*. Dordrecht.
- Mortari, L. (2013). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Orr, J.E. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Cornell University Press.
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5.

- Panciroli, C. & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Schol .
- Pignalberi, C. (2012). La comunit  di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilit . *Studium Educationis*, XIII (3), 59-76.
- Ranieri, M. (2022). Le competenze digitali degli insegnanti. In Biagioli, R. & Oliviero, S. (a cura di). *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 49-60). Florence University Press.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. ELS La Scuola.
- Russo, A. (2021). Relazione educativa e comunicazione nella comunit  di apprendimento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 337-357.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Sicurello, R. (2022). Fostering Virtual Communities of Practice for the Professional Development of Support Teachers. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 61-74.
- Sigurdard ttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
- Strauss, A.L. (1959). *Mirrors and Masks: The Search for Identity*. Free Press of Glencoe.
- Sparks, D. (1997). *A new vision for staff development*. ASCD.
- Striano, M. (2008). Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi. In Fabbri, L., Striano, M., & Malacarne, C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali* (pp. 67-101). Franco Angeli.
- Thompson, S. C., Gregg, L., Niska J. M. (2004). Professional learning communities, leader-ship, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.
- Trinchero, R. (2020). The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1), 93-114. <https://doi.org/10.13128/form-8245>
- Toto, G. A., Rossi, M., & Lombardi, D. (2022). Il digitale e la formazione dei docenti di sostegno. Digital and training of support teachers. *CQIA RIVISTA*, 12(36), 39-51.
- Vygotskij, L.S (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S (1934). *Thought and language*. MIT Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunit  di pratica. Apprendimento, significato e identit *. Milano.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunit  di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Guerini e Associati.
- Zepeda, S. (2008). *Professional development: what works*. Eye on Education.