

La “scuola digitale” dei gruppi Facebook (GFb) dedicati agli insegnanti: verso la formazione onlife? Come valutano i docenti la propria esperienza di auto-aggiornamento digitale

Filippo Ceretti
Francesca Ravanelli

Abstract – This paper reports the first results of a netnographic explorative research about the Italian teachers' learning experience into the Facebook Groups focused on teaching/learning activities. From an online survey, we try to give a picture about the teachers' motivations, styles of communication and participation, and evaluations of their online learning processes. Based on 354 responses, the research indicates that in Facebook Groups teachers can develop their digital literacies, explore new training models and integrate offline and online experiences in a new pattern: the onlife training. The more teachers themselves are confident in onlife learning, the more they are effective with their students.

Riassunto – Di fronte alle nuove pratiche digitali, in special modo quelle espresse nei social network, la scuola è chiamata a sperimentarsi quotidianamente con dinamiche educative inedite. Questa ricerca esplorativa intende focalizzare l'attenzione su una di queste nuove espressioni dell'“essere-scuola”: la partecipazione dei docenti ai gruppi Facebook (GFb) dedicati espressamente alla vita scolastica, alla didattica e alla professione docente. Dall'analisi di 354 questionari online, il quadro risultante dalle risposte dei “docenti digitali” suggerisce l'ipotesi di un nuovo modo di fare formazione in Rete, secondo una logica di continuità e integrazione tra il modello tradizionale e quello dell'auto-aggiornamento online: la prospettiva della formazione onlife. Potrebbe trattarsi di una modalità di acquisizione di competenze digitali direttamente spendibili con gli studenti.

Keywords – netnography, digital literacy, Facebook Groups for teachers, teacher training, onlife learning

Parole chiave – netnography, competenza digitale, Gruppi Facebook per la didattica, formazione docenti, formazione onlife

Filippo Ceretti (Genova, 1968), PhD in Pedagogia e Didattica, è docente presso l'Università di Bolzano e l'Università Lateranense di Roma. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'educazione mediale, i media digitali e la didattica, le teorie della comunicazione, l'analisi dell'audiovisivo. Tra le sue pubblicazioni: *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria* (in coll. con D. Felini e R. Giannatelli, Trento, Erickson, 2006); *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative* (in coll. con M. Padula, Pisa, ETS, 2016); *Educare i media. Una buona “scuola” nella cultura digitale: dalla media education alla meducazione* (in P. Limone, D. Parmigiani, a cura di, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Bari, Progedit, 2017).

Francesca Ravanelli (Trento, 1955), PhD in Pedagogia e Didattica, è responsabile per il tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria e docente a contratto presso l'Università di Bolzano. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'innovazione didattica all'interno di ambienti di apprendimento onlife, il design didattico, il blended learning, l'e-learning, i digital tools, il lifelong learning, le piattaforme per l'apprendimento. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Università contesto esteso per le comunità distanti e per l'apprendimento permanente* (in “Formazione & Insegnamento”, 11, 4, 2013); *University as an extended environment: a question of “equality”* (in *EDENRW8 Conference Proceedings*, Oxford, 2014); *Didactic and pedagogical view of e-learning activities at free University of Bozen-Bolzano* (in coll. con I. Serina, in “Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 116(0), 2014).

1. Premessa

La “rivoluzione digitale” e in special modo le nuove pratiche comunicative espresse nei social network (come Facebook, YouTube, Twitter, Pinterest, Instagram, WhatsApp ecc.) provocano la vita della scuola italiana secondo molteplici modalità e logiche differenti. Ogni aspetto della quotidianità educativa sembra essere sollecitato dalla tecnologia e dalla cultura digitale: la gestione delle istituzioni scolastiche, la produzione di contenuti, l'attività didattica e la dimensione delle relazioni interpersonali. In particolar modo, questa ricerca esplorativa intende focalizzare l'attenzione su una di queste nuove espressioni dell'“essere-scuola”: *la partecipazione degli insegnanti ai gruppi Facebook (GFb) dedicati espressamente alla vita scolastica, alla didattica e alla professione docente*.

Il quadro entro cui si colloca la nostra ricerca riguarda il complesso fenomeno della formazione docente nell'età dei media digitali, in ambienti web 2.0 formali e informali. Il tema della formazione professionale degli insegnanti è percepito come strategico¹ e va compreso all'interno del più ampio paradigma del *long life learning*, che sottolinea come l'aggiornamento, nella “società della conoscenza”, sia un compito continuo e parallelo alla vita lavorativa². In particolare, diversi autori hanno focalizzato l'attenzione sulle dinamiche della formazione in ambiente digitale, esplorando aree differenti del fenomeno: l'idea di *learning community*³; le logiche dell'apprendimento formale e informale in rete⁴; gli scenari delle tecnologie per il web

¹ Cfr. F. Falcinelli, *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007; L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

² Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002; P. Jarvis, *The lifelong learning and the learning society*, London, Routledge, 2006; L. Dozza, G. Chianese (a cura di), *Una società a misura di apprendimento: educazione permanente tra teoria e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

³ P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

⁴ L. Petti, *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità online*, Milano, FrancoAngeli, 2011; P. Limone, *Valutare l'apprendimento online. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Bari, Progedit 2012.

learning⁵. Queste ricerche hanno evidenziato che il bisogno di aggiornamento da parte degli insegnanti supera spesso la prospettiva istituzionale e formale per accogliere le opportunità offerte dalla Rete digitale, secondo le logiche della comunità, dell'estensione spazio-temporale e dell'informalità.

Lungo questa particolare linea di novità dell'apprendimento in Rete, da qualche anno è diventata urgente la necessità di esplorare le potenzialità educative dei social network, almeno secondo tre linee di indagine, come suggeriscono Maria Ranieri e Stefania Manca: *educare ai, apprendere con e formarsi con i social network*⁶. La nostra ricerca si colloca nella terza prospettiva, che riguarda “quelle forme di apprendimento informale che possono generarsi dall'esperienza stessa dei social network [e] in particolare [...] i potenziali benefici legati all'appartenenza a gruppi informali di interesse, specie nel campo dello sviluppo”⁷. Il fenomeno dei GFb di docenti ha già attirato l'attenzione degli organi d'informazione⁸ e ha prodotto già studi e ricerche che ne hanno indagato aspetti differenti. Una interessante esplorazione quantitativa delle dinamiche presenti nei GFb per gli insegnanti è quello di Frumiento e Ranieri, i quali evidenziano la presenza di un clima di solidarietà tra i membri, la pratica di condividere risorse ed esperienze, ed in generale un forte investimento personale; gli autori ipotizzano che i GFb “possono fornire le basi per lo sviluppo di comunità professionali in grado di alimentare, per vie informali e in modo continuativo, l'aggiornamento e la formazione degli insegnanti nello spirito del lifelong learning”⁹.

Il nostro approccio al fenomeno, tenendo presente questi aspetti di sfondo, ha inteso approfondire le motivazioni, le dinamiche, le logiche relative alla frequentazione dei GFb come occasione *non solo di relazione e di informazione, ma soprattutto di auto-formazione e sviluppo professionale*. La nostra ricerca ha quindi esplorato come i partecipanti dei GFb per i docenti valutino la loro esperienza, non soltanto in relazione ai propri bisogni di aggiornamento

⁵ C. Delogu (a cura di), *Tecnologie per il web learning. Realtà e scenari*, Firenze, Firenze University Press, 2007.

⁶ Cfr. M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013. Gli studi si sono concentrati soprattutto sulla dimensione della didattica *con e ai social network* (cfr. A. Fogarolo, *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio dei social network*, Trento, Erickson, 2013; cfr. anche il numero della rivista “Bricks” dedicato a *Didattica e social network*, 4, 4, 2014, in <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/2014/12/14/5309/>).

⁷ M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione*, cit., p.15.

⁸ Cfr. A. De Gregorio, *Scuola, in gruppo (su Fb) si insegna meglio*, Corriere della Sera, 15 Febbraio 2017, in http://www.corriere.it/scuola/universita/cards/gruppo-su-facebook-si-insegna-meglio/mappa-insegnanti.shtml?refresh_ce-cp. Recentemente, il magazine dell'editore Loescher si è occupato del tema: cfr. A. Scalera, *Surfing #8: gruppi Facebook per insegnanti (parte prima)*, 26 marzo 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1511-surfing-8-gruppi-facebook-per-insegnanti-parte-prima.html>; Id., *Surfing #9: gruppi Facebook per insegnanti (parte seconda)*, 08 aprile 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1522-surfing-9-gruppi-facebook-per-insegnanti-seconda-parte.html>.

⁹ F. Frumiento, M. Ranieri, *Gruppi di insegnanti in Facebook. Un'indagine esplorativa su una comunità professionale*, in “Form@re”, 13, 1, 2013, p. 65. Cfr. anche M. Ranieri, S. Manca, A. Fini, *Promuovere comunità professionali di insegnanti e professionisti attraverso i siti di social network*, in “TD – Tecnologie didattiche”, 20, 1, 2012, pp. 24-30.

digitale e didattico, ma anche – secondo una prospettiva più ampiamente antropologica¹⁰ – in rapporto alla propria crescita personale, come membri di una “umanità mediale” che vive quotidianamente le aperture e le contraddizioni dell’essere *onlife*¹¹. La ricerca ha inteso, pertanto, indagare in che modo i GFb “abitati” dagli insegnanti italiani abbiano stimolato l’esercizio di pratiche di interattività digitale, multimediale e istantanea, e se sia percepibile, nei partecipanti, la consapevolezza di uno sviluppo sia personale (nella propria competenza mediale) sia professionale (rispetto alla propria competenza didattica e metodologica), attivato attraverso dinamiche di auto-formazione in ambiente digitale informale.

2. Il disegno della ricerca

La ricerca, di carattere esplorativo, è nata e si è svolta all’interno del social stesso, con l’utilizzo dei medesimi codici, linguaggi, strumenti e modalità comunicative oggetto di indagine, configurandosi quindi come particolare ricerca qualitativa situata sul web. Per questa peculiare collocazione all’interno degli *scenari pragmatici online*¹² (in cui prende corpo l’idea di una “scuola digitale”), la ricerca educativa si trova nella necessità di aggiornare le proprie logiche e la propria strumentazione metodologica, se vuole avere qualche chance di cogliere la qualità dei fenomeni presenti sul web. Per questo, in fase di progettazione della ricerca, abbiamo lavorato lungo due linee riflessive parallele, una dedicata alla metodologia con cui affrontare il nostro *campo* di interesse, e una dedicata a delineare i principali *temi* degni di indagine.

In primo luogo, si è proceduto ad un’analisi degli svariati *approcci al web come nuovo terreno di ricerca*, cercando di fare ordine all’interno di una molteplicità di proposte, prospettive, metodi, e rilevando una tendenza generale ma confusa verso approcci ibridi e misti¹³, i cui limiti – a nostro giudizio – dipendono da una sostanziale incomprendenza della vera natura dell’ambiente digitale. Qualora si tematizzano le pratiche digitali non tanto nei termini di una separazione tra online e offline (per cui i complessi fenomeni culturali che prendono vita sulla Rete sarebbero di natura “virtuale”, cioè “separati” dalle logiche del quotidiano, e quindi difficilmente afferrabili), ma secondo l’ottica di una sostanziale continuità tra queste due dimensioni

¹⁰ Cfr. F. Ceretti, M. Padula, *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS, 2016. Il concetto di *umanità mediale* suggerisce che la cultura digitale debba essere considerata una proiezione dell’esistenza e non un semplice strumento comunicativo; per questo, dal punto di vista pedagogico, non si tratta tanto di “educare con i media”, quanto di “educare i media”. In questa prospettiva teoretica si è svolto l’intero processo di questa ricerca esplorativa.

¹¹ Cfr. L. Floridi (Ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, London, Springer Open, 2015, in <http://www.springer.com/in/book/9783319040929>.

¹² Cfr. P. C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Trento, Erickson, 2003.

¹³ Cfr. M. Cardano, F. Ortalda (a cura di), *Metodologia della ricerca psicosociale. Metodi quantitativi, qualitativi e misti*, Torino, UTET, 2016, pp. 265 ss. e pp. 329 ss.; cfr. anche J. Salmons, *Doing Qualitative Research Online*, Los Angeles, Sage, 2016; H. Snee *et al.* (Eds.), *Digital Methods for Social Science An Interdisciplinary Guide to Research Innovation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016; C. Hine, *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*, London, Bloomsbury Academic, 2015; G. Di Fraia (a cura di), *e-Research. Internet per la ricerca sociale e di mercato*, Roma-Bari, Laterza, 2004; T. Boellstorff, B. Nardi, C. Pearce, T. L. Taylor, *Ethnography and Virtual Worlds. A Handbook of Method*, Princeton, Princeton University Press, 2012.

espressive della medesima progettualità umana (nella prospettiva proposta dall'Onlife Manifesto¹⁴), allora anche la nostra scelta metodologica ha preso forma in modo lineare e si è infine rivolta all'adozione di una prospettiva recente, che oltrepassa decisamente la concettualizzazione della Rete come spazio "alternativo" a quello quotidiano (ancora implicito, ad esempio nella *virtual research*): si tratta della *Netnography*, formalizzata da Robert Kozinets¹⁵. Nonostante il contesto genetico del metodo sia il marketing (ma forse proprio grazie a ciò), esso si rivela capace di considerare le azioni compiute online esattamente come una componente dell'agire tout-court dei soggetti. Il Web costituisce un campo di ricerca netnografica *in quanto "reale" luogo di azione socio-culturale a tutti gli effetti, entro il quale è possibile cogliere l'"insight" dei soggetti* (la loro "visione interna", la loro "intuizione", la loro proiezione). Adottando di fatto questa ipotesi metodologica, abbiamo proceduto a progettare e realizzare una *piccola ricerca esplorativa* – con logica non deduttiva ma induttiva – basata su quattro step principali:

a. (gennaio-dicembre 2016) *Prima individuazione dell'area di ricerca* attraverso una serie di "incontri significativi" che ci hanno orientato nelle scelte successive. In particolare abbiamo tratto dai discorsi sociali dominanti (divulgazioni descrittivo-quantitative su organi di stampa tradizionali, web-magazine¹⁶, siti-community di insegnanti¹⁷, blog di docenti¹⁸ ecc.) e da alcune prime analisi socio-comunicative (ad esempio P.C. Rivoltella¹⁹) gli spunti per meglio comprendere i fenomeni di cui contemporaneamente abbiamo fatto esperienza diretta (grazie alla nostra partecipazione attiva all'interno dei GFb per la didattica);

b. (gennaio-febbraio 2017) *Osservazione partecipante* delle interazioni comunicative all'interno dei GFb dedicati alla didattica, passando dalla semplice fruizione alla sistematica rilevazione e annotazione delle *azioni comunicative* e delle *interazioni performative* dei membri dei GFb preventivamente selezionati²⁰;

c. (marzo 2017) *Analisi delle note etnografiche* raccolte nella fase b, per la definizione delle *aree tematiche*, al fine di costruire un *questionario online* per attivare i docenti nella co-costruzione delle rappresentazioni e delle interpretazioni relative all'esperienza della partecipazione ai GFb;

d. (marzo-aprile 2017) *Somministrazione e analisi del questionario online*, con lo scopo di rilevare i significati attribuiti dai docenti alla propria esperienza "social". Nel processo di identi-

¹⁴ Cfr. L. Floridi (Ed.), *The Onlife Manifesto*, cit.

¹⁵ Cfr. R. Kozinets, *Netnography. Doing ethnographic research online*, New York, Sage, 2010.

¹⁶ Cfr. Blasting News, *I gruppi facebook punto di riferimento per la scuola*, 15 novembre 2016, in <http://it.blastingnews.com/tecnologia/2016/11/i-gruppi-facebook-punti-di-riferimento-per-la-scuola-001260343.html>.

¹⁷ Cfr. Youreduaction, *Dieci gruppi su Facebook in cui ogni insegnante dovrebbe iscriversi*, 30 aprile 2016, in <http://www.youreduaction.it/10-gruppi-su-facebook-in-cui-un-insegnante-dovrebbe-isciversi/>.

¹⁸ Cfr. P. Limone, *Gruppi Fb per la didattica nella scuola primaria*, 15 novembre 2014, in <http://spicchidilimone.blogspot.it/2014/11/gruppi-fb-per-la-didattica-nella-scuola.html>.

¹⁹ Cfr. P.C. Rivoltella, *La scuola è social*, in <http://piercesare.blogspot.it/2017/01/la-scuola-e-social.html>.

²⁰ I gruppi nei quali è stata condotta l'osservazione partecipante sono: "Insegnanti 2.0", in <https://www.facebook.com/groups/insegnantiduepuntozero/?fref=ts>; "La classe capovolta", in <https://www.facebook.com/groups/laclassecapovolta/?fref=ts>; "Scienze in gioco alla Primaria", in <https://www.facebook.com/groups/7456899421-64190/?fref=ts>; "Didattica inclusiva", in <https://www.facebook.com/groups/482259195223616/?fref=ts>.

ficazione del “campione” al quale proporre il questionario, abbiamo utilizzato la medesima logica del field di ricerca, ossia la logica “open”: costruita utilizzando Google Moduli (uno strumento completamente online e gratuito, suggeritoci dalla stessa comunità di docenti online), la survey è stata proposta sia negli stessi spazi – e con le medesime logiche comunicative, cioè attraverso un post pubblico – nei quali è stata condotta l’attività di osservazione, sia – a seguito del successo “emotivo” e delle ri-condivisioni spontanee che hanno moltiplicato velocemente il numero dei gruppi e dei partecipanti contattati – in numerosi altri GFb dedicati alla didattica²¹.

Il secondo percorso di riflessione metodologica si è concentrato sull’evidenziazione dei *temi di indagine* interessanti per la specifica ricerca pedagogico-didattica. Per passare dal piano delle generiche dinamiche socio-culturali prodotte dalle interazioni online (e rilevate dall’osservazione partecipante) al piano della peculiare attenzione educativa (che sta alla base del questionario online), è stato necessario lavorare secondo la prospettiva sia dell’*analisi del contenuto*, sia dell’*analisi pragmatica* per isolare le *aree di significato attivate nelle interazioni comunicative online*. Il nostro approccio si è rivolto dunque ad evidenziare sia i temi presenti nei *testi multimediali* prodotti dai gruppi (post, fotografie, video ecc.), sia soprattutto i significati generati dalle *azioni* messe in atto nelle dinamiche comunicative (rimandi, valutazioni, condivisioni, commenti, Like...) che rivelano non solo la dimensione del “dire”, quanto quella del “fare”, l’area delle scelte/omissioni, del giudizio/astensione, della partecipazione/esclusione. In questo modo è stato possibile identificare tre *grandi aree di interesse*:

- a. motivazione (le ragioni dell’esperienza)
- b. stile (relativo all’uso degli strumenti comunicativi e alle dinamiche della partecipazione)
- c. valutazione (dell’esperienza onlife da parte degli stessi docenti)

Grazie all’alta qualità delle risposte al questionario, in fase di analisi interpretativa si è deciso di costruire un’ulteriore area specifica, riguardante *il focus della formazione professionale/auto-formazione*, nella transizione tra modelli formali e modelli inediti costituiti dalle pratiche esplorate ed esperite nei GFb per la didattica.

3. Analisi delle risposte

Come accennato nel disegno della ricerca, il questionario “open” condiviso negli stessi GFb ha suscitato una risposta anche “emotiva”, sia per la natura della ricerca “dall’interno” sia per l’adesione alle medesime logiche caratterizzanti i gruppi negli ambienti social. Il testo introduttivo al questionario ha agito su due livelli: da una parte rende evidenti le motivazioni della survey, dall’altro lato sottolinea il coinvolgimento dei partecipanti nella co-costruzione della rappresentazione della formazione del docente “digitale”²².

²¹ Gli altri gruppi ai quali è stato proposto il questionario sono: “Docenti virtuali”, “ADI Docenti e Dirigenti Italiani”, “BES Didattica inclusiva”, “Didattica per competenze e nuove tecnologie”, “Il docente social”, “Didatticamente”, “Italian Writing Teachers”, “Matematica in prima ispirandosi al metodo analogico”, “Animatori digitali”, “Sostengo il sostegno”, “GSuite for Education Italia”, “Docenti oggi e domani”.

²² Il link al questionario open: <https://goo.gl/forms/pgVIOE61AkWfPpYEZ2>.

La risposta dei docenti è stata importante sia in termini quantitativi (abbiamo analizzato le risposte anonime di 354 questionari²³), sia in termini qualitativi, riconducibili sia alla partecipazione sostanziosa alle risposte “aperte” (non obbligatorie) sia ai Like e ai commenti alla presentazione del questionario, che rivelano una generale soddisfazione per l’esplorazione della tematica, ritenuta interessante e degna di essere indagata, e la necessità di segnalare la propria partecipazione attraverso semplici enunciazioni “fatto, compilato, inviato” e/o emoticon.

Segnaliamo inoltre che la ricerca contempla un ulteriore elemento legato alla logica delle OER (Open Educational Resources)²⁴: è prevista la condivisione dei risultati, direttamente nei gruppi stessi. Ne abbiamo dato subito comunicazione ai partecipanti. Possiamo solo annotare, per il momento, una notevole curiosità, soddisfazione e attesa rispetto a questa decisione, la cui ricaduta futura, in termini di percezione e di costruzione di competenza, potrebbe rappresentare una pista di ulteriore ricerca.

Nella seguente restituzione analitica dei dati – trattati secondo una logica strettamente qualitativa e non statistica – abbiamo cercato di costruire una sorta di “modellizzazione” delle tre aree tematiche (motivazioni, stili delle pratiche partecipative, e valutazioni che i docenti attribuiscono ad alcuni elementi come i contenuti, i modelli pedagogico-didattici, la qualità dei gruppi stessi) e una ricostruzione interpretativa della dimensione auto-valutativa rispetto al loro apprendimento.

L’intero processo di lettura, analisi e interpretazione prova a delineare una embrionale rappresentazione della “formazione onlife” dei docenti italiani, alle prese con un contesto lavorativo che, da un lato, richiede loro innovazione nel design degli ambienti e nelle pratiche didattico-metodologiche ma, dall’altro lato, offre modalità formative ancora tradizionali. In questa ambiguità potrebbe risultare interessante la comprensione della dimensione “informale” della formazione derivante dalla partecipazione ai GFb per la didattica, in cui i docenti connettono “saperi e pratiche”, “conoscenze e abilità” ma anche “atteggiamenti e motivazioni”, “supporto e tutoring” “sicurezza e protezione”, “responsabilità e autonomia” in ambienti *digitali, open, ubiqui e sociali*, dove la competenza digitale viene co-costruita e aggiornata in tempo reale e risulta un valore aggiunto nei luoghi dell’apprendimento formale con gli studenti.

²³ È possibile consultare le risposte anonime al questionario seguendo il link: <https://docs.google.com/forms/d/1XSPJ7k4dtDPFikTfpRDcCBxGr7QhbRuB1RZpa8oy7-g/edit#responses>, che dà la possibilità di visualizzare i grafici e il file con le risposte aperte.

²⁴ Cfr. Unesco, *What are Open Educational Resources, OERs?*, in <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>.

a) *Dati oggettivi di contesto: i docenti*

1. **Docente di scuola:** (354 risposte)

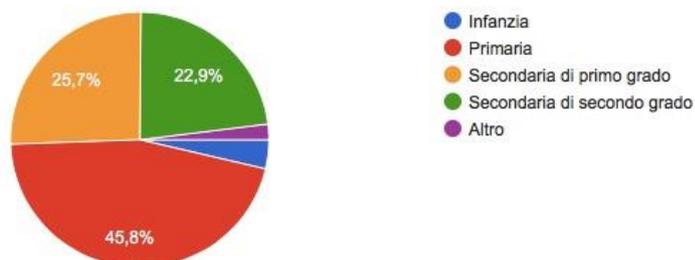


Figura 1 – Ordine di scuola dei partecipanti (domanda n. 1)

I docenti della scuola primaria risultano essere una componente molto importante all'interno dei GFb, tuttavia essi rappresentano pure una alta percentuale dei docenti italiani in termini statistici. Si può notare che la percentuale è inversamente proporzionale all'ordine di scuola, anche se verrebbe da pensare che una didattica “digitale” che utilizzi logiche e opportunità offerte dai social network dovrebbe essere prevalentemente oggetto di interesse dei docenti della scuola secondaria. Evidentemente la frequentazione dei GFb per la didattica corrisponde non tanto ad un bisogno di “spendibilità immediata” nella classe, ma rappresenta una pratica formativa a lungo periodo, volta a conseguire quelle competenze digitali e non, necessarie per costruire “ambienti innovativi” basati sulla integrazione degli ambienti, delle logiche e delle pratiche digitali nella propria didattica.

2. **Età** (354 risposte)

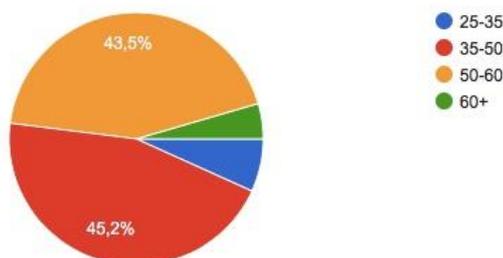


Figura 2 – Età dei partecipanti (domanda n. 2)

Il grafico sembrerebbe suggerire che la partecipazione ai GFb per la didattica non sia certo prerogativa degli insegnanti più giovani, che rappresentano una percentuale meno rilevante delle fasce d'età che vanno dai 35 ai 60 anni. Il dato va invece correlato all'età media della scuola italiana che secondo l'indagine TALIS 2014 è la più alta d'Europa: "L'età media degli insegnanti italiani è di circa 49 anni: 6 anni in più dei loro colleghi nei Paesi TALIS. Ad ulteriore conferma del dato medio si osserva che nel nostro Paese gli insegnanti "over 50" sono più della metà del totale (50,3%) mentre gli "under 30" sono una rarità: appena l'1%"²⁵. Sembra interessante mettere in evidenza, invece, il fatto che, l'età media alta e la percentuale degli over 50 non sembrano ostacolare la sperimentazione dell'essere docente nell'era digitale e la conseguente messa in gioco della propria professionalità nei luoghi (GFb) in cui praticare le abilità e le competenze necessarie ad una scuola digitale innovativa.

b) Le motivazioni

Le motivazioni per cui gli insegnanti si iscrivono ai GFb per la didattica possono essere riunite in grandi categorie riguardanti la soddisfazione di alcuni bisogni tipici della funzione docente.

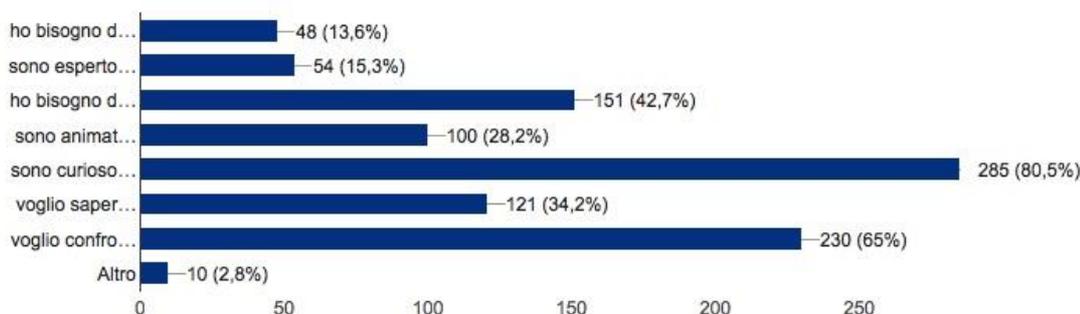
la motivazione: item esplorati	la motivazione: aree del bisogno
<ul style="list-style-type: none"> - ho bisogno di aggiornarmi su diverse tematiche - sono curioso di conoscere strategie e modalità didattiche innovative - voglio saperne di più sulla didattica digitale 	<p>area conoscitiva: informazione-aggiornamento-conoscenze-saperi-metodologie-strategie</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ho bisogno di una comunità estesa che mi supporti - voglio confrontarmi con gruppi di professionisti che vadano al di là delle cerchie conosciute 	<p>area relazionale: confronto-interazione-estensione della comunità</p>
<ul style="list-style-type: none"> - sono esperto e mi piace condividere le mie pratiche (digitali e non) - sono animatore digitale 	<p>area performativa: esplicitazione e messa a disposizione del proprio "ruolo esperto"</p>

Tabella 1

²⁵ Cfr. Rapporto TALIS, in http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf.

4. Motivazioni riguardanti la sua partecipazione ai gruppi Fb per la didattica

(354 risposte)



La domanda prevede risposte multiple. Queste le possibili risposte, nell'ordine rappresentato nel grafico:

- ho bisogno di una comunità estesa che mi supporti
- sono esperto e mi piace condividere le mie pratiche (digitali e non)
- ho bisogno di aggiornarmi su diverse tematiche
- sono animatore digitale
- sono curioso di conoscere strategie e modalità didattiche innovative
- voglio saperne di più sulla didattica digitale
- voglio confrontarmi con gruppi di professionisti che vadano al di là delle cerchie conosciute

Figura 3 – Motivazioni alla partecipazione ai GFb (domanda n. 4)

Si può considerare che le motivazioni che spingono i docenti ad iscriversi ai GFb siano legati all'aggiornamento dei saperi e delle pratiche, ma anche al bisogno di relazione, di comunità estese che creino supporto, rete, sostegno ma che, nello stesso tempo, diano l'opportunità agli “esperti” di poter condividere la propria competenza. Questo elemento trova corrispondenza con i modelli di comunità di pratica teorizzati da Etienne Wenger, che considerano l'apprendimento come un fatto sociale, che “presuppone il coinvolgimento nelle, e il contributo alle, pratiche della comunità”²⁶. Le caratteristiche chiave di una comunità di pratica includono un dominio di interesse, il coinvolgimento in attività e discussioni e la condivisione di conoscenze e repertori di esperienze. I GFb per la didattica possono supportare le comunità in diversi modi: si configurano come spazi di discussione e di condivisione sincroni o asincroni e ambienti per la condivisione di risorse, conoscenze e link, diventando luoghi digitali dove i

²⁶ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 15.

membri possono mostrare e condividere artefatti, frutto della loro conoscenza e della loro esperienza. Per questo incontrano i bisogni espressi dai docenti²⁷.

5. Tempi (stimati) di partecipazione ai gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)

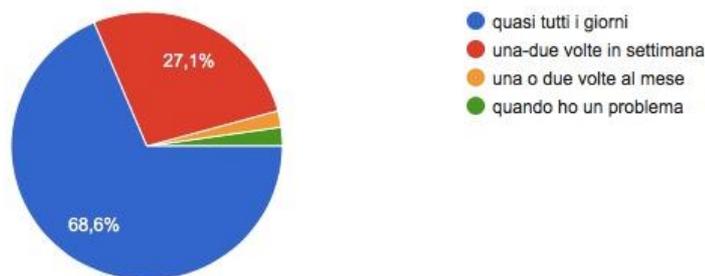


Figura 4 – Tempi di partecipazione (domanda n. 5)

Anche la dimensione considerata rispetto ai tempi dedicati alla partecipazione ai GFb si può in qualche modo ipotizzare essere legata al concetto di “comunità di pratica” sopra delineato. Come possiamo vedere la frequentazione dei gruppi è, per la maggior parte, una *pratica quotidiana*. Si tratta di passare da una *prospettiva basata sull'apprendimento come “fatto individuale”* che avviene in un tempo determinato (inizio e fine) e ben separato dalle attività quotidiane, ad *una concezione che inserisce l'apprendimento nel contesto della nostra esperienza concreta di partecipazione alla vita reale*²⁸.

In questa logica l'apprendimento, la formazione, la relazione diventano quotidiane come lo sono le pratiche dei docenti. Inoltre la dimensione sincrona e asincrona degli ambienti digitali amplifica la possibilità di partecipare alla vita della comunità.

²⁷ Cfr. P. Ellerani, *Il web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*, cit., pp. 13-38.

²⁸ Cfr. B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

c) Stili e modalità di partecipazione

6. La sua partecipazione nei gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)

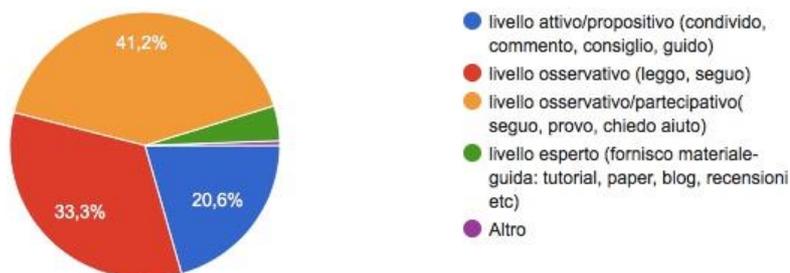


Figura 5 – Stile di partecipazione (domanda n. 6)

Gli esiti rispetto a questa domanda-stimolo risultano essere particolarmente interessanti in quanto riproducono, in maniera molto puntuale, i livelli di partecipazione teorizzati dagli studi di Lave e Wenger²⁹ nel concetto relativo alla “legitimate peripheral participation” o partecipazione periferica legittimata.

In accordo con questo costrutto, qualsiasi membro della comunità, anche il meno esperto e “periferico” riguardo alla pratica che vi si svolge, gode di uguali diritti di appartenenza, in particolare di una piena “partecipazione” e accesso alle risorse umane e tecnologiche³⁰. L’eterogeneità del gruppo relativa ai *diversi livelli e tipi di conoscenze, competenze, expertise*, permette una disseminazione delle stesse, una condivisione e una conseguente appropriazione da parte di tutti i componenti della comunità, anche da quelli più periferici, che in questo modo gradualmente convergono verso il centro della comunità.

Dalla periferia al centro, dai principianti agli esperti, attraverso forme di interazione, collaborazione, condivisione, aiuto reciproco, consigli, supporto e sostegno, condivisione di pratiche e di conoscenze, i GFb per la didattica sembrano articolarsi proprio secondo questo modello di partecipazione ai processi di apprendimento, come si è cercato di rappresentare con la seguente immagine (Figura 6), che riprende le risposte date dai docenti³¹.

²⁹ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

³⁰ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, cit., p. 117.

³¹ Va notato che la Figura 6 propone schematicamente le quattro tipologie di partecipazione ai Gfb secondo la disposizione teorica suggerita da Lave e Wenger (dal livello osservativo a quello esperto); i dati numerici presentati nella Figura 5, se disposti all'interno dello stesso modello della partecipazione periferica legittimata, collocerebbero nella posizione più esterna il livello “osservativo/partecipativo” (e non quello “osservativo”), dando adito ad una riflessione sulle reali dinamiche proposte dai percorsi personali dei docenti.



Figura 6 – Modello della partecipazione periferica legittimata

d) Valutazioni: contenuti-modelli pedagogico/didattici-qualità dei GFb per la didattica

7. Nei gruppi Fb cerca/trova maggiormente (354 risposte)

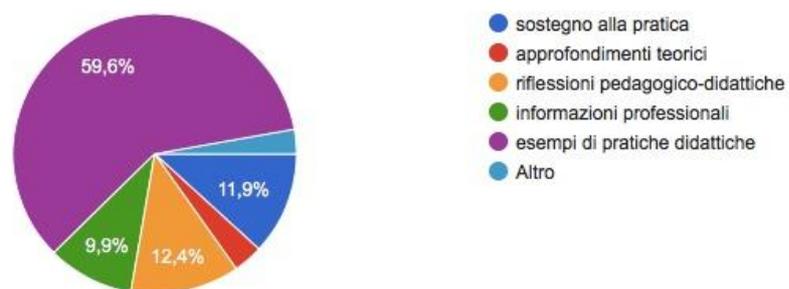


Figura 7 – Valutazione dei contenuti nei GFb (domanda n. 7)

Con questa domanda si entra nel campo della valutazione dei contenuti che i docenti cercano e/o trovano nei GFb; i due verbi sono usati volutamente in coppia in quanto le azioni

possibili sono l'una, l'altra, o entrambe. Mentre da un lato si cerca nello specifico quello che ci serve o quello che corrisponde ai nostri bisogni, è anche possibile l'effetto “serendipity” (ovvero il trovare inaspettatamente ciò che ci serve), che è una caratteristica della navigazione nel web. A questo proposito Nielsen afferma che Internet amplifica le possibilità di trovare queste coincidenze fortuite³². È lo stesso design della Rete, con le sue interconnessioni, che reinventa il metodo di fare scoperte. Questo concetto, applicato ai GFb per la didattica, potrebbe anche spiegare il perché molti docenti siano iscritti a più gruppi, effetto della contaminazione delle aree tematiche che si rivelano complementari e integrate e delle interconnessioni tra i vari domini di ricerca. Partendo da ciò, si è quindi passati ad analizzare la dimensione dei contenuti cercati/trovati nei gruppi. Anche qui si possono evidenziare tre macro aree:

a. *la dimensione pratica dei contenuti*: i docenti ricercano/trovano innanzitutto esempi di pratiche didattiche e sostegno alla propria pratica. È la dimensione più consistente. Rimanda ad un bisogno pratico, immediato, ma anche alla funzione di *scaffolding*³³ e di *peer-tutoring* esercitata dai partecipanti ai gruppi, che con la loro maggiore o diversa expertise possono sostenere e guidare le pratiche dei meno esperti.

b. *la dimensione cognitiva-riflessiva dei contenuti*: i docenti ricercano/trovano riflessioni pedagogico-didattiche e approfondimenti teorici. Questa dimensione è quantitativamente meno rilevante della precedente, tuttavia sottolinea la caratteristica e insieme l'utopia del web e della Rete: la costruzione della cosiddetta “intelligenza collettiva”³⁴ come pure l'ispirazione per una nuova teoria dell'apprendimento, il connettivismo³⁵ che si fonda proprio sulla condivisione, ma nello stesso tempo sulla selezione e rimessa in circolo dei contenuti. *Il modello della Rete con nodi e connessioni è la metafora centrale per rappresentare il processo di apprendimento “onlife”*.

c. *la dimensione professionale*: i docenti ricercano/trovano informazioni riguardanti la propria professione. A questa dimensione sono rivolti i GFb più generalisti, meno focalizzati sulla pratica o sulla pedagogia e più indirizzati alla tutela e allo sviluppo della dimensione di diritti e doveri del docente, o ancora ai bisogni più pratici come procedure per iscrizioni a concorsi o bandi ministeriali.

³² Cfr. M. Nielsen, *Reinventing discovery. The new era of networked sciences*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2011.

³³ Cfr. D. J. Wood, J. S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17(2), 1976, pp. 89-100.

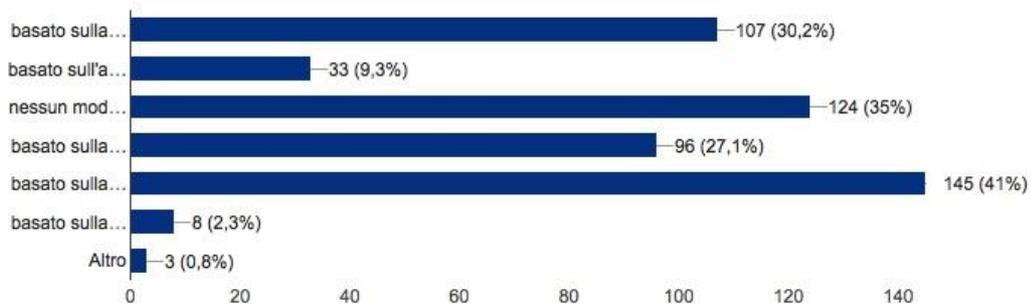
³⁴ Cfr. P. Lévy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1999.

³⁵ Cfr. G. Siemens, *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in “International journal of instructional technology and distance learning”, 2(1), 2005, pp. 3-10. Come ricordano Parmigiani e Pennazio: “Il connettivismo [...] diventa il modello teorico di riferimento per spiegare le dinamiche dell'apprendimento in rete: non un processo di accumulazione progressiva di conoscenze, ma cura delle connessioni che rendono possibile l'accesso e lo sviluppo della conoscenza. Il web 2.0 si compone, infatti, di applicazioni che favoriscono l'interazione, la collaborazione, la creazione di comunità in rete dove ogni individuo è contemporaneamente fruitore e autore. Naturalizzazione, socialità e autorialità diffusa sono alcune delle parole chiave identificative dei social network” (D. Parmigiani, V. Pennazio, *Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali*, in “TD Tecnologie Didattiche”, 20(2), 2012, pp. 99-104, in <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/134/75>).

È interessante notare che il “docente social” nei GFb dà maggior valore ai processi piuttosto che ai singoli contenuti, alla pratica come apprendimento situato, come partecipazione e costruzione sociale all’interno delle comunità: “La pratica di una comunità esplora sia le conoscenze disponibili, sia gli ultimi progressi [...] il termine pratica indica un insieme di modi socialmente definiti di fare le cose all’interno di uno specifico campo di azione: un set di approcci comuni [...] che includono una varietà di tipi di conoscenza: casi e storie, teorie, regole, cornici di significato, modelli, principi, strumenti, esperti, articoli, lezioni apprese”³⁶.

8. Quale modello pedagogico ritrova (prevalentemente) nei gruppi Fb sulla didattica

(354 risposte)



Nota al grafico: La domanda prevede risposte multiple. Queste le possibili risposte, nell'ordine rappresentato nel grafico:

- basato sulla centralità dello studente e sulla costruzione della conoscenza
- basato sull'approfondimento di conoscenza del docente da trasmettere agli studenti
- nessun modello specifico (dipende dagli argomenti e dai gruppi)
- basato sulla creatività e sullo spirito critico di docenti e studenti
- basato sulla didattica laboratoriale e sul learning by doing
- basato sulla didattica trasmissiva

Figura 8 – Modelli pedagogico-didattici (domanda n. 8)

³⁶ Cfr. E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano, 2007, pp. 82-83.

Anche in questo caso ci troviamo di fronte ad una valutazione prodotta dai docenti partecipanti, relativamente ai modelli pedagogici ritrovati prevalentemente nei GFb per la didattica, per i quali si è potuto procedere ad effettuare una serie di “aggregazioni”.

modello/approccio	item relativi	considerazioni
attivo-laboratoriale-costruttivo	<ul style="list-style-type: none">- basato sulla centralità dello studente e sulla costruzione della conoscenza- basato sulla didattica laboratoriale e sul learning by doing- basato sulla creatività e sullo spirito critico di docenti e studenti	Queste tre dimensioni pedagogico-didattiche sono state riconosciute da una percentuale abbastanza simile di docenti, con una prevalenza del modello basato sulla didattica laboratoriale e sul learning by doing. Ciò potrebbe indicare che lavorare con gli strumenti e negli ambienti tecnologici permetta di realizzare con maggiore facilità una didattica del fare, che lascia spazio al partecipante, alla sua attività, alla sua creatività, alla sua esperienza.
basato sui contenuti da trasmettere	<ul style="list-style-type: none">- basato sull'approfondimento di conoscenza del docente da trasmettere agli studenti- basato sulla didattica trasmissiva	Queste dimensioni hanno interessato un numero meno consistente di docenti, tuttavia, essendo la domanda impostata su scelte multiple, esse potrebbero rappresentare aspetti relativi alla conoscenza dei contenuti da affrontare con gli studenti, quindi non essere visti in contrapposizione, ma in con-presenza con gli approcci precedenti.
nessun modello/approccio	<ul style="list-style-type: none">- nessun modello specifico (dipende dagli argomenti e dai gruppi)	Da notare che <i>più di un docente su tre</i> ha scelto questo tipo di risposta. Questo potrebbe confermare l'idea che non esista in assoluto un approccio che soddisfi tutti i gruppi e tutte le situazioni, ma che esso vada ricercato e individuato di volta in volta, a seconda delle situazioni, delle discipline, degli argomenti, della composizione dei gruppi stessi.

Tabella 2

9. I gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)

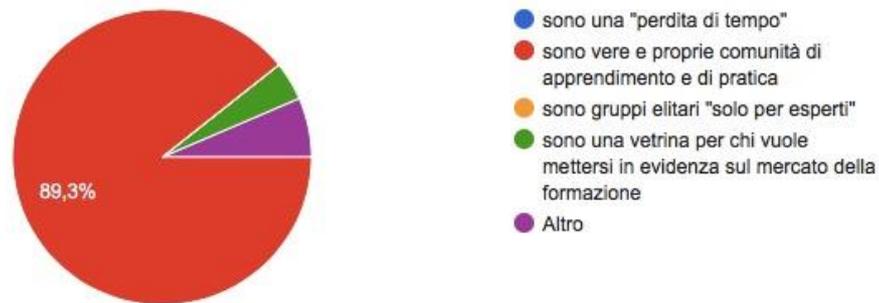


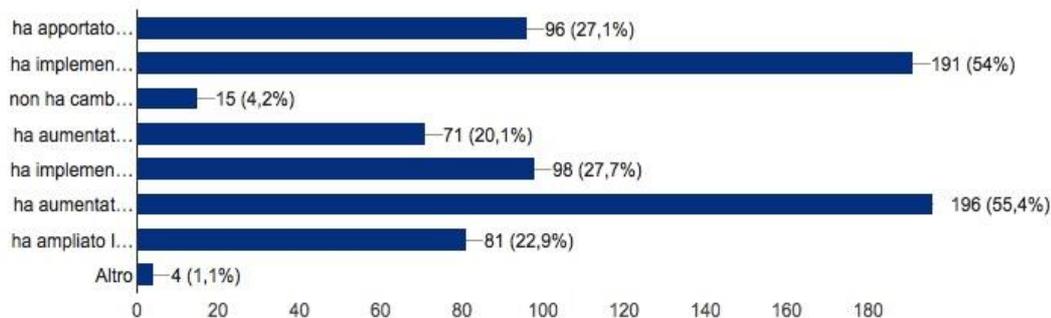
Figura 9 – Valutazione della qualità dei GFb (domanda n. 9)

Questa domanda chiede ai docenti di valutare la qualità dei GFb per la didattica ponendo delle alternative variegata, collegate alla percezione del valore di ciò che avviene nei gruppi, ai livelli di partecipazione concessi, alle dinamiche legate all'expertise di alcuni elementi. La scelta quasi "unilaterale" della dimensione legata alla *comunità di apprendimento e di pratica* potrebbe confermare in qualche misura le nostre precedenti interpretazioni e connessioni con la teoria di riferimento.

Rispetto alle altre scelte, risulta interessante la percentuale della risposta "altro" che si può ricondurre sia alla necessità di una compresenza delle diverse dimensioni (*le risposte non si escludono*), sia ad un ridimensionamento del concetto di comunità di pratica con la definizione di "luoghi di scambio e informazione" e comunque riconducibili qualitativamente a quanto ognuno voglia *leggervi e/o parteciparvi*.

e) Auto-valutazione delle ricadute professionali

10. La sua partecipazione ai gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)



Nota al grafico: La domanda prevede risposte multiple. Queste le possibili risposte, nell'ordine rappresentato nel grafico:

- ha apportato cambiamenti nella sua didattica
- ha implementato le sue competenze digitali e didattiche
- non ha cambiato nulla
- ha aumentato la sua competenza digitale
- ha implementato le sue competenze critico-riflessive
- ha aumentato la sua motivazione e il suo interesse per le metodologie innovative
- ha ampliato le sue relazioni sociali e professionali

Figura 10 – Autovalutazione dei docenti (domanda n. 10)

Leggendo il grafico relativo alla auto-valutazione rispetto ai cambiamenti professionali apportati dalla partecipazione ai GFb per la didattica, l'impressione immediata è che l'essere docenti digitali, all'interno dei gruppi social online, sembra rappresentare una dimensione *trasformativa dell'apprendimento* (solo una ridotta percentuale del campione ha dichiarato che la partecipazione “non ha cambiato nulla”). Quando i docenti che partecipano alle attività dei GFb per la didattica affermano, in percentuale maggioritaria, di aver aumentato la propria motivazione e l'interesse verso la dimensione innovativa, dimostrano, implicitamente, di aver costruito o aggiornato la propria idea di pratica didattica acquisita e di proiettarla verso nuovi orizzonti e quindi di attribuire alla formazione un significato “trasformativo”³⁷.

³⁷ Per quanto riguarda la dimensione trasformativa dell'apprendimento, Biasin sostiene che “secondo la teoria di Mezirow, l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura” (C. Biasin, *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in <http://www.metis.progedit.com/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/7-50-adulita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html>).

Rispetto alla autovalutazione di ciò che è accresciuto nel percorso di partecipazione ai GFb per la didattica (digitale e non), vi è da constatare che la dimensione della *competenza digitale* è presente ma non esclusiva³⁸: ciò sta ad indicare che i docenti hanno ben chiaro che non è questo tipo di competenza specifica che fa la differenza rispetto all'innovazione scolastica, bensì il fatto che essa possa accompagnare e sostenere la professionalità didattica in modo trasversale. In questo senso, vi è una precisa corrispondenza con ciò che dice il rapporto OECD, *Students, computers and Learning. Make the Connection*, nelle sue considerazioni generali: "online tools can help teachers and school leaders, exchange ideas and inspire each other, transforming what used to be an individual's problem into a collaborative process. In the end, technology can amplify great teaching, but great technology cannot replace poor teaching"³⁹.

Anche in questo caso, per facilitare la lettura degli esiti raggruppiamo le risposte in alcune macro-aree, indicando gli item proposti ai docenti.

³⁸ Cfr. A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010. Il tema della *competenza digitale* è di grande attualità e investe la scuola secondo differenti prospettive. L'Unione Europea la indica tra le "competenze chiave per l'apprendimento permanente" e la declina "nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet" (cfr. Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>). Abbiamo inserito nel questionario una voce specifica che indagasse l'aspetto della competenza digitale; tuttavia, riteniamo che, con la semplice partecipazione ai GFb, i soggetti abbiano comunque l'occasione di svilupparla, poiché essa non può essere colta nella sua pienezza se non se ne faccia adeguata pratica. In generale, si può asserire che un framework (come questo della competenza digitale) non sia applicabile se non si abbia prima "messo le mani dentro la pratica", secondo la logica pedagogica classica del learning by doing ("teoria-pratica-teoria") e del professionista riflessivo (cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2012 e D.Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2006).

³⁹ Cfr. OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris, OECD Publishing, 2015, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

macro-area del cambiamento	item	note
motivazione-interesse verso la dimensione innovativa	- ha aumentato la sua motivazione e il suo interesse per le metodologie innovative	nella gamma delle opzioni che i docenti potevano scegliere, questa dimensione ha ottenuto la percentuale maggiore (55,4%). Questo aspetto riveste un significato che andremo ad analizzare in quanto la motivazione e l'interesse sono componenti importanti nella costruzione della competenza
competenza didattico-digitale	- ha implementato le sue competenze didattico-digitali - ha aumentato la sua competenza digitale	la maggior parte dei docenti coinvolti nei GFb per la didattica (il 54% del campione) dichiara la connessione tra le due competenze, non solo il digitale, ma la dimensione didattico-digitale
competenza critico-riflessiva	- ha implementato le sue competenze critico-riflessive	anche in questo caso siamo di fronte alla percezione relativa ad una percentuale significativa (quasi 1 insegnante su 3) che dichiara di aver implementato le proprie competenze trasversali che non sono strettamente connesse alla dimensione tecnologica ma che fanno parte della competenza professionale
competenza sociale-relazionale	- ha ampliato le sue relazioni sociali e professionali	anche per questa dimensione valgono le considerazioni sopra espresse: la competenza socio-relazionale fa parte a pieno titolo del profilo professionale del docente

Tabella 3

Se il profilo professionale dell'insegnante è un processo di “acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti”⁴⁰, possiamo allora inferire che l'autovalutazione dei docenti partecipanti ai GFb per la didattica ci fornisca la rappresentazione di un percorso di formazione effettivo, corrispondente a quello normativo e che quindi la formazione “onlife” possa forse concorrere, insieme alla formazione tradizionale, alla definizione di un professionista competente in grado di partecipare attivamente alle sfide educative, culturali e sociali poste alla scuola (e non solo) da una trasformazione, quella digitale, caratterizzata da rapidità, trasversalità e pervasività.

⁴⁰ Cfr. DM 249/2010.

4. GFb e la formazione della professionalità docente: due modelli a confronto

13. Ritiene che i gruppi Fb sulla didattica costituiscano un aggiornamento più efficace di quello tradizionale formale
(347 risposte)

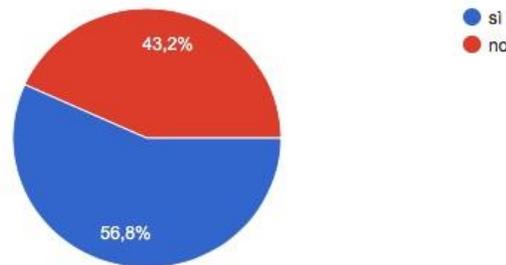


Figura 11 – Efficacia della formazione nei GFb (domanda n. 13)

Per approfondire il tema di questo nuovo modello di formazione digitale, il questionario ha infine proposto ai “docenti digitali” di valutare l’*efficacia formativa* dei GFb, chiedendo implicitamente ai soggetti di formulare la loro stessa rappresentazione di “formazione” o “aggiornamento professionale”. In questo modo, si è potuto raccogliere un set di informazioni molto ampio, capace di disegnare l’*idea stessa di auto-formazione digitale* di chi si avvicina ai social network appunto con l’obiettivo di entrare in relazione con una *comunità di pari* (i professionisti dell’educazione, scolastica e non), laddove sia proprio a tema l’innovazione del lavoro educativo. In particolare, le domande 13 e 14 sono state costruite in modo che i soggetti fossero condotti a riflettere sul *confronto/integrazione dei modelli formativi online e offline* (sempre nell’ottica della “prospettiva onlife”).

Quando i docenti dei gruppi online valutano la propria esperienza in Rete nella prospettiva dell’auto-aggiornamento professionale, implicitamente si trovano a descrivere la propria *idea* di formazione e sviluppano una serie di descrittori molto ben definiti, che vanno a stabilire una profonda demarcazione tra la modalità “tradizionale” e l’esperienza dei GFb. È interessante notare che questa descrizione antinomica unisce trasversalmente sia chi apprezza maggiormente l’aggiornamento “classico”, sia chi preferisce quello su Fb. Abbiamo quindi organizzato le risposte dei docenti a queste domande⁴¹ secondo un doppio pattern interpretativo: il *primo*

⁴¹ I docenti che hanno risposto alla nostra domanda n. 14 a proposito dell’efficacia dell’apprendimento nei GFb sono 192 su 354. Questo dato (assieme all’alta percentuale di risposte negative alla domanda n. 13) potrebbe avvalorare l’idea che sia presente un’aspirazione diffusa di maggiore qualità dell’aggiornamento nei GFb; riteniamo che una possibile evoluzione qualitativa sia correlata al grado di consapevolezza, da parte dei partecipanti, di essere il soggetto agente del cambiamento. La ricerca accademica, in questa prospettiva, può accompagnare e sostenere tale processo, mettendo in evidenza proprio quanto possa essere efficace l’auto-apprendimento

livello identifica e descrive le caratteristiche attribuite dai soggetti alla formazione tradizionale, da una parte, e alla formazione nei GFb, dall'altra; il *secondo livello* discute il differente giudizio di valore dato ai due tipi di formazione e al “valore aggiunto” attribuito all'esperienza dei gruppi online. Proviamo ora a raccogliere questa interessante dicotomia in una tabella sinottica⁴², in modo da visualizzare contemporaneamente:

1. quali siano gli *elementi* che danno forma a entrambi i “modelli” di formazione, denominati “tradizionale” e “GFb”;
2. quali siano i *caratteri* che definiscono e distinguono tra loro i due modelli;
3. come vengano *giudicati* i due modelli, dal momento che il *valore* attribuito alle medesime caratteristiche varia radicalmente, tanto da dividere in due parti quasi equivalenti il nostro campione (cfr. Figura 12).

informale che si gioca tra ambienti digitali e quotidianità professionale, nella logica *onlife*.

⁴² La Tabella 4 raccoglie i risultati delle diverse operazioni – codifica, categorizzazione, classificazione e sintesi – che compongono il lavoro di analisi qualitativa del questionario, con riferimento al metodo dell'analisi testuale (cfr. R. Cipriani, *L'analisi qualitativa: Teorie, metodi, applicazioni*, Armando, Roma 2008; L. Cecconi, *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Milano, FrancoAngeli, 2002).

elementi	formazione “tradizionale” (come valore vs. disvalore)	formazione “GFb” (come valore / disvalore)
<i>organizzazione</i>	strutturata (chiara, facilmente fruibile vs. prescrittiva, obbligatoria)	episodica (focalizzata vs. dispersiva)
<i>intensità</i>	approfondimento (possibilità di riflessione vs. irrealismo, lentezza)	superficialità (attualità, apertura, movimento vs. vaghezza)
<i>temi trattati</i>	focalizzazione (precisione vs. limitatezza)	varietà tematica (ampiezza vs. ipertrofia)
<i>logica prevalente</i>	riflessione (concentrazione, analisi vs. esclusione della creatività)	osservazione (aggiornamento, visibilità della novità vs. panoramicità)
<i>spazio-tempo</i>	in presenza, sincronia (relazioni dirette vs. negazione delle differenze, costi elevati)	a distanza, asincronia (rispetto delle necessità individuali, economicità vs. mancanza di contatto diretto)
<i>relazione tra docente e discente</i>	verticalità (autorevolezza, rapporto chiaro docente-discente vs. dominio immotivato)	orizzontalità (peer education vs. autorevolezza concessa a chi non lo merita)
<i>dimensione</i>	oggettività (contenuti dati, strutturati, fruibili vs. contenuti imposti, ricezione passiva)	soggettività (valore attribuito all’iniziativa dei singoli vs. richieste troppe energie individuali)
<i>qualità dello scambio</i>	prescrittivo (solidità vs. costrizione)	dialogico (feeling, ad personam vs. incertezze, derive comunicative)
<i>ambito pedagogico</i>	teoria (scientificità vs. irrealismo, esclusione dell’esperienza concreta)	prassi (realismo vs. infondatezza)
<i>controllo</i>	eterodiretta (fiducia vs. limiti ai bisogni individuali)	autogestita (libertà di decisione vs. caos)

Tabella 4

Come mostra la Tabella 4, è davvero ampio e interessante lo spettro degli item e dei giudizi espressi dagli insegnanti a proposito del tema della formazione e dell’autoformazione, dal momento che hanno ben segnalato limiti e potenzialità dei differenti modelli da loro stessi per-

fettamente descritti: entrambi i modelli presentano opportunità e criticità, che dipendono in gran parte dalle attribuzioni di valore espresse dai docenti, ma che comunque appartengono a tutti i processi di apprendimento e che devono essere di volta in volta ottimizzate. Tenendo ben presente la natura del nostro campione (insegnanti che hanno tutti una qualche esperienza degli ambienti social e quindi sono in qualche modo “integrati” nelle logiche dei network digitali), è interessante notare come sia segnalata, quale “soluzione” alla dicotomia generalmente percepita tra le due tipologie di formazione, l’opportunità di intrecciarle tra loro. Molti dei soggetti che hanno risposto alla domanda n. 14 (che chiede di spiegare perché i GFb costituiscono - o meno - un momento di aggiornamento più efficace della formazione tradizionale), ritengono che le due esperienze siano *complementari*, secondo una logica della *integrazione* e non dell'*esclusione reciproca*. La prospettiva futura indicata dai docenti è la coltivazione di una *logica della continuità – e non della discontinuità – tra online e offline*, con l’obiettivo di *identificare un modello di formazione onlife*, capace di conservare gli elementi di forza e di smussare le criticità presenti nelle due tipologie considerate.

Infine, segnaliamo tre interessanti indicazioni provenienti dai questionari, che individuano alcuni “valori aggiunti” dell’autoformazione vissuta nei gruppi:

a. *la funzione di “help-desk”* – particolarmente apprezzata è la possibilità, da parte di qualsiasi membro del gruppo, di porre una specifica questione didattica, anche molto particolare e personale; solitamente, la domanda riceve rapidamente molte risposte, funzionando spesso da elemento catalizzatore del dibattito. In particolare, è apprezzato sia l’intervento di chi ha vissuto – o sta vivendo – esperienze simili, nell’ottica di un sostegno reciproco, sia la proposta di soluzione da parte di chi ha già trovato una soluzione al problema;

b. *la logica del “servizio reciproco”* – in linea con quanto appena rilevato, grande enfasi viene posta sulla dimensione della condivisione di saperi, esperienze, materiali. I soggetti si mostrano spesso stupiti e sempre gratificati dalla frequenza con cui i colleghi si rendono disponibili ad aiutare i propri colleghi “lontani” – un fenomeno spesso molto raro nelle relazioni in presenza all’interno delle scuole. Certamente la dinamica digitale dello sharing coinvolge non solo la dimensione dei materiali e delle conoscenze, ma anche – e soprattutto – la dimensione della compartecipazione emotiva: un valore qualificante, che i docenti percepiscono e segnalano;

c. *la dimensione dell’“autenticità”* – sapere autentico, compito autentico, relazione autentica, problemi autentici... i docenti insistono molto su questo concetto, che sembra identificare la “tonalità” dei contenuti e delle azioni digitali attivate nei GFb. Non tutti sono d’accordo, ci sono parecchie voci discordanti che segnalano la presenza di dinamiche devianti; tuttavia, quando si sottolineano caratteri positivi, spesso ricorre l’impressione di essere di fronte ad un’esperienza *autentica*. Questa enfasi suggerisce che sia opportuno – per future ricerche nello stesso campo digitale – provare a verificare e a dare corpo a questa sensazione diffusa presso i docenti online. Ricordiamo solamente che la caratteristica dell’autenticità, sia essa rivolta ad un compito, a un ambiente o a una valutazione, fa parte del nuovo approccio di inse-

gnamento/apprendimento basato sulle competenze che sta diventando, evidentemente, patrimonio comune degli insegnanti in formazione continua⁴³.

5. Tracce per un modello interpretativo

11. Ritiene che i gruppi Fb per la didattica possano essere considerati ambienti di apprendimento informale per i docenti

(355 risposte)

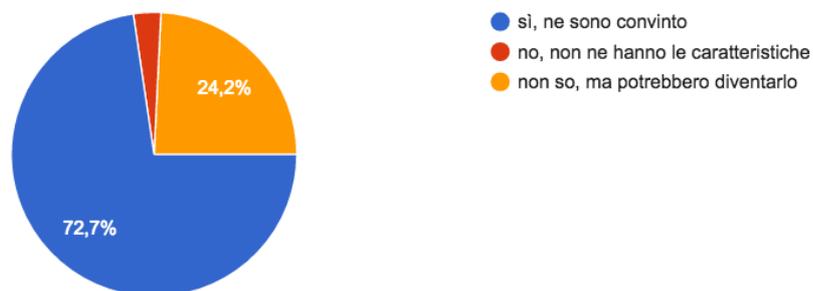


Figura 12 – GFb come ambienti di apprendimento informale (domanda n. 11)

I partecipanti ai GFb, che hanno accolto la nostra proposta di riflettere brevemente sulla propria pratica di auto-aggiornamento online, sono andati molto più in là, rivelando con le loro risposte un ampio ventaglio di elementi molto interessanti, capaci di illuminare alcuni dei significati centrali della loro esperienza “social”. A livello di analisi, abbiamo provato a raccogliere questa ricchezza di spunti utilizzando una matrice a quattro indicatori, ideata vent’anni fa da Rivoltella per identificare i principali significati della *comunicazione*⁴⁴ e da noi “declinata” sui temi e sulle pratiche dell’aggiornamento didattico onlife. Riteniamo che siano almeno *quattro le dimensioni* che si manifestano nelle dinamiche comunicative/partecipative messe in atto all’interno dei GFb e espressamente segnalate nelle risposte al questionario:

a. *dimensione informativa* – i GFb possono costituire una sorta di “espositore informativo”, un dispenser sempre attivo che fornisce notizie, novità, dati, resoconti, recensioni... Il formato dell’informazione è naturalmente multimediale (testi scritti, fotografie, video, infografiche...) e si serve molto spesso dei link di rimando ad altri scenari online (blog, siti, piattaforme). Attraverso la frequentazione dei gruppi, i docenti danno soddisfazione al proprio *bisogno cognitivo* di aggiornare il set informativo professionale: in questa ottica, il gruppo risulta essere, più che una fonte “autonoma”, un formidabile medium verso altre fonti, una porta di ingresso – e con-

⁴³ M. Comoglio, *La “valutazione autentica”*, in “Orientamenti pedagogici”, 1, 2002.

⁴⁴ P. C. Rivoltella, *Teoria della comunicazione*, Brescia, La Scuola, 1998.

temporaneamente un valido filtro e un accorto selezionatore – ai molteplici canali di informazione e autoformazione professionale. Inoltre, la ricchezza informativa dei GFb costituisce uno dei caratteri principali rilevati a livello di valutazione dell’esperienza auto-formativa: in questi spazi circolano notizie, indicazioni, resoconti, recensioni che sono perlopiù percepite come valide, attuali e spendibili nella prassi didattica; d’altra parte, solo un faticoso e impegnativo apporto personale garantisce che l’informazione online si riveli una vera opportunità di innovazione della propria didattica;

b. *dimensione relazionale* – i GFb possono essere percepiti come occasione di costruire nuove reti relazionali e stabilire contatti interpersonali centrati sugli interessi professionali, che spesso non si limitano alla dimensione online⁴⁵. La logica che dà corpo a questa dimensione è la dinamica domanda-risposta: nei gruppi è possibile ottenere ascolto e concentrare l’attenzione su specifiche questioni personali, un’esperienza molto gratificante che dà vita a emozioni e reazioni legate alla sfera personale. È notevole il fatto che la qualità di queste relazioni sia percepita a volte in proporzione inversa alla qualità delle relazioni “in presenza”: i rapporti interpersonali nella propria scuola sono a volte insoddisfacenti, e la possibilità di entrare in contatto liberamente con i propri pari viene considerata molto positivamente. I GFb sembrano pertanto funzionare anche come soddisfazione del *bisogno di relazione*. Anche quando è in gioco un processo di apprendimento, risulta molto gratificante la possibilità di vivere un momento di *peer education*, giocato sull’orizzontalità della relazione;

c. *dimensione partecipativa* – i GFb rappresentano per i partecipanti *spazi estesi* di condivisione esperienziale. La dimensione del gruppo – così come evidenziato dal nome stesso di questi scenari pragmatici online – viene percepita attraverso le dinamiche dello sharing, del commento, del Like..., ossia quelle azioni comunicative (di natura e impegno variabile) che danno la sensazione di *appartenere ad una comunità* che co-costruisce il flusso delle interazioni, che apre invariabilmente il proprio dialogo ad una moltitudine di soggetti, e che presuppone la presenza di molti soggetti nell’impostazione di ogni attività. Evidentemente, la *gradualità dell’intensità partecipativa* è connaturata al fenomeno stesso⁴⁶; tuttavia è possibile riscontrare i caratteri della *presenza rituale* nelle risposte al questionario (non foss’altro che la continuità regolare di accesso al gruppo⁴⁷): per molti docenti, frequentare i GFb costituisce una sorta di rito quotidiano che riattiva ogni volta il senso di appartenenza ad una comunità estesa che condivide interessi, problemi, aspirazioni, bisogni e aperture di senso⁴⁸;

⁴⁵ Sulle dinamiche relazionali che nascono “dentro” e “con” il digitale, cfr. P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

⁴⁶ Abbiamo provato ad indagare questo aspetto nella domanda n. 6, che rileva i livelli della partecipazione.

⁴⁷ Cfr. le risposte alla domanda n. 5, che indicano la regolarità pressoché quotidiana di frequentazione.

⁴⁸ Sul “ritorno” di comportamenti rituali all’interno delle pratiche comunicative contemporanee, cfr. la ricerca di M. Maffessoli, *Il tempo delle tribù. Il declino dell’individualismo nelle società postmoderne*, Roma, Armando, 1988; negli ultimi anni, nell’analisi delle dinamiche sociali online, è centrale il concetto di “cultura partecipativa” (cfr. H. Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Boston, MIT Press, 2009).

d. *dimensione esplorativa* – i GFb vengono frequentati da molti come una sorta di *viaggio di scoperta*, di momento euristico, di concreta esperienza di arricchimento. I termini “stimolo” e “spunto” e “curiosità” sono tra i più utilizzati per descrivere il proprio vissuto nei gruppi, considerati occasione di incontro con la novità, con la diversità, incontro che spesso risulta impossibile, o almeno molto difficile, nella quotidianità della vita professionale di routine, che viene percepita come povera di stimoli all’innovazione. Ancora una volta, la possibilità di fare nuove esperienze è tuttavia attribuita all’iniziativa del singolo, confermando la centralità dell’auto-direzione e della responsabilità individuale. La ricchezza della formazione onlife dipende dalla consapevolezza e dall’investimento energetico (interesse, motivazione, tempo, coinvolgimento, disponibilità...) di ciascun docente. Nulla accade se non si è disposti a co-costruire il proprio auto-aggiornamento, malgrado le logiche euristiche siano esplicitamente incentivate dalla stessa struttura semiotica dell’ambiente comunicativo.

dimensione	gruppo FB come	Significati positivi attribuiti alle pratiche nei GFb	Significati critici attribuiti alle pratiche nei GFb	engagement individuale
informativa	espositore informativo	1. possibilità di trovare informazioni aggiornate 2. aggiornamento continuo nel tempo	1. scarsità di materiali originali 2. effetto “vetrina” o semplice contenitore acritico 3. rischio disorganizzazione contenuti (caos)	il valore del processo informativo dipende dal lavoro di elaborazione da parte del soggetto, non nasce “spontaneamente” dal gruppo
relazionale	occasione d’incontro	1. possibilità di confronto (dialogo, dialettica) tra pari 2. possibilità di risposta (diretta su questioni d’interesse)	1. eccesso dimensione “personalistica” 2. rischio dominio dell’“opinione personale”	la presenza dell’altro è valore aggiunto solo in proporzione alla disponibilità alla logica “peer” e alla messa-in-discussione
partecipativa	ambiente comunitario	1. la condivisione come valore dominante 2. il senso di appartenenza (es. alla “classe docente”) oltre la dimensione fisica	1. rischio di auto-dispersione nella dimensione comunitaria 2. deriva comunicativa	il controllo direttivo del singolo - nella partecipazione al gruppo - è fondamentale perché l’esperienza sia produttiva
esplorativa	territorio di scoperta	1. la curiosità viene stimolata 2. ambiente ricco di “spunti”	1. rischio di superficialità e parzialità dell’esplorazione 2. rischio di fermarsi al primo impatto	il risultato dell’esplorazione dipende dal lavoro di approfondimento individuale, non nasce “spontaneamente” dalla semplice frequentazione.

Tabella 5

7. Riflessioni conclusive: verso la formazione onlife?

La ricerca esplorativa condotta all’interno dei GFb dedicati agli insegnanti, basata su un approccio netnografico e su strumenti web-based, ha analizzato le risposte contenute in 354 questionari online, allo scopo di raccogliere la valutazione degli stessi docenti rispetto alla loro

esperienza di auto-formazione professionale⁴⁹. Una prima lettura delle risposte ci ha permesso di mettere in evidenza la presenza di una inedita ricchezza tematica, riguardante le motivazioni, lo stile partecipativo e la qualità dell'auto-formazione percepita. Siamo consapevoli dei limiti della presente ricerca: il campione è poco numeroso, omogeneo e disomogeneo nello stesso tempo (si tratta di frequentatori di GFb, ma la cui provenienza non è verificabile e quindi non può essere elemento di analisi); gli strumenti metodologici sono ancora non del tutto validati (sia la netnography sia la open online survey, data la loro recente nascita, sono metodiche spesso osservate con sospetto da parte della comunità scientifica); l'analisi dei dati è quindi significativa soltanto in un senso molto ristretto, relativo cioè ad un gruppo numericamente molto limitato (rispetto alla popolazione dei docenti italiani e degli stessi iscritti ai GFb) che, in un certo senso, si è auto-definito nel momento stesso della partecipazione – totalmente libera e “casuale” – alla compilazione del questionario.

D'altra parte era nostra intenzione sperimentare proprio una modalità di lettura della realtà scolastica che si discostasse decisamente dalle analisi già disponibili (ancorché poco numerose). Nell'affrontare un tema quasi sconosciuto (la valutazione dell'autoformazione alla professione docente all'interno dei social media), abbiamo pensato di adeguare parallelamente gli strumenti di indagine, anche a rischio di sconfinare dagli standard comuni; solo così, ci è parso, sono potuti emergere elementi interessanti e dinamiche inedite. Inoltre, la natura del campione, benché numericamente limitato, pare avere comunque un alto grado di significatività, se si considera come i processi di innovazione della scuola italiana – anche in relazione all'idea di “scuola digitale” – non siano lineari, ma seguano traiettorie molteplici e legate anche ai percorsi personali dei singoli docenti o di piccoli gruppi impegnati in iniziative di trasformazione⁵⁰.

Con buona approssimazione, quindi, la ricerca indica che Facebook può costituire un'occasione di autoformazione, un'esperienza centrata sulla relazione, sulla condivisione e sulla scoperta. Queste caratteristiche comportano una sorta di ri-orientamento cognitivo e comportamentale: da una parte, infatti, la ricchezza e l'aggiornamento e la “puntualità” (focalizzazione sul problema specifico) delle informazioni online sono indicati come valori positivi; dall'altra parte, la traduzione dell'esperienza online in patrimonio personale ed in pratica quotidiana è proporzionale all'investimento del singolo. Ancora una volta, non è il medium tecnologico a fare la differenza, ma l'intenzionalità umana, come rilevano gli stessi docenti quando

⁴⁹ Utilizziamo qui il termine “valutazione” secondo il suo significato più profondo, legato al processo di attribuzione di valore a partire dalla riflessione degli stessi soggetti coinvolti nelle dinamiche indagate (cfr. R. Trincherò, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006).

⁵⁰ Pensiamo ad esempio alle logiche d'innovazione del movimento “Avanguardie educative”, promosso dall'Indire: <http://avanguardieeducative.indire.it/>. Il valore di queste esperienze di innovazione “dal basso” è anche riconosciuto dal documento istituzionale del Piano Nazionale Scuola Digitale in cui se ne sottolinea “l'altissimo valore, proprio perché frutto di humus innovativo vero, e spesso già sulla via della codifica. Sono le reti, formali e informali, costituite da fondazioni o associazioni, reti di scuole o semplicemente comunità di pratiche, online e offline, che costituiscono un vero ‘movimento digitale’ [...] scuole e attori extra-scolastici che spontaneamente hanno avviato processi di innovazione digitale attraverso esperienze, modelli e formazioni che hanno animato in questi anni un vero e proprio movimento di innovazione ‘dal basso’” (in http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml).

mettono in evidenza gli elementi di criticità dell’esperienza. Il digitale non è quasi mai percepito come *soluzione*; perlopiù come *estensione* dello spettro di possibilità; da qualcuno come *superamento dei limiti* strutturali della formazione in presenza. Tuttavia è trasversalmente presente il richiamo alla responsabilità di ciascuno, al fine di sviluppare e mantenere *comunità di apprendimento onlife*, costruite sulla continuità tra dimensione online e offline, tra esperienze mediate e vite quotidiane. Malgrado il richiamo a incentivare questo tipo di situazione comunicativa e cognitiva⁵¹, essa è ancora quantitativamente limitata. D’altra parte il compito appare molto ambizioso: perché siano davvero opportunità di autoformazione e di innovazione della scuola - e quindi base per relazioni di qualità con gli studenti - bisogna trasformare i *social media* in *community media*, come suggerisce M. Scott Peck: “Noi umani ci siamo spesso definiti animali sociali. Ma non siamo ancora creature comunitarie. Siamo costretti ad entrare in relazione gli uni con gli altri per sopravvivere. Ma ancora non sappiamo avvicinarci con l’inclusività, il realismo, l’autoconsapevolezza, la vulnerabilità, l’impegno, l’apertura, la libertà, la parità, e l’amore della vera comunità. Sappiamo perfettamente che essere animali sociali non è sufficiente... È nostro compito – il nostro compito essenziale, centrale, cruciale – trasformarci da mere creature sociali in creature comunitarie”⁵². Questa trasformazione pare essere una dinamica che emerge dalle esperienze messe in atto anche dagli insegnanti dei GFb e può essere una via per comprendere le sfide poste dalla cultura digitale e affrontare le relazioni onlife secondo una logica comunitaria e non semplicemente “social”.

Provare a indagare i margini d’azione futura potrà essere una linea di apertura della presente ricerca esplorativa, al fine di meglio profilare la fisionomia del *docente onlife* e di comprenderne le potenzialità nell’innovazione delle pratiche didattiche e delle relazioni con gli studenti e con i loro bisogni di accompagnamento nella cultura digitale.

8. Bibliografia di riferimento

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002.

Biasin C., *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in <http://www.mettis.progedit.com/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/750-adulita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html>, consultato in data 25.3.2017.

⁵¹ “Although centrally managed, online resources such as blogs, forums or other social networking sites facilitating professional exchanges between teachers are widely available in Europe, they are a relatively new way for teachers to engage in professional development, and as our survey results show, only a minority are actually using them and exploiting their benefits. There is a need therefore to further promote such online platforms and the opportunities they can afford to the European teaching community.” (Commissione Europea, *Survey of Schools: ICT in Education*, p. 90, in <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>).

⁵² Citato da H. Jenkins, in J. Burgess, J. Green, *YouTube. Online Video and Participatory Culture*, Cambridge, Polity, 2009, p. 115.

Blasting News, *I gruppi facebook punto di riferimento per la scuola*, 15 novembre 2016 in <http://it.blastingnews.com/tecnologia/2016/11/i-gruppi-facebook-punti-di-riferimento-per-la-scuola-001260343.html>, consultato in data 12.01.2017.

T. Boellstorff, B. Nardi, C. Pearce, T. L. Taylor, *Ethnography and Virtual Worlds. A Handbook of Method*, Princeton, Princeton University Press, 2012.

Burgess J., Green J., *YouTube. Online Video and Participatory Culture*, Cambridge, Polity, 2009.

Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010.

Cardano M., Ortalda F. (a cura di), *Metodologia della ricerca psicosociale. Metodi quantitativi, qualitativi e misti*, Torino, UTET, 2016.

Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Ceretti F., Padula M., *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS, 2016.

Cipriani R., *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*, Roma, Armando, 2008.

Commissione Europea, *Survey of Schools: ICT in Education*, p. 90, in <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>, consultato in data 03.04.2017.

Comoglio M., *La "valutazione autentica"*, in "Orientamenti pedagogici", 1, 2002.

Delogu C. (a cura di), *Tecnologie per il web learning. Realtà e scenari*, Firenze, Firenze University Press, 2007.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

Di Fraia G. (a cura di), *e-Research. Internet per la ricerca sociale e di mercato*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

Dozza L., Chianese G. (a cura di), *Una società a misura di apprendimento: educazione permanente tra teoria e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Ellerani P., *Il web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 13-38.

Ellerani P., M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Falcinelli F., *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007.

Floridi L. (Ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, London, Springer Open, 2015 in <http://www.springer.com/in/book/9783319040929>.

Fogarolo A., *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio dei social network*, Trento, Erickson, 2013.

Frumiento F., Ranieri M., *Gruppi di insegnanti in Facebook. Un'indagine esplorativa su una comunità professionale*, in "Form@re", 13, 1, 2013, pp. 55-67.

Hine C., *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*, London, Bloomsbury Academic, 2015.

- Jarvis P., *The lifelong learning and the learning society*, London, Routledge, 2006.
- Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Boston, MIT Press, 2009.
- Kozinets R., *Netnography. Doing ethnographic research online*, New York, Sage, 2010.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Limone P., *Valutare l'apprendimento online. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Bari, Progedit, 2012.
- Limone P., *Gruppi Fb per la didattica nella scuola primaria*, 15 novembre 2014, in <http://spicchidilimone.blogspot.it/2014/11/gruppi-fb-per-la-didattica-nella-scuola.html>, consultato in data 27.02.2017.
- Maffessoli M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Roma, Armando, 1988.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto 10 settembre 2010, n. 249*, in http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf, consultato in data 08.04.2017.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Talis 2013 Italia. Teaching and Learning International Survey*, 2013, in http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf, consultato in data 08.04.2017.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, in http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.
- Nielsen M., *Reinventing discovery. The new era of networked sciences*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2011.
- Parmigiani D., Pennazio V., *Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali*, in “TD – Tecnologie Didattiche”, 20(2), 2012 pp. 99-104, in <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/134/75>, consultato il 9.04.2017.
- Petti L., *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità online*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013.
- Ranieri M., Manca S., Fini A., *Promuovere comunità professionali di insegnanti e professionisti attraverso i siti di social network*, in “TD – Tecnologie didattiche”, 20(1), 2012, pp. 24-30.
- Rivoltella P. C., *Teoria della comunicazione*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Rivoltella P. C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Trento, Erickson, 2003.
- Rivoltella P. C., *La scuola è social*, in <http://piercesare.blogspot.it/2017/01/la-scuola-e-social.html>, consultato in data 18.01.2017.

- Rivoltella P. C., *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.
- OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris, OECD Publishing, 2015, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>, consultato in data 12.04.2017.
- Salmons J., *Doing Qualitative Research Online*, Los Angeles, Sage, 2016.
- Scalera A., *Surfing #8: gruppi Facebook per insegnanti (parte prima)*, 26 marzo 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1511-surfing-8-gruppi-facebook-per-insegnanti-parte-prima.html>.
- Scalera A., *Surfing #9: gruppi Facebook per insegnanti (parte seconda)*, 08 aprile 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1522-surfing-9-gruppi-facebook-per-insegnanti-seconda-parte.html>.
- Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2006.
- Siemens G., *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in "International journal of instructional technology and distance learning", 2(1), 2005, in http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, consultato in data 14.04.2017.
- Snee H. et alii (Eds.), *Digital Methods for Social Science An Interdisciplinary Guide to Research Innovation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016.
- Trincherò R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006.
- Troia S., *Tre livelli di competenza digitale*, in <http://www.cittadinanzadigitale.eu/blog/2015-10/13/autovalutare-la-competenza-digitale/>, consultato in data 11.04.2017.
- Unesco, *What are Open Educational Resources, OERs?*, in <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>, consultato in data 11.04.2017.
- Unione Europea, *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>, consultato in data 02.04.2017.
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Coltivare Comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini, 2007.
- Wood D. J., Bruner J. S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychiatry and Psychology", 17(2), 1976.
- Youreduaction, *Dieci gruppi su Facebook in cui ogni insegnante dovrebbe iscriversi*, 30 aprile 2016 in <http://www.youreduaction.it/10-gruppi-su-facebook-in-cui-un-insegnante-dovrebbe-isciversi/>, consultato in data 12.01.2017.

Received April 29, 2017

Revision received May 10, 2017 / June 5, 2017

Accepted June 12, 2017