

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA
Progetto QUA_SI
Corso di Dottorato in Società dell'Informazione



DALLA LAUREA ALLA PROFESSIONE DI INSEGNANTE: CASO DI STUDIO DI FORMAZIONE CONTINUA ATTRAVERSO UNA COMUNITÀ ON LINE

Tutor:
Co-tutor:

chiar.^{mo} prof. Paolo Maria Ferri
dott. Andrea Garavaglia
Facoltà di Scienze della Formazione

Tesi di dottorato di:

dott.ssa LIVIA PETTI
Matricola 025856

Ciclo XXIII
Anno Accademico 2010/2011

Ai miei cari nonni, Angela e Gastone.

Sono molte le persone che devo ringraziare per avermi aiutato – direttamente o indirettamente a scrivere questa tesi.

Ringrazio mamma e papà, il cui sostegno per ciò che facevo è sempre stato forte negli anni e Diego, il cui lavoro, inevitabilmente, ha sottratto tempo allo stare insieme, per aver capito e per aver riletto con grande attenzione (e dedizione!) tutto questo lavoro. Nei confronti di queste persone ho contratto un debito che va oltre quello intellettuale.

Il professor Paolo Ferri, che ha reso possibile tutto questo, accordandomi fiducia e permettendomi di lavorare in Università.

Un ringraziamento particolare va ad Andrea Garavaglia, per l'incisività e delicatezza con cui, nel corso della ricerca di dottorato, ha saputo incrinare il mio sguardo, talora ingenuo, su metodi e strumenti di ricerca.

Valentina Garzia, a cui devo i preziosi suggerimenti ad ora tarda in Università.

Tutto il gruppo di ricerca del LISP, più che colleghi, amici, con i quali condivido gran parte della mia esistenza.

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
Struttura della tesi.....	3
I. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO.....	5
1.1 Il concetto di comunità.....	5
1.1.1 Accezione sociologica.....	6
1.1.2 Accezione pedagogica.....	10
1.1.2.1 Comunità e pedagogia: excursus storico.....	10
1.1.2.2 Formazione e comunità.....	11
1.1.3 Accezione filosofica.....	12
1.1.3.1 Il concetto di comunità: tre approcci.....	13
1.1.3.2 Epistemologia della comunità.....	13
1.1.3.3 Per una definizione filosofica di comunità.....	14
1.1.4 Accezione psicologica.....	14
1.2 Diverse tipologie di comunità.....	16
1.2.1 Comunità di pratica.....	17
1.2.1.1 Una teoria sociale dell'apprendimento.....	17
1.2.1.2 Il concetto di pratica.....	19
1.2.1.3 La dimensione locale della pratica e costellazioni di pratiche.....	24
1.2.1.4 Pratica e identità: un possibile parallelismo.....	26
1.2.1.5 Ciclo di vita di una comunità di pratica.....	26
1.2.1.6 Reti di pratica.....	27
1.2.3 Comunità di apprendimento.....	29
1.2.3.1 Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento.....	31
1.2.4 Comunità virtuali.....	34
1.2.4.1 Comunità virtuali: possibili definizioni.....	35
1.2.4.2 Tipologie.....	36
1.2.4.3 Comunità virtuali di apprendimento.....	38
1.2.4.4 Caratteristiche.....	39
1.2.4.5 Comunità virtuali e reali: differenze.....	40
1.2.5 "Sistema" di comunità.....	41
II QUADRO DI CONTESTO.....	43
2.1 Processi di formazione nella società informazionale tra formale e informale.....	43
2.1.1 Insegnanti e apprendimento informale.....	48
2.2 Insegnanti nella società informazionale.....	50
2.3 Analisi di alcune comunità di insegnanti presenti nel web.....	52
2.3.1 Archivio/Vetrina.....	53
2.3.1.1 Tecnologie Educative - Maestro Alberto.....	53
2.3.1.2 InSpring Teacher.....	54
2.3.2 Formale.....	55
2.3.2.1 Education 2.0.....	55
2.3.2.2 MyInnova.....	57
2.3.2.3 Apprendimento Cooperativo.....	59
2.3.2.4 Educational Community.....	60
2.3.3 Informale/Web 1.0.....	61
2.3.3.1 Orizzonte Scuola.....	61
2.3.3.2 ProTeacher Community.....	62
2.3.3.3 Teachbook.....	63
2.3.4 Informale/Web 2.0.....	65
2.3.4.1 Facebook per gli insegnanti.....	65

2.3.4.2 La Scuola che Funziona	65
2.3.4.3 Classroom 2.0.....	66
2.3.4.4 We the Teachers.....	68
2.3.4.5 TeacherCommunity.org	69
III. LA RICERCA: METODOLOGIA NEL CASO DELLA COMMUNITY BICOCCA IN-FORMAZIONE	71
3.1 Premessa.....	71
3.2 La ricerca in ambito educativo: tra quali e quantitativo.....	72
3.3 Metodologia e disegno della ricerca	76
3.4 Gli strumenti della ricerca.....	77
3.4.1 Osservazione.....	78
3.4.2 Focus group	78
3.4.3 Intervista/Colloquio.....	79
3.4.4 Questionario	81
IV LA RICERCA: PRIMA FASE - COSTRUZIONE DELLA COMMUNITY.....	83
4.1 Obiettivi	83
4.2 Metodologie e strumenti	83
4.2.1 Focus group con i componenti del gruppo “storico” Bicocca In-Formazione.....	83
4.2.2 Interviste telefoniche laureandi e laureati.....	85
4.2.3 Questionario laureandi e laureati	89
4.2.3.1 Campionamento	89
4.2.3.2 Analisi dei dati	89
Dati strutturali	90
Professione insegnante: difficoltà, confronto e aggiornamento.....	92
La community per laureandi e laureati: tra vecchie e nuove esperienze	94
Bisogni, idee e aspettative relative alla nuova community.....	97
4.3 Processo di costruzione della community Bicocca In-Formazione	101
4.3.1 Ambiente on line	102
4.3.1.1 Gli strumenti dell’ambiente on line	103
Blog.....	104
Home	104
Forum	104
Gruppi.....	107
Il mio profilo	107
Membri	108
Eventi.....	108
News	108
4.3.2 Moderatori.....	109
4.3.2.1 Formazione dei moderatori	110
4.3.3 Start-up	113
4.3.3.1 Predisposizione dell’ambiente on line	113
4.3.3.2 Piano di comunicazione	114
4.3.3.3 Coordinamento dei moderatori	115
Supporto ai moderatori in caso di bisogno	115
Creazione di strumenti utili ai moderatori.....	115
V. LA RICERCA: SECONDA FASE - IL MONITORAGGIO.....	119
5.1 Obiettivi	119
5.2 Metodologie, strumenti e risultati	119
5.2.1 Interviste telefoniche ai membri della community	120
5.2.2 Evoluzione della Community	123

5.2.3 Osservazione.....	124
5.2.3.1 Indicatori Comunità di Apprendimento	125
5.2.3.2 Indicatori Comunità Virtuali	126
5.2.3.3 Indicatori Comunità di Pratica	127
5.2.4 Questionario laureati	130
5.2.4.1 Campionamento	130
5.2.4.2 Analisi dei dati	130
Ingresso in community: perché?	131
Oltre alla community Bicocca In-Formazione.....	132
Bicocca In-Formazione tra cause e bilanci	135
Obiettivo comune	138
Essere membro della community	139
5.2.5 Bicocca In-Formazione: pratica o apprendimento?	142
5.2.6 Osservazione delle discussioni.....	144
5.2.6.1 Profilo di insegnante presente in community.....	145
5.2.7 Interviste in profondità ai docenti del corso di laurea.....	148
5.2.8 Questionario: la parola ai laureati della community.....	150
5.2.9 La professione e il corso di laurea	153
CONCLUSIONI.....	157
BIBLIOGRAFIA	163
SITOGRAFIA	173
APPENDICE.....	175
Traccia intervista telefonica (laureati)	176
Traccia intervista telefonica (studenti)	177
Questionario laureandi/laureati	178
Traccia intervista telefonica (laureati presenti in community)	189
Griglia osservazione forum.....	190
Questionario laureati, membri della community.....	191

INTRODUZIONE

Questa tesi nasce da una sperimentazione durata tre anni e sollecitata dai bisogni emersi dagli ex-studenti in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ormai divenuti insegnanti nelle scuole di infanzia e primaria della Lombardia. Il nucleo fondante di questa sperimentazione sviluppata tra il 2008 ed il 2010 è la creazione di una community on line di insegnanti, spazio che ha la particolarità di essere frequentato dai laureati in Scienze della Formazione Primaria, dai docenti e dai supervisori del corso di laurea.

Per comprendere appieno l'evoluzione del progetto, è necessario contestualizzare il motivo che ha portato alla creazione di una community di insegnanti.

La letteratura¹ concorda nell'affermare che il carattere peculiare della società odierna (definita appunto *società dell'informazione*) nasce dal concetto di informazione e dal ruolo che questo assume in vari contesti. Si parla di un elevato dinamismo dovuto alla connotazione di conoscenza e di informazione come risorse strategiche che condizionano l'efficienza dei sistemi.

Tutto ciò è da attribuire ai sorprendenti progressi ottenuti nell'ambito della tecnologia delle comunicazioni ed al relativo processo di digitalizzazione. Internet può essere assunto a simbolo di questa trasformazione, prodotto capace di indurre effetti condizionanti di varia natura: molteplici opportunità di comunicazione interpersonale, annullamento delle distanze geografiche, accesso diffuso alla conoscenza...

Il fenomeno delle comunità on line si mostra, quindi, come un elemento del nostro tempo di vivo interesse: quando i rapporti di vicinato si affievoliscono e contestualmente si verifica un intensificarsi dell'isolamento fisico, emergono nella rete nuove forme di presenza sociale. Si può a tale proposito osservare l'emergere di vere e proprie comunità on line, in cui le tradizionali forme di comunicazione cedono il passo alla *Computer Mediated Communication*² (CMC), grazie anche al moltiplicarsi degli ambienti di comunicazione on line³.

Le reti entrano quindi a far parte della quotidianità modificando le tradizionali forme di interazione sociale, ma anche dando luogo a nuovi contesti d'apprendimento, favoriti dalla disponibilità e dallo scambio di informazioni e conoscenza.

Si parla quindi, oltre che di società dell'informazione, anche di *società della conoscenza*. In essa diventa centrale la ricerca di significativi contesti per l'apprendimento, favoriti dalle nuove forme di

¹ Tra i tanti cfr: Castells, M., *L'età dell'informazione: economia, società, cultura*, Università Bocconi Editore, Milano, 2002.

² Con l'espressione *Computer Mediated Communication* si indica la recente area di ricerca che studia come cambiano le modalità comunicative quando sono filtrate dalle nuove tecnologie.

³ Un conosciutissimo esempio è dato dal social network "Facebook" www.facebook.com

condivisione e fruizione, sempre più svincolati dai tradizionali limiti spazio-temporali⁴. E' solo all'interno di una concezione dell'apprendimento di tipo costruttivista che tutto ciò può manifestarsi compiutamente, necessitando di un contesto dove partecipazione attiva e collaborazione (sia pure mediata dalle tecnologie) sono elementi indispensabili.

La società dell'informazione ha modificato in modo rilevante anche i contesti professionali: non ne sono immuni i settori in cui operano i docenti. "Migliorare l'istruzione e la formazione per gli insegnanti" è uno degli obiettivi concreti che il Consiglio europeo dell'istruzione si è posto sin dal 2002 per rendere operativo l'obiettivo del Consiglio di Lisbona: trasformare l'Unione in una "economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" entro il 2010.

La centralità della professione di docente ed il coinvolgimento degli insegnanti nei processi di innovazione sono del resto un *leitmotiv* dei documenti ufficiali internazionali e trovano ovunque un grande consenso. Nel *Communication to the Council and EU Parliament*⁵, si legge a proposito della professione docente: "E' una professione di persone che apprendono per tutta la vita: gli insegnanti sono aiutati a continuare il loro sviluppo professionale per tutta la durata della propria carriera...".

D'altra parte uno dei segni distintivi per essere identificati come professionisti è dato proprio dall'apprendimento continuo esteso a tutto l'arco dell'attività lavorativa. Essendo l'insegnamento una professione, una sua basilare caratteristica diventa l'impegno mostrato dai docenti verso l'auto-miglioramento e lo sviluppo.

Si è dunque portati a chiedersi se la definizione di sviluppo professionale permanente comprenda solo l'acquisizione di conoscenze e competenze. Abbracciando quanto scritto da Bubb e Earley, assumiamo una definizione di *sviluppo professionale* ad ampio spettro, come riferendolo ad "un processo continuo che comprende tutte le esperienze di apprendimento formale e informale e che mette in grado gli insegnanti, sia individualmente che insieme ad altri, di riflettere su ciò che stanno facendo, di rinforzare le proprie conoscenze e competenze e di migliorare i metodi di lavoro, in modo che l'apprendimento e il benessere degli alunni abbia risultati più alti. Dovrebbe raggiungere un equilibrio tra i bisogni individuali, del gruppo [...] e incoraggiare l'impegno per la crescita umana e professionale; aumentare l'autostima, la fiducia in sé, la soddisfazione sul lavoro, la capacità di ripresa e l'entusiasmo di lavorare con i bambini e con i colleghi⁶".

La logica del "fare rete" è ormai un aspetto caratteristico della realtà contemporanea e non è nuova neppure nello scenario educativo. Il sociologo Castells⁷, parlando di società della rete, osserva che

⁴ Rifkin J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2001

⁵ *Communication to the Council and EU Parliament: Improving the Quality of Education*, 3 agosto, 2007: http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=en&DosId=196058

⁶ Bubb S., Early P. (2007) *Leading and Managing Continuing Professional Development*, II ed., Sage, London, p. 4

⁷ Castells M. *L'età dell'informazione: economia, società, cultura*, Università Bocconi Editore, Milano, 2002.

la nuova idea di rete introdotta dallo sviluppo delle tecnologie ha creato una nuova struttura sociale che riguarda la produzione, l'esperienza, il potere, la cultura. Questo comporta un forte cambiamento di prospettiva: si passa da modi di pensare e di lavorare altamente gerarchizzati e definiti a modalità più orizzontali ed aperte, che interrompono i confini professionali classici per costruire nuove sinergie e forme di collaborazione sulla cui base operare.

Tenendo conto del perimetro entro il quale abbiamo circoscritto la ricerca, lo scopo di questo lavoro è quello di descrivere e di analizzare un caso di studio di formazione continua attraverso una comunità on line di insegnanti, caratterizzata al suo interno da un marcato grado di eterogeneità, essendo formata da ex-studenti laureati nel corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il monitoraggio della community ha permesso di cogliere le caratteristiche rilevanti di questo gruppo di professionisti, le possibili rappresentazioni ed i risvolti in ambito educativo.

Struttura della tesi

La ricerca si articola in cinque capitoli.

Capitolo I: il quadro teorico di riferimento

Il primo capitolo traccia un quadro teorico che indaga il concetto di comunità: in particolare vengono ripercorse alcune delle più rilevanti accezioni del termine in ambito sociologico, filosofico, psicologico e pedagogico. Successivamente vengono esaminate le differenti tipologie di comunità, per valutarne peculiarità e differenze: comunità di pratica, reti di pratica, comunità virtuali, comunità d'apprendimento.

Capitolo II: il quadro di contesto

Il secondo capitolo delinea il quadro di contesto della ricerca: esso muove dalla descrizione dell'attuale professione docente nella società dell'informazione e sostiene l'importanza della formazione continua e degli apprendimenti informali. Il capitolo prosegue con l'analisi di alcune comunità di insegnanti (italiane ed estere) presenti nel web.

Capitolo III: la ricerca: metodologia nel caso della community Bicocca In-Formazione

Il terzo capitolo si sofferma sulla metodologia di ricerca quali-quantitativa utilizzata: da un lato propone una descrizione degli strumenti di ricerca utilizzati (osservazione, focus group, intervista, questionario), dall'altro delinea il disegno stesso della ricerca.

Capitolo IV: la ricerca: prima fase - costruzione della community

Il quarto capitolo descrive la prima fase della ricerca, ovvero la costruzione della community Bicocca In-Formazione. Possiamo dividere il capitolo in due parti:

- la prima parte indaga le necessità di laureandi e laureati di uno spazio di condivisione della conoscenza e dell'informazione, costituendo un quadro di analisi dei bisogni;
- la seconda parte affronta il processo di costruzione della community. E' in questa seconda parte che troviamo: una descrizione degli spazi che compongono l'ambiente on line; la scelta e la formazione dei moderatori; le procedure utilizzate per la fase di start-up e di avvio della comunità di insegnanti.

Capitolo V: la ricerca: seconda fase - monitoraggio della community

Il quinto capitolo si occupa del monitoraggio della community e può, a sua volta, dividersi in tre parti:

- servendosi di metodologia puramente qualitativa, la prima parte indaga l'evoluzione della community e descrive sia le modifiche apportate all'ambiente on line, sia i cambiamenti nelle strategie comunicative; la seconda parte è volta a determinare quale possa essere la definizione più adatta per la tipologia di comunità "Bicocca In-Formazione". Possiamo dividere questa seconda parte in due momenti: un primo momento più descrittivo, che prende in esame la realtà della community e ne analizza caratteristiche e dati strutturali;
- una seconda parte dall'aspetto sperimentale, realizzata attraverso la somministrazione di un questionario rivolto ai laureati membri della community, finalizzato a far emergere quale fosse la loro rappresentazione della comunità on line in relazione ad alcune dimensioni principali: obiettivi, partecipazione, responsabilità, dinamiche relazionali, apprendimento;
- la terza parte è volta infine a dedurre, a partire dall'analisi delle discussioni emerse nei forum, quanto il corso di laurea abbia inciso sulla professione docente, quanto quindi sia presente nei laureati membri della community l'*imprinting* formativo del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. L'analisi ha preso le mosse dai dibattiti presenti nei forum con il fine di delineare un profilo di insegnante presente in community. Successivamente, sono state somministrate interviste in profondità ad alcuni docenti del corso di laurea esaminando alcune discussioni inerenti la disciplina di ciascun docente, al fine di capire dai docenti se ci sono elementi comuni al profilo di insegnante delineato. Infine sono stati confrontati i dati emersi dai rilievi qualitativi con alcuni dati quantitativi emersi dal questionario. L'obiettivo è stato quello di comprendere il rapporto tra la professione ed il corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria.

Conclude il lavoro un'appendice che comprende tutti i modelli degli strumenti utilizzati.

I. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

“Le comunità sono macchine che assimilano il diverso, l’inusuale, l’immaginario, trasformandoli in altrettanti elementi di un’ecologia in formazione. Il loro mestiere non è di organizzare, ma di rendere comprensibile il senso di quello che accade nel momento in cui accade o anche subito dopo. Facendo la fatica di Sisifo di riscrivere ogni volta daccapo e ogni volta in modo diverso la storia che ha portato al presente”.

Biolghini Davide⁸

1.1 Il concetto di comunità

A partire dagli anni '90 si diffonde la tendenza a dare grande importanza al termine “comunità”, che diventa oggetto di interesse, oltre che del tradizionale ambito sociologico, anche della formazione (comunità di apprendimento), della psicologia (comunità terapeutiche), delle scienze dell’organizzazione del lavoro (comunità di pratica) e nell’ambito delle tecnologie della comunicazione (comunità virtuali).

La contemporaneità è caratterizzata da una crescente frammentazione dei legami sociali ed affettivi, ed è forse per questo che si fa sempre più forte il desiderio di recuperare i legami ed il senso di appartenenza ad una comunità (da tempo perduto col passaggio dal modello comunitario a quello societario). Riprendendo le parole di Bauman, si riesce a capire l’entità di questo fenomeno: “per noi in particolare, che viviamo un’epoca priva di valori, un’epoca fatta di competitività sfrenata [...] la parola “comunità” ha un suono dolcissimo; evoca tutto ciò di cui sentiamo il bisogno e che ci manca per sentirci fiduciosi, tranquilli, sicuri di noi”.⁹ Oggi, dietro al bisogno di comunità, c’è il desiderio di condivisione: poter contare su un linguaggio, valori, strumenti condivisi, permette a ciascuno un ancoraggio sociale per realizzare scelte identitarie. Se però in passato, ovvero nell’epoca pre-moderna, l’appartenenza ad una comunità era una condizione di vita, oggi diventa per lo più una scelta del singolo, il quale può decidere di diventare membro di comunità che possono non essere quelle più naturali o quelle vicine. Inoltre ogni soggetto può appartenere a differenti comunità, sia in senso geografico che relazionale, possibilità offerta ed amplificata dalla diffusione delle reti telematiche.

Verranno analizzate ora alcune delle principali accezioni del concetto di comunità. In particolare l’excursus parte dal tradizionale approccio sociologico, per poi spostarsi al piano pedagogico e psicologico, cercando così di mettere in luce tutte le sfaccettature di questo concetto.

⁸ Biolghini D., *Comunità in rete e Net Learning*, Giuffrè Editore, Milano, 2000.

⁹ Bauman, Z., *Voglia di comunità*, La terza, Bari, 2001, pp. 4-5.

1.1.1 Accezione sociologica

Ripercorrere brevemente i contributi più significativi degli autori che si sono occupati di analizzare il concetto dei comunità renderà più agevole la riflessione sul recupero e sull'attualizzazione di tale termine. Pertanto, prima di procedere, è utile chiarire le questioni terminologiche alla base di questo concetto e le definizioni di "comunità".

Il termine comunità deriva dal latino *communitas*¹⁰. Questo termine appartiene, oltre che al linguaggio scientifico, anche a quello corrente (presentandosi con una notevole gamma di accezioni diverse). Nell'ambito delle scienze la comunità è uno di quei concetti fondamentali che appartengono a più discipline contemporaneamente: pur essendo usato principalmente in sociologia ed in antropologia, infatti, si presenta più volte anche nella filosofia, nel diritto e nelle scienze politiche. È, dunque, un concetto che fa da ponte, tra il linguaggio corrente e quello scientifico, oltre che alle diverse discipline.

Nell'ambito delle scienze sociali, il termine presenta due significati: da una parte, con comunità si vuole designare un insieme di particolari relazioni sociali alla base di unità collettive che coinvolgono l'individuo nella sua totalità; dall'altra, invece, comunità viene a coincidere con una realtà locale omogenea al suo interno.

Operando una schematizzazione, si può affermare che la sociologia classica abbia contribuito a determinare il primo significato, e quella moderna sia invece responsabile della seconda connotazione.

E' infatti con il pensiero classico del XIX secolo che si ha una riscoperta del concetto di comunità: immagine comunque polivalente, che serve a definire tanto le piccole comunità di villaggio, quanto la comunità nazionale, che spazia quindi "dalla famiglia a qualsiasi unità sociale in condizioni di alta integrazione"¹¹ [Bagnasco, 1992]

L'uso limitato, invece, al significato di comunità locale, è oggi quello più diffuso, oltre che nella sociologia, anche nell'antropologia. Si coglie soprattutto un riferimento ad unità locali, caratterizzate in special modo dalle piccole dimensioni e da una cultura di tipo tradizionale.

Per poter parlare e definire a pieno la comunità, bisogna introdurre un altro concetto chiave, strettamente legato al primo, ovvero quello di società. Comunità e società sono due categorie fondamentali della sociologia e la loro stretta interdipendenza è facilmente assimilabile: non è un caso, peraltro, se lo stesso concetto di comunità nasce a partire dall'esperienza stessa di società.

¹⁰ Dal latino *communis*, composto di *cum* (con) e della radice di *munus*, (ufficio, funzione, dovere, servizio e anche "municipio").

¹¹ Bagnasco, A., *Comunità*, in "Enciclopedia delle scienze sociali", Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1992.

Il primo importante approccio sistematico per tentare di capire le logiche e il significato di comunità fu definito da Ferdinand Tönnies, che nel 1887 pubblicò la sua più importante opera, *Gemeinschaft und Gesellschaft*¹². Il sociologo tedesco sostiene che la modernità segue un continuo sviluppo, nell'incessante evolversi da forme di aggregazione umana di tipo comunitario ad altre di tipo societario. La comunità (*Gemeinschaft*) è definita un'associazione organica, nata da un rapporto intimo, esclusivo e condiviso dai partecipanti, che regolano la vita di ogni giorno su norme, valori e costumi, raggiunta tacitamente senza un vero e proprio consenso manifesto. I vincoli di sangue (famiglia e parentela), di luogo (vicinato) e di spirito (amicizia) costituiscono delle totalità organiche – le comunità appunto – in cui gli uomini si sentono uniti in modo permanente da fattori che li rendono simili gli uni agli altri e al cui interno le disuguaglianze possono svilupparsi solo entro certi limiti oltre i quali i rapporti diventano così rari e insignificanti da far scomparire gli elementi di comunanza e condivisione. All'interno della comunità, infatti, i rapporti non sono segmentati in termini di ruoli specializzati e ciò comporta che i membri siano presenti con la totalità del loro essere. Nulla di quanto descritto avviene nell'ambito della società.

La società (*Gesellschaft*) infatti è definita, al contrario, come una relazione pubblica, razionale, prodotta, meccanica, un'entità artificiale costruita dagli uomini per massimizzare i vantaggi del vivere insieme. La società è dunque una costruzione artificiale e convenzionale, composta da individui separati, ognuno dei quali persegue il proprio interesse individuale. Nella società, infine, tutti i rapporti tendono ad improntarsi al modello dei rapporti di scambio di mercato.

Nella sua opera del 1893 *Della divisione del lavoro sociale*¹³, Emile Durkheim si domanda come mai l'individuo diventa sempre più autonomo ed al tempo stesso viene sempre più a dipendere dal resto della società. Infatti, lo sviluppo dell'individuo che caratterizza la modernità non è accompagnato da un indebolimento dei legami sociali, ma piuttosto da un cambiamento di questi ultimi. Le società pre-moderne (prive della divisione del lavoro) non conoscono spazi per le differenze e per le individualità, le unità sociali stanno insieme perché sono tutte simili e ugualmente sottoposte all'unità di grado superiore di cui fanno parte (il clan alla tribù, la famiglia al clan, l'individuo alla famiglia). Secondo Durkheim la differenza tra la società pre-moderna e la società moderna è determinata dal passaggio da un tipo di solidarietà definita meccanica a quella organica. Per solidarietà meccanica, Durkheim, intendeva quella forma di coesione fra individui simile alle molecole di un corpo inorganico¹⁴: si stava insieme perché si era simili, le differenze non

¹² Tönnies, F., *Gemeinschaft un Gesellschaft*, Reisslad, Leipzig, 1887; trad. it. di Giordano, G., *Comunità e Società*, Ed. Comunità, Milano, 1963.

¹³ Durkheim, E., *De la division du travail social*, Quadrige Puf, Paris, 1993; trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Ed. Comunità, Milano, 1989.

¹⁴ Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A., *Corso di sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1997.

erano ammesse, sanzioni repressive mantenevano l'ordine basato sull'appartenenza a famiglie e tribù. L'organizzazione sociale tipica della solidarietà meccanica era la comunità. Con la modernità si passò invece ad un tipo di solidarietà detta organica, che seguiva l'esempio degli organi del corpo umano, basando il rapporto tra i partecipanti sul principio della funzionalità e della dipendenza gli uni dagli altri: l'ambiente passava da una organizzazione comunitaria ad una societaria, attraverso la divisione del lavoro e l'emancipazione dei vincoli familiari e spaziali.

Per Marx si può arrivare allo sviluppo di una società comunista solo quando sparisce la contraddizione, tipica dell'era borghese, che divide sfera pubblica e privata.

Anche Max Weber nell'opera *Economia e società*¹⁵ analizza le differenze tra società o associazione (*Vergesellschaftung*) e comunità (*Vergemeinschaftung*). Secondo Weber si ha associazione quando l'agire sociale poggia su legami ed interessi motivati razionalmente, ovvero in presenza di un'azione maturata rispetto ad uno scopo; la comunità è invece caratterizzata da un'appartenenza affettiva e tradizionale. La relazione geografica non è una discriminante fondamentale, in quanto il sentimento d'appartenenza matura e si interiorizza principalmente tramite azioni sociali.

Talcott Parsons, più recentemente, ha proposto un modello dicotomico per spiegare l'evoluzione della società attraverso aspettative di ruolo generalmente rispettate dagli individui. Per fare ciò ha elaborato una serie di *pattern variables*¹⁶, secondo le quali si può parlare di organizzazione comunitaria o societaria. L'opera di Parsons portò al riconoscimento dell'esistenza delle comunità locali, ovvero di quelle collettività in cui i membri condividono un'area territoriale come base di operazioni per attività giornaliere, caratterizzando in aggiunta i partecipanti come uniti dalla condivisione di simboli e valori.

Ciò che sembra emergere dai concetti di comunità qui presentati, al di là delle posizioni teoriche di ogni autore, è il riconoscimento di alcuni fattori peculiari: conoscenza intima tra i membri, affettività, identificazione territoriale e vicinanza fisica.

Gallino, nel suo *Dizionario di Sociologia*, ribadisce che una "collettività può essere definita comunità quando i suoi membri agiscono reciprocamente e nei confronti di altri, non appartenenti alla collettività stessa, antepoendo più o meno consapevolmente i valori, le norme, i consumi, gli interessi della collettività.... Gallino aggiunge, oltretutto, che tale forma di solidarietà si verifichi di preferenza in gruppi a base territoriale relativamente ristretti, cioè nelle comunità locali"¹⁷.

¹⁵ Weber, M., *Economia e società*, Milano, Ed. Comunità, 1961.

¹⁶ Parsons definisce un insieme di parametri sulle base dei quali è possibile classificare società e culture diverse: sono le variabili strutturali (*pattern variables*).

¹⁷ Gallino, L., *Dizionario di sociologia*, TEA, Milano, 2000, p. 145.

Appare quindi evidente come si possano trovare con difficoltà questi tipi di collettività on line, come con fatica si possa riadattarne il concetto classico all'analisi dello spazio nel web: ci troviamo infatti in un contesto nel quale la vicinanza geografica è un termine da non considerare e dove i rapporti tra i membri della collettività sono spesso brevi e discontinui. Autori come Bauman sostengono oltretutto che il colpo di grazia alla "naturalità della comprensione comunitaria sia giunto con l'avvento dell'informatica, vale a dire con l'emancipazione del flusso d'informazioni dal movimento dei corpi".¹⁸

Nell'ottica del presente lavoro, però, è importante capire se l'aver uno spazio fisico condiviso sia un elemento necessario per parlare di comunità, in quanto l'oggetto di ricerca è una comunità che si incontra on line in un luogo "virtuale".

La sociologia risolve questo problema cambiando in parte il modo di intendere il concetto di comunità, traslando il concetto da luogo a comunità come simbolo, ovvero introducendo nello studio delle comunità la tradizione dell'*interazionismo simbolico*.

Come ogni costrutto sociale anche la comunità ha una sua dimensione simbolica: le caratteristiche materiali, geografiche ed ambientali sicuramente le danno forma, ma sono gli esseri umani, i suoi membri, ad infondere ad essa un significato, un senso, facendola diventare un simbolo. E' stato l'antropologo Anthony Cohen tra i primi a concepire la comunità come un conglomerato di codici normativi e valori che danno origine al senso di identità dei propri membri, spostando l'attenzione dalla struttura e dalla funzione della comunità al suo significato. Non è solo più la parte materiale e fisica della comunità a definirla, ma lo sono soprattutto i suoi membri.¹⁹

E' possibile inoltre intendere la comunità virtuale come una nuova forma peculiare del nostro tempo, considerando il cambiamento storico-sociale. Si deve innanzitutto ricordare che la società di massa tipica del XX secolo è stata lentamente sostituita dalla società dell'informazione: fino a poco tempo fa l'individuo apparteneva a comunità tradizionali basate sull'appartenenza ad un abitato o riferibili al proprio lavoro, ovvero su legami fondati sulla compresenza fisica dei membri²⁰.

La comunicazione dei media, fondamentale per capire la distribuzione di valori e norme, avveniva secondo logiche interpersonali e l'interazione maggiormente usata era quella faccia a faccia. Nel corso del Novecento, invece, le comunità tradizionali si sono sempre più diradate, facendone emergere altre costituite da persone che si muovono in reti sociali di larga scala. Oggi gli individui, i nuclei familiari e le organizzazioni sono connesse tramite reti, e l'aumento della varietà delle comunicazioni interpersonali e dei mass-media è necessario per la costruzione di nuove comunità.

¹⁸ Bauman, Z., *Voglia di comunità*, Bari, Laterza, 2001.

¹⁹ Cohen, A.P., *The symbolic construction of community*, Routledge, London, 1985.

²⁰ Van Dijk, J., *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Le moderne comunicazioni, definite a metà strada fra quelle di massa e, grazie allo sviluppo delle ICT, quelle personali, uniscono spinte verso comunità organiche, nelle quali la comunicazione faccia a faccia è fondamentale, e comunità virtuali, in cui le persone non sono vincolate a “condividere lo stesso tempo particolare, lo stesso luogo o altre condizioni fisiche”²¹ [Van Dijk, 2002]. Si ha, quindi, un riadattamento del concetto di comunità alle nuove organizzazioni sociali, strettamente legato al passato e stabilmente legato alle tipologie comunicative usate dagli individui nel presente, che delinea come sia possibile strutturare rapporti stabili nel cyberspazio²².

1.1.2 Accezione pedagogica

La comunità, collocata nella logica pedagogica, è sede di formazione e di educazione. La comunità viene considerata come condizione relazionale che può, al tempo stesso, salvaguardare la persona dalla pressione di massa esercitata dalla società e contemporaneamente preparare un’efficace integrazione nel contesto sociale.

1.1.2.1 Comunità e pedagogia: excursus storico

L’idea della comunità è centrale nella pedagogia ellenica. Nel 1967, lo studioso Pohlenz²³, ha ricostruito la genesi e le funzioni della comunità, identificandone l’origine nelle schiatte e nelle *fratrie* (legami di sangue o di vicinato). La paura per tutto ciò che è sconosciuto porta a stringere legami con il vicino, di cui si hanno invece informazioni tali da adottare una linea guida di condotta omogenea. Inoltre la residenza comune allarga quel senso di protezione che naturalmente ci si attende dalla famiglia, così la comunità territoriale si avvicina spontaneamente a quella biologica.²⁴ Nell’epoca seguente (ellenistico-romana), il sistema educativo si è sganciato dalla comunità, cominciando ad autonomizzarsi, per arrivare ad una formalizzazione del processo educativo, effetto dovuto alla separazione dal luogo, o dalla comunità vivente radicata nel luogo. L’educazione inizia a “prendere il largo” e a muoversi lungo le strade dell’impero romano.

In età moderna si può iniziare a parlare di “razionalizzazione interna”, laddove la personalità è presa a guardare dentro se stessa, a separare l’interiorità dalla facciata; la razionalizzazione interna consiste nell’apprendimento di una tecnologia della condotta che dà all’individualità la padronanza dei propri affetti. In questo clima culturale la riflessione pedagogica si concentra sul singolo, sulla

²¹ Ivi, p. 42.

²² Termine coniato dallo scrittore *William Gibson* nel romanzo *Neuromante* con il quale si definisce genericamente lo spazio elettronico dove si muovono, agiscono ed interagiscono i programmi e gli utenti, navigando a bordo di un modem sulle reti che li interconnettono.

²³ Pohlenz, M., *L’uomo greco*, la Nuova Italia, Firenze, 1967.

²⁴ Dalla Fratte, G., *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, vol.2, Armando Editore, Roma, 1993, p.12.

personalità: il processo di modernizzazione tende a dissolvere l'esperienza e, insieme, il valore della comunità. Effetto questo che si osserva anche come conseguenza dell'industrializzazione che disintegra e in qualche modo delegittima le comunità locali.²⁵

1.1.2.2 Formazione e comunità

Secondo Della Fratte, “parlare di formazione vuol dire parlare dell'attivazione e della possibilità di fruizione da parte della persona, delle molteplici risorse che un dato ambiente offre, risorse che possono essere tra loro collegate e capaci di favorire, o frenare, lo sviluppo di un soggetto nella direzione dei guadagni che un sapere e un saper fare comportano, anche nella direzione di un saper essere”.²⁶ La formazione della persona non avviene quindi in un vuoto sociale, bensì nell'ambito di un contesto di un ambiente (chiuso o meno dal punto di vista spaziale e/o temporale), con molteplici risorse e presenze che ne “caratterizzano il sistema formativo policentrico”.²⁷

Ci si può rendere conto di come il contesto, di cui la persona per formazione ha bisogno, evochi una connotazione di natura comunitaria. In questa prospettiva anche per le scienze pedagogiche, la comunità costituisce un valore, a dispetto di una tradizione di ricerca che non la considera come un postulato teorico fondamentale.

In realtà, la dimensione comunitaria risulta necessaria per la formazione della persona: “la comunità rappresenta la dimensione educativa della società. In questa misura essa acquista cittadinanza nella teoria dell'educazione e sospinge verso la formazione di una pedagogia comunitaria”.²⁸ [Borghì, 1962]

Già dalla seconda metà del XIX secolo, prendendo atto di ciò che ha significato la rivoluzione industriale, dal punto di vista educativo, ci si è resi conto della necessità di ri-costruire forme di vita comunitaria nell'ambito della formazione della persona. Dewey sottolinea bene le profonde trasformazioni prodotte dall'industria e dalla fabbrica nella direzione di un mercato mondiale, sottolineando come questo nuovo tipo di struttura socio economica abbia cancellato il sistema di organizzazione comunitaria della vita e del lavoro. Non si possono infatti dimenticare quanti fattori di disciplina e formazione del carattere fossero implicati in questo contesto. Gli individui si formavano nell'azione e con l'azione si temprano. Inoltre, il costante contatto con la natura, le cose ed i materiali reali hanno forte impatto sullo sviluppo dell'osservazione, dell'ingegno e dell'immaginazione costruttiva, nonché del pensiero logico e del senso di realtà.

²⁵ *Ivi*, p. 24- 27.

²⁶ *Ivi*, p. 86.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Borghi, L., *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1962, p.3.

Con questo non si vuole guardare nostalgicamente alla cultura contadina e alle comunità agricole, ma sottolineare come sia importante impegnarsi per rompere l'uniformità e la standardizzazione, proprie della società industriale, ed avviare progetti capaci di promuovere "la differenziazione e lo sprigionamento di energie individuali potenziali"²⁹. Continua Dewey: "Se non verrà ripristinata la vita comunitaria, il pubblico non riuscirà a risolvere adeguatamente il suo problema più urgente, quello di ritrovare ed identificare se stesso. Ma se, invece, questo tipo di vita si ricostruirà essa manifesterà una pienezza, una varietà e una libertà di possesso e di godimento di significati e di beni che le associazioni contigue, del passato, non hanno mai conosciuto"³⁰.

Il discorso sulla comunità si è sviluppato in modo esplicito principalmente nell'ambito dell'educazione degli adulti e della pedagogia sociale, passando attraverso il concetto di educazione permanente. L'educazione diventa un continuum esistenziale (nel tempo e nello spazio) e così il contesto storico sociale assume un'importanza rilevante. Si comincia a parlare di *Learning Community*, ponendo quindi l'accento proprio sulla comunità, quale struttura di base della società connotata da quelle dimensioni che rimandano a: relazioni di senso e di significato, a rapporti faccia a faccia che consolidano identità di sé e universi di appartenenza, a comunicazioni primarie.

Parliamo di comunità locali dinamicamente attive, aperte al futuro ed al mondo, in uno sviluppo che è superamento in continuità di ciò che è stato.

La comunità resta un termine fisso nel quadro di una progettazione pedagogica e didattica del servizio alle persone e attraverso le persone, ed al servizio dell'umanità tutta, un progetto che non riguarda solo quella realtà istituzionale che è la scuola, ma tutto il sistema formativo: formale ed informale.

La comunità stessa non è un progetto dato, ma un progetto che si fa forma attiva, si fa esperienza lungo itinerari che vanno continuamente tracciati; è la comunità stessa che vive e che apprende attraverso le persone che la costituiscono.³¹

1.1.3 Accezione filosofica

Il concetto di comunità si può analizzare anche seguendo un approccio di tipo filosofico, così come emerge dallo studio di Armando Rigobello³². Rigobello prende in considerazione tre prospettive filosofiche differenti (concettuale, contrattualistica, fenomenologica) per arrivare a

²⁹ Dewey, J., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 167.

³⁰ *Ivi*, p. 168.

³¹ Dalla Fratte, G., *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, vol.2, Armando Editore, Roma, 1993, pp. 90-118.

³² *ivi*, pp. 49-56.

focalizzare la nozione di *condizione umana*, approfondisce inoltre gli elementi epistemologici della vita comunitaria, per fornire una definizione del concetto.

1.1.3.1 Il concetto di comunità: tre approcci

Partendo dal punto di vista concettuale si richiama il concetto di “natura umana” dove socialità e comunità si fondono, infatti *l'uomo è per sua natura un essere sociale*³³.

Sul versante opposto, la dottrina contrattualistica, considera la società come il risultato di un volontario contratto basato su calcoli utilitaristici.

Infine, il metodo fenomenologico del pensiero contemporaneo (che si è rigorosamente dedicato alla ricerca di una nuova fondazione della socialità), identifica nell'intersoggettività il carattere comunitario; la struttura intersoggettiva è costitutiva della coscienza.

A partire da queste differenti prospettive filosofiche emergono tre concetti: la natura, la volontà e la coscienza, elementi che ruotano attorno alla nozione di *condizione umana*, che può quindi essere considerata come il contesto analitico in cui si fonda la comunità.

Nella condizione umana ritroviamo anche i caratteri dell'impegno pragmatico, volontaristico e della richiesta di senso che emerge dalla coscienza, colta nel suo manifestarsi originario³⁴.

1.1.3.2 Epistemologia della comunità

L'esercizio della vita di comunità influisce anche dal punto di vista conoscitivo, quindi un ulteriore approccio filosofico consiste nell'indagare se e come la comunità influisca sulla conoscenza. Si possono identificare tre modalità specifiche della conoscenza a partire dalla partecipazione ad una comunità³⁵:

- **Empatia:** è quella conoscenza concettuale, intuitiva che emerge in particolari situazioni, caratterizzate da un caldo contesto affettivo. Si realizza prevalentemente in un rapporto a due, dove esista un forte coinvolgimento esistenziale.
- **Trascendentalità del comunicare:** il trascendentale viene inteso come struttura e prassi comunicativa. L'uso del linguaggio mette necessariamente il soggetto in una relazione intersoggettiva, situazione non volontaria, in cui ci si trova da sempre. Comunicare comporta quindi l'uso di regole condivise da una comunità di parlanti: l'a-priori viene quindi identificato nella comunità della comunicazione.

³³ Così come emerge dall'insegnamento classico di Aristotele.

³⁴ *ivi*, p. 51.

³⁵ Per il concetto di empatia si vedano le riflessioni di Edmund Husserl e Edith Stein; per il concetto di trascendentalità della comunicazione si veda la riflessione di Karl Otto Apel; per il concetto si veda la riflessione di Paul Ricoeur

- **Situazione ermeneutica:** essere membro di una comunità influisce sulle dinamiche interpretative. Si può infatti sottolineare la funzione maieutica della vita comunitaria: il rapporto con il testo ed il linguaggio è segnato dal tipo di partecipazione intersoggettiva in cui si è inseriti. Accettando il fatto che il rapporto con l'oggetto non è quindi del tutto lineare, ma è sempre un'interpretazione, si capisce bene come la conoscenza esperita sul piano comunitario presenti delle caratteristiche specifiche: ci saranno influenze emotive che accompagnano il conoscere, rispetto al rafforzamento dell'essenza e l'estendere del coinvolgimento.

1.1.3.3 Per una definizione filosofica di comunità

Tenendo presente quanto detto finora si può definire la comunità come il “luogo dove la condizione umana perviene al suo compimento”³⁶ [Della Fratte, 1993]; l'approccio intersoggettivo appare il più indicato per far emergere ciò che è implicito della coscienza soggettiva, rapportandolo al contesto storico e indirizzandolo verso un compito teleologico; la situazione comunitaria è inoltre ricca di implicazioni epistemologiche, in quanto maieutica delle conoscenze; la dinamica interna della comprensione comunitaria va oltre il sapere, trasformandosi in esperienza di ascolto e di apertura a possibili rivelazioni.

Bisogna però sottolineare che, sebbene la comunità e i rapporti intersoggettivi siano essenziali al manifestarsi della condizione umana, non sono in ogni caso situazioni esclusive di tale manifestazione: esistono altre dimensioni in cui il soggetto può realizzare le sue intenzionalità, la solitudine interiore può esserne un esempio. La comunità può quindi essere considerata come luogo necessario, ma non esclusivo, alla realizzazione di ciò che è proprio della condizione umana.

1.1.4 Accezione psicologica

In psicologia il termine comunità è utilizzato nell'ambito della psicologia sociale e della psicosociologia. In letteratura si trovano due accezioni forti e diverse tra loro: “*psicologia di comunità*” e “*comunità terapeutica*”³⁷. La prima espressione connota una modalità ed un metodo di intervento psicosociale: il termine comunità sta ad indicare l'ambito di intervento entro cui accompagnare processi di ricerca, di cambiamento individuale e sociale e di risoluzione di problemi umani e sociali. L'espressione “comunità terapeutica” sta ad indicare una struttura sociale alternativa rispetto alla comunità d'appartenenza, in grado di accogliere e di attenuare il disagio e la

³⁶Dalla Fratte, G., *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, vol.1, Armando Editore, Roma, 1993, p. 56.

³⁷ *Ivi*, p. 263.

sofferenza di soggetti emarginati e devianti. Questa seconda accezione connota uno strumento di intervento terapeutico/educativo.

Si analizzeranno di seguito queste due ambiti di intervento:

1. **La comunità come ambito di intervento psico-sociologico:** indica un orientamento di intervento nella realtà sociale volto a potenziare, sollecitare, orientare, promuovere le risorse delle strutture sociali che costituiscono gli elementi fondanti del tessuto sociale, quali ad esempio: quartiere, organizzazioni sociali e produttive.

L'intervento è progettato e realizzato con soggetti e gruppi di individui in dimensioni macrosociali si rivolge ad unità strutturali date formalmente od informalmente dal contesto. Il metodo utilizzato è quello della ricerca-intervento, la ricerca è con le persone che sono coinvolte e protagoniste delle situazioni esaminate, i luoghi concreti dell'intervento possono essere solo le situazioni microsociale. All'interno di tale orientamento, la comunità non può essere considerata una realtà a sé stante rispetto a realtà connotate da termini quali *struttura sociale ed organizzazione sociale*. Il rischio sarebbe quello di idealizzare il concetto della comunità, e di collocarlo in modo astratto rispetto alla realtà storica di un paese, come afferma sempre Della Fratte [...] “la psicologia di comunità sembra avere una scarsa applicazione nel contesto italiano, a meno che non si sposti su aree tecniche che appartengono alla psicologia sociale da un lato e alla psicologia clinica ad alla psicosociologia dall'altro”³⁸

Il concetto di comunità è quindi da ricercare entro quello di *organizzazione sociale*, con una concezione di organizzazione che non l'appiattisca e non la riduca alle sue strutture formali, ma che consideri il suo funzionamento a più livelli:

- **livello strutturale:** l'organizzazione è una realtà strutturata formalmente ed informalmente. Le sue strutture possono essere carismatiche, burocratiche, tecnocratiche; essa adotta strumenti e metodi, stili di comando e di rapporto tra i membri, norme e procedure al fine di favorire lo sviluppo di un funzionamento razionale. Questo livello è il più visibile, ma non è certo il solo e non è il livello determinante.
- **livello individuale e gruppale:** l'organizzazione è fatta anche dagli individui e dai gruppi che la compongono. L'individuo vive la sua appartenenza all'organizzazione attraverso l'appartenenza a gruppi diversi. Il gruppo è il luogo dell'esperienza concreta e della mediazione tra la dimensione individuale e quella collettiva, laddove il singolo individuo incontra gli altri attorno ad un compito o ad un obiettivo. Il

³⁸ Dalla Fratte, G., *La comunità tra cultura e scienza. Il concetto di comunità nelle scienze umane*, vol I, Armando Editore, Roma, 1993, pp.263-268.

triangolo *io - altri - compito* può continuamente esser sbilanciato dall'effetto delle relazioni interpersonali, fonti di possibile collaborazione e di legami intensi, ma d'altro canto di pericolo - se pervaso da impulsi distruttivi. Sono quindi elementi essenziali nella vita dell'organizzazione: l'atmosfera interna ai gruppi e l'influenza che questa esercita sui comportamenti individuali, la qualità del legame che si sviluppa, gli antagonisti tra i gruppi³⁹

2. **la comunità terapeutica come strumento di intervento:** ospitano soggetti che presentano vari disturbi di comportamento (rischiosi per sé o per gli altri) in un luogo che contenga e attenui tali disturbi. La comunità è quindi una organizzazione con un intento rieducativo, che si pone come struttura alternativa, con compiti di supplenza, nei confronti della comunità sociale più ampia.

In una ricerca promossa dal C.N.R.⁴⁰ è stata individuata una tipologia delle comunità terapeutiche che evidenzia ipotesi culturali e professionali di riferimento ed indicatori utili ad analizzarne e valutarne l'operatività. E' possibile, a partire dal compito, differenziare le comunità secondo tre tipologie:

- a. comunità orientate alla trasmissione/imposizione di modelli di comportamento adeguati, cioè socialmente approvati ed apprezzati;
- b. comunità orientate a sbloccare-nutrire sulla base di uno sforzo di comprensione umana;
- c. comunità orientate alla comprensione scientifica dei comportamenti.

In questo ambito la domanda che ci si pone è: come può la comunità essere strumento lungo un percorso evolutivo aperto alla ricerca di costruzione, da parte del soggetto in difficoltà, di una sua identità adulta, personale e lavorativa? In termini storici la comunità terapeutica si afferma e si giustifica come alternativa all'istituzionalizzazione dei soggetti emarginati o devianti, quindi per supportare istituzioni quali scuola e famiglia nello svolgere il lavoro educativo.

La comunità, come strumento di lavoro, è pensata come *setting* orientato a cogliere e ad accogliere i fenomeni che all'interno di ciò che questa situazione produce.⁴¹

1.2 Diverse tipologie di comunità

L'approccio multidisciplinare al concetto di "comunità" ha messo in luce le molteplici sfaccettature del termine, che potrà quindi essere utilizzato per descrivere realtà differenti, a seconda del

³⁹ *Ibidem*, pp. 268-269

⁴⁰ Il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) è Ente pubblico nazionale con il compito di svolgere, promuovere, diffondere, trasferire e valorizzare attività di ricerca nei principali settori di sviluppo delle conoscenze e delle loro applicazioni per lo sviluppo scientifico, tecnologico, economico e sociale del Paese

⁴¹ Dalla Fratte, G., *La comunità tra cultura e scienza. Il concetto di comunità nelle scienze umane*, vol I, Armando Editore, Roma, 1993, pp. 269-271

paradigma teorico di riferimento. In questa parte si cercherà di identificare le principali tipologie di comunità, descrivendone caratteristiche e peculiarità, al fine di costruire un quadro di riferimento all'interno del quale poter inserire le comunità on line di studenti.

1.2.1 Comunità di pratica

Il concetto di “*comunità di pratica*” viene coniato da Etienne Wenger e Jean Leve durante la conduzione di studi sull'apprendistato, che rivelarono come l'apprendistato sia qualcosa di più che il semplice rapporto tra allievo e maestro, essendo caratterizzato da un insieme complesso di relazioni sociali, attraverso cui l'apprendimento si realizza.

Il concetto, riconducibile a molteplici situazioni di vita quotidiana, è stato esteso ad altri ambiti di studio, tra cui, quello che a noi preme ricordare, è quello della formazione.

“*Communities of practice: learning, meaning and identity*” del 1998 è uno dei testi fondamentali sulla teoria delle comunità di pratica. In questo volume, infatti, Wenger non si limita a dare una definizione, seppure molto dettagliata, del concetto, ma ne fa anche uno strumento analitico capace di interpretare forme organizzative di vario tipo e di rappresentare il punto di partenza per una efficace ri-progettazione delle organizzazioni orientate alla conoscenza.

Partendo dalla proposta di una nuova teoria dell'apprendimento, l'autore prosegue con l'analisi di due concetti fondamentali per la comprensione del costrutto comunità di pratica stabilendo tra questi un parallelismo tra *la pratica e l'identità*.

1.2.1.1 Una teoria sociale dell'apprendimento

L'approccio tradizionale al concetto di apprendimento considera tale processo come un percorso strettamente individuale, del quale è possibile individuare un inizio e una fine in quanto risultato di uno specifico insegnamento che ha luogo separatamente dalla pratica.

Apprendere è invece, secondo l'autore, ben altro: è innanzitutto parte della natura umana, “fenomeno sociale” e frutto dell'esperienza situata. Tale approccio, maturato nel contesto della psicologia culturale e dell'etnografia applicata alle realtà organizzative, tiene conto di diverse teorie quali quelle del significato, della struttura sociale, dell'esperienza situata, della collettività, della soggettività, del potere, della pratica, e dell'identità. Sostanzialmente, questo approccio fonda le sue radici su una concezione decentrata dell'apprendimento, visto come processo sociale basato sull'esperienza, in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale, all'appartenenza alla comunità da parte dei professionisti e alla padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali di tale comunità.

La teoria sociale dell'apprendimento proposta da Wenger esprime quali siano gli elementi fondamentali in merito all'apprendimento, alla natura della conoscenza, del conoscere e di chi utilizza la conoscenza. Le premesse da cui egli parte sono le seguenti:

- siamo esseri sociali. Lungi dall'essere un'ovvietà, è questo un aspetto centrale dell'apprendimento;
- la conoscenza (*knowledge*) è competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate: cantare intonati, scoprire leggi scientifiche, riparare macchine, scrivere poesie, agire in modo conviviale, acquisire la piena identità sessuale ecc.;
- conoscere (*knowing*) vuol dire partecipare al proseguimento di queste attività socialmente apprezzate, ossia assumere un ruolo attivo nel mondo;
- il significato – ossia il nostro fare esperienza del mondo e la nostra relazione attiva con esso come qualcosa di significativo – è ciò che alla fine l'apprendimento è chiamato a generare.⁴²

L'apprendimento è quindi inteso come partecipazione sociale, dove per partecipazione s'intende un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle *pratiche* di comunità sociali e nella costruzione di *identità* in relazione a queste comunità.

Vengono identificate alcune componenti, tra loro interconnesse, necessarie a definire la partecipazione sociale come un processo legato all'apprendimento e al conoscere:

- creazione di *significato*: apprendere è un processo continuo e una parte integrante della nostra vita, con il quale diamo un significato alla nostra esperienza di vita e al mondo. Questo processo è basato sull'interazione con il mondo biofisico, con la società, con il proprio io;
- *pratica*: rimanda alle risorse storiche e sociali, agli schemi/strutture di riferimento ed alle prospettive comuni che possono sostenere il reciproco coinvolgimento nell'azione;
- appartenenza ad una *comunità*: l'apprendimento è visto qui come un processo attraverso il quale siamo messi in grado di appartenere a una comunità. Ad esempio, al termine dell'università non si è un formatore, ma si è in grado di iniziare a lavorare nella comunità dei formatori. L'apprendimento come appartenenza riguarda anche la capacità di continuare a far parte della comunità, in cui la nostra partecipazione è riconosciuta come competenza;
- sviluppo di *identità*: apprendere vuol dire diventare qualcuno (un fisico, un muratore ecc.) contrapposto a sapere qualcosa. Apprendere è un processo che trasforma la nostra abilità di partecipare nel mondo cambiando contemporaneamente chi noi siamo, le nostre pratiche e le nostre comunità.

⁴² Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998, trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 11

Il concetto di “comunità di pratica” è quindi usato da Wenger come riferimento di uno schema concettuale più esteso, di cui esso stesso fa parte. E’ infatti attraverso questo concetto che risulta possibile rimandare ad esperienze del tutto familiari e integrare le quattro componenti sopra citate. Nella nostra esperienza l’apprendimento è infatti parte integrante della vita quotidiana e consiste nella nostra partecipazione a comunità e organizzazioni.

Il fatto di porre enfasi sulla partecipazione fa sì che individui, comunità e organizzazioni ripensino l’apprendimento. Per gli individui l’apprendimento presuppone un coinvolgimento nelle pratiche delle rispettive comunità ed un contributo; per le comunità l’apprendimento comporta l’affinamento delle rispettive pratiche e lo sviluppo di nuove generazioni di membri; per le organizzazioni l’apprendimento comporta il sostegno alle interconnesse comunità di pratica attraverso le quali un’organizzazione sa quello che sa e così diventa riconosciuta ed apprezzabile in quanto organizzazione.⁴³

Questo schema concettuale per riflettere sull’apprendimento si propone come un’utile strumento per chi debba promuovere attraverso l’azione l’apprendimento nelle relazioni, nelle comunità e nelle organizzazioni.⁴⁴

1.2.1.2 Il concetto di pratica

Possiamo intendere con *pratica* l’esercizio delle nostre attività e delle relazioni sociali che le accompagnano durante lo svolgimento di un’attività comune, ciò genera nel tempo un patrimonio collettivo.

Con questo termine Wenger non intende instaurare una contrapposizione tra ciò che è pratico da ciò che invece si può definire teoretico, perché le comunità di pratica includono entrambi questi aspetti.

La pratica così intesa è da definirsi *pratica sociale*, perché sebbene essa implichi un fare è proprio il fare all’interno di un contesto storico sociale che dà struttura e significato alla nostra pratica.

Inoltre bisogna aggiungere che la pratica include sia l’implicito che l’esplicito, ovvero sia strumenti, linguaggio, documenti, ruoli definiti, normative, procedure, che relazioni implicite, convenzioni tacite, sensibilità consolidate, intese, e visioni comuni del mondo.⁴⁵ In particolare quattro sono i livelli di analisi della pratica proposti da Wenger:

1. il *significato*: la pratica come produzione sociale del significato;
2. la *comunità*: la pratica come fonte di coerenza di una comunità;
3. l’*apprendimento*: la pratica come processo di apprendimento continuo;

⁴³ *Ivi* p.14-15

⁴⁴ *Ivi* p. 18

⁴⁵ *Ivi* p. 59

4. i *confini*: la pratica come generatrice di confini

Analizziamo questi livelli di analisi in dettaglio.

1. **Il significato**

La pratica, come sottolinea Wenger, è innanzitutto un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso, *riguarda quindi il significato come esperienza della vita quotidiana*⁴⁶

Ogni pratica dà luogo ad una produzione sociale di significato tra i membri che coincide sostanzialmente con il processo di *negoziazione del significato*, ovvero quel processo attraverso il quale i partecipanti co-producono un senso comune che viene continuamente modificato e dal quale sono continuamente influenzati. E' in questa ottica che, secondo l'autore, "un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione (...) non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo"⁴⁷

Due sono secondo Wenger i processi che determinano la negoziazione del significato: la *partecipazione* e la *reificazione*. Questi due processi tra loro complementari e convergenti fanno rispettivamente riferimento: la partecipazione ad un coinvolgimento attivo e ad una appartenenza a comunità sociali che implicano un'identificazione reciproca; la reificazione ad una cristallizzazione del significato negoziato in artefatti e oggetti attorno ai quali viene organizzata la ri-negoziazione di nuovi significati ed il coordinamento delle azioni dei singoli. Partecipazione e reificazione formano una dualità la quale non segna una separazione tra le persone e le cose. Come afferma Wenger stesso: "anche se la prima si riferisce direttamente alle persone e la seconda alle cose, la loro dualità indica che, in termini di significato, le persone e le cose non possono essere definite in modo distinto le une dalle altre".

Questa dualità è ciò che, in estrema sintesi, contraddistingue le comunità di pratica (CdP): tali realtà, infatti, non potrebbero esistere se non ci fossero delle comunità di persone e delle pratiche da co-produrre e condividere.

Midoro⁴⁸ utilizza il seguente schema per rappresentare i processi di partecipazione, reificazione e negoziazione che stanno alla base delle comunità di pratica.

⁴⁶Ivi p. 64

⁴⁷Ivi, p.67

⁴⁸ Midoro, V., *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento collaborativo*, TD 25, numero 1, 2002

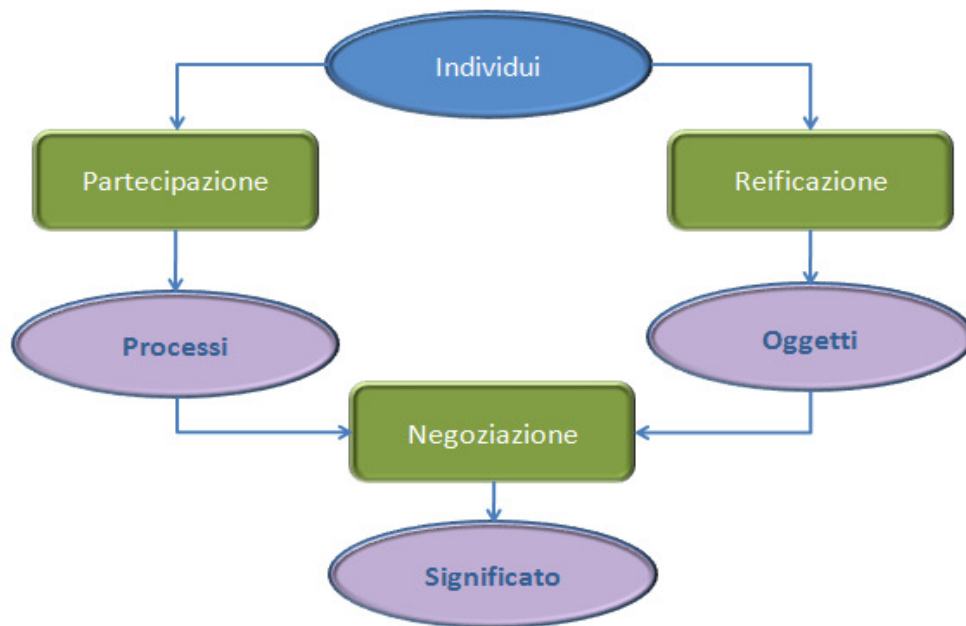


Figura 1: Rappresentazione delle attività e delle risorse impiegate nel concetto di pratica (riadattata da Midoro 2002).

2. Comunità

Per associare il concetto di pratica a quello di comunità Wenger identifica tre dimensioni della relazione le quali determinano che la pratica costituisca la caratteristica aggregante della comunità: impegno reciproco, repertorio condiviso ed impresa comune.

La prima è l'esistenza di un *impegno reciproco* tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità e da rapporti di fiducia, intrattengono relazioni e lavorano insieme, in modi sempre diversi, per il mantenimento della comunità stessa. Che cosa determina un reciproco impegno tra i membri di una comunità? L'essere associati nello svolgimento di una impresa comune. Wenger identifica alcuni elementi importanti, che in una relazione dialettica determinano il reciproco impegno e le sue caratteristiche principali, ma sono anche da questo determinati.

- Lavoro Cooperativo

Per lavoro cooperativo si intende lo svolgimento di un'attività rivolta alla realizzazione di un prodotto o di una classe di prodotti, di un servizio o di una classe di servizi, dalla soluzione di un problema o di una classe di problemi, in generale, all'esecuzione di un compito o nell'assolvimento di una funzione, di qualunque natura⁴⁹.

⁴⁹ Shmidt, K., Bannon, L., *Taking CSCW Seriously, Computer Supported Cooperative Work*, Vol. 1, Nos 1-2, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1992

- **Diversità e Parzialità**

Lo svolgimento di un lavoro cooperativo comporta necessariamente una suddivisione di ruoli e funzioni. Il lavoro di ogni membro del gruppo richiede il lavoro di altri membri ed è parte di un'organizzazione complessa, dipendente dalla natura del compito. Durante lo svolgimento di una pratica, ai membri della comunità è richiesta una varietà di competenze (diversità), necessaria per lo svolgimento dei segmenti (parzialità) di lavori individuali, che compongono il quadro più ampio del lavoro cooperativo.

- **Mutue relazioni**

Il mutuo impegno si concretizza in una serie di relazioni funzionali, e spesso non solo funzionali, tra i membri della comunità. Lo svolgimento di una pratica porta a uno sviluppo del mutuo impegno tra i membri della comunità rafforzando le loro relazioni funzionali e inducendo una crescita delle competenze individuali.

Il secondo elemento è la realizzazione di una **impresa comune**, ovvero una responsabilità condivisa dei problemi e delle prospettive ed una negoziazione delle attività tra i membri; ciò che tiene insieme una comunità di pratica e ne polarizza l'attività è proprio lo svolgimento di questa impresa comune, di cui si possono tracciare alcune caratteristiche:

- ogni membro negozia all'interno della comunità il proprio ruolo e il modo in cui svolgerlo (impresa comune negoziata);
- lo svolgimento efficace dell'attività richiede che gli individui sentano propria l'impresa comune (coinvolgimento nell'impresa comune);
- ogni membro della comunità riconosce come rilevante l'operato di ogni altro membro al fine dell'impresa comune (mutua rilevanza).

Infine si sottolinea la presenza di un **repertorio condiviso**, fatto di strumenti, artefatti, routine, storie, linguaggi, azioni, credenze e valori che rappresentano la memoria storica della comunità. Ciò che una pratica produce all'interno del proprio dominio di esistenza sono significati, condivisione e accordo su tali significati. Parallelamente a questi significati, sono prodotti nuovi oggetti che li reificano e nuove procedure.

Tuttavia, secondo Wenger, “una comunità di pratica non ha bisogno di essere reificata come tale per essere una comunità: questa, infatti, entra nell'esperienza dei partecipanti attraverso il loro impegno”⁵⁰. Queste tre dimensioni dunque non hanno bisogno di essere individuate esplicitamente per creare un contesto di negoziazione di significato.

⁵⁰Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998, trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006 P. 101

L'impegno reciproco, ad esempio, può contribuire a far convergere la partecipazione e la reificazione; un'impresa comune può facilitare l'instaurarsi di relazioni di appartenenza reciproca senza che queste vengano in qualche modo formalizzate; le storie condivise possono diventare delle preziose risorse per la negoziazione del significato "senza la costante necessità di confrontare gli appunti".⁵¹

3. Apprendimento

Le pratiche possono inoltre essere concepite come un insieme di *storie condivise di apprendimento*⁵². L'apprendimento, il terzo livello di analisi, implica infatti secondo l'autore, una continua negoziazione del significato che ha luogo nello svolgimento e nell'acquisizione di pratiche.

Apprendere nella pratica include alcuni processi per le comunità coinvolte, che sono i seguenti: forme evolutive di impegno reciproco, comprensione e sintonizzazione dell'impresa comune, sviluppo di un repertorio di stili e di discorsi.

I cambiamenti saranno la parte integrante di una comunità di pratica e tra questi ciò che diviene maggiormente osservabile è l'entrata e l'uscita delle persone, un aspetto essenziale di qualunque pratica duratura è infatti l'ingresso di nuovi membri.⁵³

Si può parlare quindi di apprendimento anche inteso come un incontro generazionale (tra anziani e giovani/novizi) in cui una persona "periferica" (il nuovo arrivato) viene riconosciuta a pieno titolo quale membro di una comunità. Ciò avviene non tanto attraverso la formazione ufficiale, ma attraverso una graduale integrazione ed una "partecipazione periferica legittimata" dei nuovi membri alle attività socialmente definite della comunità. Naturalmente durante questa fase non saranno esclusi momenti conflittuali, causati proprio dall'incontro generazionale nel processo di negoziazione attraverso cui la pratica evolve. I nuovi arrivati entrano a far parte della comunità acquisendo le routine (norme e procedure per svolgere i compiti), i resoconti (storie e aneddoti che raccontano la vita della comunità), un linguaggio specifico (modi di dire, terminologie ecc.), i rituali (eventi ricorrenti che sanciscono momenti importanti) e i simboli (oggetti ed artefatti cui viene attribuito un particolare significato) che costituiscono il repertorio condiviso di una determinata comunità. Tale processo vede l'alternarsi di continuità e discontinuità dettate dal turnover dei partecipanti portatori di nuove conoscenze, esperienze e relazioni ma anche di nuovi artefatti con forti implicazioni sulle pratiche della comunità stessa. E' in questa ottica che l'apprendimento

⁵¹ *Ibidem*

⁵² *Ivi* p.103

⁵³ *Ivi* p. 117

richiede un certo *sforzo di partecipazione*⁵⁴ volto alla negoziazione e ri-negoziazione del significato all'interno di un vero e proprio percorso di integrazione e coinvolgimento sociale imprescindibile dalla pratica e dall'identificazione con le pratiche.

4. Confini

L'apprendimento è inoltre strettamente correlato ai *confini* di una data comunità, in quanto attraverso di essi si possono stabilire contatti con altre comunità e con la complessità che proviene dall'esterno. Tali confini non sempre coincidono con i confini istituzionali, ma sono piuttosto contraddistinti dal grado di appartenenza o multi-appartenenza dei membri a determinate pratiche. Confini troppo rigidi possono rappresentare un ostacolo alla crescita e all'apprendimento della comunità di pratica, mentre un certo grado di permeabilità a livello periferico e “molteplici livelli di coinvolgimento” possono rappresentare “un'opportunità di apprendimento sia per gli *outsider* che per la comunità”. Eventuali connessioni tra i confini di diverse comunità sono possibili, secondo l'autore, mediante la reificazione e la partecipazione. Queste presentano tuttavia caratteristiche diverse: mentre le connessioni messe in atto attraverso la reificazione sono focalizzate sugli oggetti/artefatti (tecnologie, documenti, database ecc.) utilizzati come tramite tra diverse comunità; le connessioni messe in atto attraverso la partecipazione sono invece focalizzate sulle persone che ricoprono il ruolo di intermediari in grado di trasferire elementi di una pratica da una comunità all'altra. La soluzione “migliore” tra le due tipologie di connessione risulta comunque essere rappresentata da un loro impiego complementare. Soltanto in questo modo si è in grado di instaurare una comunicazione efficace ovvero reali opportunità di negoziazione del significato o in alcuni casi concrete e fruttuose, dal punto di vista dell'apprendimento, opportunità di connessione basate sulla pratica (ad esempio quelle di tipo periferico cui abbiamo fatto riferimento in precedenza).

1.2.1.3 La dimensione locale della pratica e costellazioni di pratiche

Wenger propone uno schema di riferimento sulla base del quale stabilire in che misura, con quali modalità e a quale scopo è utile vedere in una configurazione sociale una comunità di pratica. Si toglierebbe infatti significato a questo concetto se applicato indistintamente ad ogni configurazione sociale. Il concetto di comunità di pratica, se utilizzato come strumento analitico, rappresenta una categoria intermedia, quindi non un'attività o interazione specifica, né un aggregato storico sociale ampiamente definito (nazione, città, cultura).

Gli indicatori della formazione di una comunità di pratica, descritti dall'autore sono i seguenti:

⁵⁴Ivi p.120

- relazione reciproche – armoniose o conflittuali – protratte nel tempo;
- modalità condivise di impegno nel lavoro comune;
- il flusso rapido delle informazioni e la rapida propagazione delle innovazioni;
- l'assenza di preamboli introduttivi;
- l'immediata definizione di un problema da discutere;
- una rilevante sovrapposizione tra le definizioni di appartenenza dei partecipanti;
- la conoscenza di ciò che conoscono gli altri e di come possono contribuire a un'impresa;
- identità reciprocamente definitorie;
- la capacità di valutare l'appropriatezza delle azioni e dei prodotti;
- strumenti, rappresentazioni e altri artefatti specifici;
- tradizione locale, storie condivise, scherzi interni, risatine complici;
- un gergo e scorciatoie di comunicazione, nonché la capacità di inventarne continuamente di nuove;
- determinati stili che segnalano a prima vista l'appartenenza;
- un discorso comune che riflette una particolare prospettiva sul mondo.⁵⁵

Queste caratteristiche sottolineano come le tre dimensioni chiave di una comunità di pratica (impegno reciproco, impresa comune e repertorio condiviso) siano presenti in maniera significativa.

Alcune configurazioni sociali sono troppo ampie ed eterogenee per essere considerate singole comunità di pratica, Wenger le classifica come *costellazioni di pratiche* interconnesse. La costellazione è una forma particolare di relazione, che può essere caratterizzata da: condivisione di radici storiche; perseguimento di una causa o appartenenza ad un'istituzione; affrontare situazioni omogenee; condividere artefatti; avere relazioni geografiche di prossimità o interazione; competere per l'accesso alle stesse risorse; avere stili o discorsi che si sovrappongono. Tutte queste relazioni creano continuità che definiscono configurazioni più ampie di una singola comunità di pratica.⁵⁶

La pratica è sempre localizzata nel tempo e nello spazio, eppure le relazioni che costituiscono la pratica vengono definite principalmente dall'apprendimento; ne deriva che il panorama della pratica è una struttura emergente nella quale l'apprendimento crea costantemente localizzazioni che ne riconfigurano la geografia.

⁵⁵ Ivi p.145

⁵⁶Ivi p. 147

1.2.1.4 Pratica e identità: un possibile parallelismo

Oltre a contribuire all'analisi di particolari tipi di comunità definite come comunità di pratiche, il concetto di pratica poggia, secondo l'autore, sulle stesse fondamenta di un altro concetto, quello di identità, con il quale esiste un parallelismo.

Identità come negoziazione del sé

L'identità, al pari della pratica, è vista come un costante lavoro di negoziazione del sé in termini di partecipazione e reificazione ovvero come un progressivo lavoro di condivisione e coproduzione di senso.

Identità come appartenenza

L'identità, è vista come appartenenza ad una comunità attraverso tre diverse modalità:

- il *coinvolgimento* e *l'impegno* attivo di membri, attori attivi nei processi di negoziazione dei significati;
- *l'immaginazione*: i membri si costruiscono un'immagine di se stessi e della loro comunità attraverso l'estrapolazione dall'esperienza;
- *l'allineamento*: i membri si assicurano che le proprie attività locali siano coordinate e allineate con gli altri processi, in modo da ottenere obiettivi più alti, al di là del proprio coinvolgimento.

Identità come apprendimento

E' vista come un percorso di *apprendimento* nel senso che siamo ciò che sappiamo e abbiamo imparato nel tempo. Infine, l'identità è vista come appartenenza o multi-appartenenza a diversi contesti sociali, ovvero come forma di partecipazione e non agli stessi.

1.2.1.5 Ciclo di vita di una comunità di pratica

Le comunità di pratica si sviluppano intorno a questioni di rilievo per le persone che vi partecipano; l'influenza esterna può condizionare il modo di operare della comunità. Wenger sottolinea come, anche quando le azioni della comunità dovessero conformarsi a mandati esterni, è la comunità e non il mandato a produrre la pratica. Wenger⁵⁷ definisce infatti la comunità di pratica come un sistema auto-organizzato che si sviluppa lungo tre dimensioni:

- *di cosa si occupa*: la comunità si aggrega in ragione di una specifica *mission* e nel corso della sua esistenza cerca sempre di tenerla a fuoco, comprendendola a fondo e rinegoziandola costantemente con i suoi membri;

⁵⁷ Wenger E., *Communities of practice. Learning meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

- *come funziona*: la comunità funziona come un'entità sociale che vede i suoi membri mutualmente coinvolti in una rete di relazioni che li lega reciprocamente; essi interagiscono regolarmente e sviluppano attività congiunte che favoriscono la costruzione di relazioni ed il consolidamento della fiducia reciproca;
- *quale capacità ha prodotto*: ciò che la comunità produce è la condivisione di un repertorio di risorse che i membri hanno sviluppato nel tempo. La costruzione di capacità attraverso la pratica si ha nello sviluppo di repertori condivisi risorse e strumenti che incarnano la conoscenza accumulata nella comunità. Questi repertori condivisi diventano il nucleo centrale intorno a cui basare lo sviluppo di nuovi apprendimenti.

Lo sviluppo temporale di una comunità di pratica passa poi attraverso diverse fasi, caratterizzate ciascuna da diversi livelli di interazione tra i membri, nonché differenti tipologie di attività.

Wenger utilizza il seguente schema per definire il ciclo di vita di una comunità di pratica:

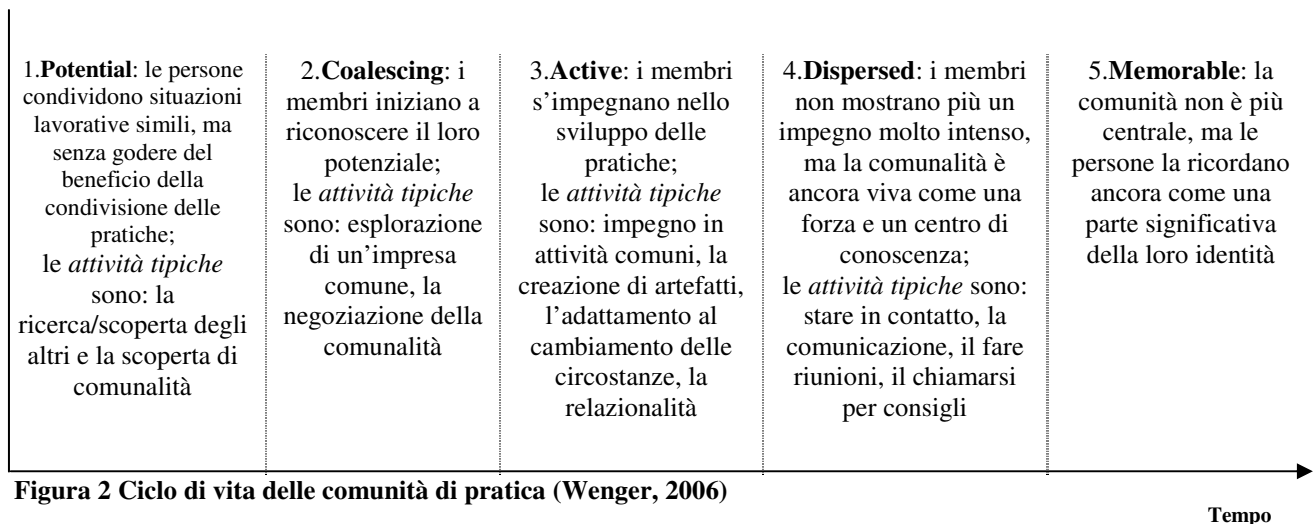


Figura 2 Ciclo di vita delle comunità di pratica (Wenger, 2006)

1.2.1.6 Reti di pratica

E' possibile applicare il concetto di comunità di pratica anche alle reti, mettendo però bene in luce quali siano le assonanze e le differenze. Wenger suggerisce che una comunità è simile ad una rete basata su legami forti⁵⁸. Secondo l'autore le comunità di pratica si differenziano dalle reti per i seguenti aspetti:

Comunità di pratica	Reti di pratica
<p>Si focalizzano sulle pratiche create nel corso dei progetti</p>	<p>Riguardano relazioni e flussi di informazioni</p>

⁵⁸ Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998, trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 283

Si occupano di ciò che viene condiviso e appreso e che diventa fonte di coesione	Non si sviluppa lo stesso senso di coesione
Si fondano sull'intreccio di storie	Si organizzano secondo legami impersonali

Tabella 1: Confronto delle caratteristiche tra comunità di pratica e reti di pratica

La differenza fondamentale è da osservare nelle proprietà strutturali e di processo che si mettono in atto: le comunità di pratica sono caratterizzate da coesione, storicità, legami forti, interazioni più intense, mentre le reti si fondano su relazioni più dilatate (per definire questo genere di configurazioni abbiamo visto come Wenger utilizza il termine “costellazione”).

Calvani⁵⁹ riprendendo il lavoro di Nichani e Hung, esemplifica le differenze tra comunità di pratica e reti di pratica, così come indicato nella figura sottostante.

Comunità di pratica	Reti di pratica
I membri si incontrano usualmente faccia a faccia	I membri per lo più non si conoscono
I membri sono per lo più organizzati in gruppi strettamente congiunti nelle organizzazioni	I membri sono per lo più organizzati in gruppi debolmente congiunti, trasversali a molte organizzazioni
I membri sono legati insieme da diretto flusso di conoscenza implicito ed esplicito	I membri sono legati insieme solo da indiretto esplicito flusso di informazioni
Le comunità di pratica possono portare a legami intensi	Le reti di pratica possono generare innovazioni (con la forza di legami deboli)

Tabella 2: Comunità e reti di pratica (Riadattata da Nichani e Hung, 2000)

Gli autori sottolineano alcune critiche contro l'aspetto virtuale di queste comunità, che si possono così riassumere:

- la molteplicità e la sottigliezza delle sfumature rilevabili in un incontro in presenza, come i gesti e gli atteggiamenti, difficilmente replicabili on line;
- la brevità e l'intermittenza delle connessioni virtuali, che non favoriscono la creazione e sedimentazione del “capitale sociale”;

⁵⁹ Calvani, A., *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento, 2005, pp.62-63

- la limitata possibilità di scoperta improvvisa, che invece può accadere durante lo svolgimento di un discorso faccia a faccia.

1.2.3 Comunità di apprendimento

Il concetto di comunità di apprendimento trova rilievo a partire dagli anni '90 in ambito costruttivista, tra i cui modelli uno dei più noti è quello delle *community of learners*. Col termine comunità di apprendimento ci si riferisce ad un particolare ambiente di ricerca cooperativa in cui, seguendo il modello delle comunità scientifiche, il principio guida di ogni attività è rappresentato dalla riflessione problematica sulla conoscenza e sulla mutua condivisione di risorse intellettuali. Si tratta di processi partecipativi, poco gerarchici e in cui viene conservata una valenza emotiva: infatti anche se il senso di profonda intimità e familiarità tipici delle comunità tradizionali si è ridotta, la carica emotiva permane. La caratteristica che contraddistingue una *learnig community* è la condivisione di una cultura dell'apprendimento per cui ogni soggetto si impegna in uno sforzo collettivo di comprensione di quel senso. Si possono identificare quattro caratteristiche distintive di questa cultura:

- i membri della comunità si possono differenziare sulla base del grado di *expertise*;
- l'obiettivo condiviso è rappresentato dal far accrescere continuamente competenze e conoscenze collettive;
- il mezzo di interfaccia è costituito sull'imparare da imparare;
- predisposizione di dispositivi atti alla condivisione di ciò che viene appreso.

In questa prospettiva la stessa idea di conoscenza non è più vista come un oggetto fisso, statico e definitivo, ma diventa un'entità dinamica che è possibile costruire e migliorare costantemente, integrandola con i dati derivanti dall'esperienza⁶⁰.

Le comunità di apprendimento possono anche essere considerate dei “dispositivi sociali orientati a favorire l'apprendimento collaborativo, caratterizzati dall'adesione spontanea dei membri e dalla forte valenza affettivo-emotiva su cui si basano le relazioni tra i membri”.⁶¹

Non esiste una progettazione in senso stretto per la creazione di una comunità di apprendimento, ma essa può essere favorita e coltivata, tenendo presenti alcune problematiche che Collins e Bielaczyc, nella loro analisi, identificano con le seguenti dimensioni:

- scopo della comunità: promuovere una cultura dell'apprendimento e della collaborazione;

⁶⁰ Cacciamani S., Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004

⁶¹ Calvani, A., *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento, 2005, pp. 54-55

- attività di apprendimento: ricerche individuali e di gruppo, discussioni, tutoraggio tra pari, *problem solving* collaborativo;
- ruolo del docente nella trasformazione della relazione educativa: il docente assume il ruolo di facilitatore e lo studente acquista progressivamente autonomia e responsabilità;
- centralità/perifericità e identità: determinazione dell'identità dei soggetti, sulla base del ruolo e del grado di partecipazione e riconoscimento reciproco (come sottolineato da Wenger);
- risorse: i contenuti appresi e i processi di apprendimento innescati da fonti esterne vengono condivisi tra i membri e divengono parte della conoscenza collettiva;
- discorso: il linguaggio utilizzato per gli scambi comunicativi tra i membri è frutto di processi di co-costruzione e negoziazione di significato;
- conoscenza: vengono enfatizzate sia l'*expertise* individuale che la conoscenza collettiva;
- prodotti: gli artefatti prodotti dalla comunità possono essere utilizzati dalla collettività per comprendere altri temi o problemi.⁶²

Tali principi sono perfettamente in linea con quelli attribuiti all'apprendimento significativo da D. H. Jonassen per il quale l'apprendimento è attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato e riflessivo⁶³.

Questo modello propone perciò di considerare la comunità di allievi come un gruppo di ricerca che, partendo da problemi reali, mette in atto una attività condivisa di indagine, modificando sostanzialmente il ruolo dell'allievo e quello dell'insegnante. Si attiva infatti sia il riconoscimento di specifiche competenze di ciascuno, sia l'intercambiabilità di funzioni. L'allievo è infatti costruttore attivo della propria conoscenza e concorre, sulla base dei propri interessi e con il supporto dell'insegnante che coordina la negoziazione tra tutta la comunità di allievi, ad una scelta dei problemi da indagare e alla loro scomposizione in specifici argomenti di ricerca, diventando così protagonista responsabile della stessa progettazione e della definizione del curriculum⁶⁴. L'attività che prende il via da problemi di indagine è quella che viene definita "attività per scoperta guidata". Essa è orientata dai docenti (onde evitare che gli studenti intraprendano percorsi di indagine poco produttivi) ed è incentrata su modalità collaborative di ricerca e punta alla

⁶² Collins, A., Bielaczyc, K., *Learning community in classroom: a reconceptualization of educational practice*, 1999. In Calvani, A., *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento, 2005, pp. 55-5

⁶³ Jonassen D. H., Peck K.L., Wilson B.G., *Learning with technology. A constructivist prospective*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 1999.

⁶⁴ Cacciamani S., Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004

promozione di una consapevolezza metacognitiva riguardo alle strategie di apprendimento utilizzate.

Altro approccio interessante in questo senso è quello proposto da Carl Bereiter e Marlene Scardmalia dell'Università di Toronto e definito *Knowledge Building Community* che considera fondamentale, nell'attuale era della conoscenza, l'essere in grado di manipolare la conoscenza in modo creativo e generarne sempre di nuova di fronte ai problemi della quotidianità e della vita professionale. Tale approccio, basato sulla promozione "dell'imparare ad imparare" si propone di sviluppare nelle persone competenze che permettano di muoversi ed agire consapevolmente e creativamente nell'attuale era della conoscenza. Competenze che non siano quindi legate ad un apprendimento fine a se stesso, ma che permettano una utilizzazione efficace delle conoscenze apprese nel risolvere problemi "in situazione". Risolvere problemi diventa quindi l'aspetto centrale della competenza, il che comporta la capacità di ricombinare le proprie conoscenze o di produrne delle nuove per far fronte a situazioni problematiche⁶⁵.

Cacciamani sostiene che assunti teorici di tale modello possono essere sintetizzati considerando innanzitutto la conoscenza come un oggetto sociale e socialmente distribuito. Gli studiosi canadesi, riprendendo alcune riflessioni di Karl Popper sostengono che la scuola non dovrebbe focalizzare la sua attenzione sull'acquisizione di conoscenza da parte del singolo, ma essere ri-orientata in modo tale da mettere in grado ogni studente di costruire una conoscenza che sia utile per la comunità di cui fa parte.

Tra le strategie rilevanti per promuovere un tale approccio alla conoscenza, vi sono certamente le strategie argomentative e di discussione collaborativa, che non solo rendono accessibile il pensiero, ma permettono anche di costituire nuovi elementi per far progredire il pensiero stesso. La discussione è infatti "una situazione in cui si elabora e si costruisce la soluzione di un problema attraverso il ragionare insieme, attraverso un pensiero-discorso che ciascuno degli intervistati manifesta e insieme raccoglie con gli altri".⁶⁶

1.2.3.1 Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento

A partire dall'analisi fatta in precedenza sul concetto di comunità di pratica, si vuole riproporre lo stesso schema per descrivere le comunità di apprendimento, partendo dal presupposto che una comunità di pratica possa essere anche un ambiente di apprendimento. La rappresentazione del concetto di comunità di pratica può, quindi, fornire un modello e le specifiche di una comunità di

⁶⁵ Scardamalia M., Bereiter C., (2003), *Knowledge Building in Encyclopedia of Education*, 2nd ed., Macmillan Reference, New York, USA, pp. 1370-1373, <http://www.smith.edu/deanoffaculty/knowledge%20build.pdf>

⁶⁶ Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara*, Carocci, Roma, 1991.

apprendimento; le caratteristiche che andremo ad evidenziare saranno quelle già sottolineate per descrivere la struttura delle comunità di pratica.⁶⁷

➤ ***Individui mutuamente impegnati***

Una comunità di apprendimento ha la caratteristica di avere una durata limitata nel tempo, nasce allorché si costituisce un gruppo di partecipanti ad un processo didattico e termina quando questo finisce, anche se talvolta i membri di una comunità di apprendimento rimangono in contatto tra di loro. Come in una comunità di pratica i membri di una comunità di apprendimento devono essere “mutuamente impegnati”. A tal fine è necessario creare le condizioni di mutua dipendenza già ricordate. Ciò può essere ottenuto tenendo presenti le caratteristiche dell’impegno reciproco in una comunità di pratica.

- *Lavoro Cooperativo.* Durante tutto l’arco dell’attività lavorativa, i membri della comunità sono impegnati nella realizzazione collaborativa di un compito comune, ed è questo il fatto che determina il mutuo impegno.
- *Diversità e Parzialità.* Nell’esecuzione di un lavoro cooperativo si ha necessariamente una suddivisione di ruoli e funzioni. Una comunità di apprendimento tipicamente è costituita dai partecipanti ad un corso e dallo staff del corso. Allo staff appartengono tutte quelle figure coinvolte nella gestione del corso. In un corso in presenza possono essere gli insegnanti; in un corso online i formatori in rete, gli esperti, lo staff tecnico, gli osservatori. Ognuno opera all’interno della comunità avendo un ruolo diverso e realizzando solo una parte dell’intero lavoro. Affinché tutti i membri di una comunità abbiano costantemente una visione d’insieme di come si sviluppa l’intero lavoro, spesso è opportuno basare l’esecuzione del compito generale su apparati tecnologici adatti.
- *Mutue relazioni.* All’interno della comunità si definisce un complesso intreccio di relazioni. I tutor hanno il compito di proporre attività, coordinarle, facilitarle ecc. Gli esperti suggeriscono soluzioni, materiali, procedure da seguire nell’esecuzione del compito. Lo staff tecnico fa in modo di rimuovere eventuali problemi tecnici. I partecipanti eseguono il compito collaborativamente. Anche all’interno dei partecipanti si creano diversi tipi di relazioni che dipendono per lo più dalla struttura del compito oggetto del lavoro cooperativo.

➤ ***Repertorio Condiviso***

Riguarda oggetti e procedure usati nell’ambito del corso. Gli oggetti sono:

⁶⁷ Midoro, V., *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento collaborativo*, TD 25, numero 1, 2002

- i materiali, tra cui i materiali di studio, basati sulle diverse tecnologie (stampa, video, siti internet ecc.) e i materiali di supporto all'uso della tecnologia, ma sono anche tutti i prodotti dei partecipanti, realizzati durante il corso;
- la tecnologia che supporta il corso, ad esempio, nel caso di un corso in rete, sono il sistema di *Computer Mediated Conferencing* (CMC) usato e il modo in cui esso è stato configurato, la rete che consente l'accesso al sistema CMC;
- i linguaggi e i codici culturali usati.

Le procedure riguardano ad esempio i modi di svolgimento del corso, i modi di comunicazione, i modi di interazione tra i partecipanti, la tempistica, i modi di monitorare l'andamento del corso e di valutarne la qualità.

➤ **Impresa comune**

L'impresa comune in una comunità di apprendimento consiste di solito nella realizzazione cooperativa di un prodotto, di un servizio, la soluzione collettiva di un problema o la realizzazione collaborativa di un compito nell'ambito del corso.

Si è detto precedentemente che l'impresa comune ha alcune caratteristiche principali che devono essere mantenute in una comunità di apprendimento:

- ogni partecipante al corso deve negoziare all'interno della comunità il proprio ruolo e il modo in cui svolgerlo. Questa fase di contratto formativo potrà essere svolta all'inizio del corso in una fase di socializzazione (impresa comune negoziata);
- lo svolgimento efficace dell'attività richiede che gli individui sentano propria l'impresa comune. In una comunità di apprendimento questo è l'aspetto che riguarda la motivazione. È importante che i partecipanti possano darsi una propria organizzazione per lo svolgimento dell'impresa comune (coinvolgimento nell'impresa comune);
- l'organizzazione del lavoro cooperativo all'interno della comunità di apprendimento deve essere tale per cui il lavoro di ogni membro è necessario per lo svolgimento del compito comune (mutua rilevanza).

➤ **Pratica**

Si è detto che la pratica prevede tre tipi di attività principali: reificazione, partecipazione e negoziazione di significati.

In una comunità di apprendimento la “reificazione” può essere vista come quell'attività cooperativa di realizzazione dell'impresa comune (prodotto). Gli oggetti prodotti possono essere testi, ipertesti, siti web, ma anche progetti, programmi ecc. La tipologia degli oggetti prodotti dipende dal dominio di contenuti del corso. Possono essere considerati oggetti anche elaborazioni teoriche, soluzioni di problemi, definizione di principi. In questo caso si tratta di oggetti concettuali. La “partecipazione”

in un corso riguarda la continuità con cui il corso è svolto da ogni partecipante. Nel caso di un corso in rete la continuità consiste in una sistematica lettura e scrittura dei messaggi, nel sistematico svolgimento delle attività, nella partecipazione agli incontri in presenza ecc. La “negoziatura dei significati” è la fase più delicata della pratica. È il momento di sviluppo delle conoscenze individuali e del senso che esse hanno nel dominio di contenuti del corso.

1.2.4 Comunità virtuali

Si va ora ad esaminare come il concetto di comunità possa essere applicato allo spazio virtuale analizzando appunto le *comunità virtuali*, fenomeno che trova spazio a partire dagli anni '90 a seguito della diffusione di Internet e delle tecnologie di rete.

Per creare un collegamento tra la tradizionale accezione di comunità e la prospettiva presentata da Howard Rheingold, uno dei maggiori pensatori che si sono occupati di comunità virtuali, è utile riprendere il pensiero di McLuhan⁶⁸, il quale negli anni '60 inaugurò uno studio pionieristico nel campo della “ecologia dei media” e propose un modello di sviluppo delle forme sociali, che possiamo utilizzare per coniugare il tradizionale approccio sociologico alla prospettiva di Rheingold.

Secondo McLuhan ci sono tre stadi di sviluppo delle forme sociali:

1. il villaggio, che rappresenta la comunità tradizionale e territoriale, caratterizzata da una cultura orale che implica una condivisione spazio-temporale;
2. la città, che deriva dall'esplosione del villaggio: con l'evoluzione dei media il villaggio esplode e diventa città. Ne consegue la dispersione e la differenziazione dei suoi membri e lo sganciamento spazio-temporale;
3. villaggio globale, determinato dall'implosione della città che a livello globale riproduce una comunità grande quanto il mondo. Questa implosione è causata dall'avvento dei media elettronici.

Con la metafora di “villaggio globale” McLuhan opera una svolta nel modo di intendere la comunità, e il suo pensiero si rafforza e si estremizza con l'avvento di Internet, ed oggi possiamo parlare con Rheingold di comunità virtuali.⁶⁹

⁶⁸ McLuhan, M., *Understanding Media: The Extension of Man*, McGraw-Hill, New York, 1964, trad. it, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1964, pp. 190-194

⁶⁹ Rivoltella, P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Edizioni Erikson, Trento, 2003, p.200

1.2.4.1 Comunità virtuali: possibili definizioni

Howard Rheingold è il primo autore che ha tracciato gli elementi caratteristici delle comunità virtuali e le definisce come: “aggregazioni sociali che emergono dalla rete quando un certo numero di persone porta avanti delle discussioni pubbliche sufficientemente a lungo, con un certo livello di emozioni umane, tanto da formare dei reticoli di relazioni sociali personali nel cyberspazio⁷⁰. Dandone una definizione operativa le descrive come nuclei sociali che nascono nella Rete quando alcune persone partecipano costantemente a dibattiti pubblici e intessono relazioni interpersonali nel Cyberspazio”⁷¹.

I gruppi diventano comunità quando interagiscono e stanno insieme abbastanza a lungo da creare una serie di abitudini e regole condivise; quando cioè i singoli membri sono dipendenti gli uni dagli altri per la realizzazione di determinati scopi. Riportiamo in elenco le caratteristiche che, secondo Rheingold, denotano le comunità virtuali:

- predisposizione di un pensiero creativo: per esempio lo stesso senso del luogo richiede un atto individuale di immaginazione, poiché di esso non si ha percezione ed esperienza diretta;
- personalizzazione della comunicazione, legata al carattere caldo e formale della conversazione;
- coinvolgimento affettivo;⁷²
- sensibilità attoriale: “è facile, una volta collegati, mascherare la propria identità fingendo di essere qualcun altro. Le persone poco gentili possono fingere di esserlo e viceversa”⁷³.

Egli sottolinea inoltre come i membri della comunità possano sviluppare relazioni ed incontrarsi non solo on line, ma nel mondo reale, “e questo è un modo magnifico di connettersi con la gente che condivide valori e idee. Se non si ha una vera connessione, l'idea di comunità diventa abbastanza distante dalla nostra idea tradizionale di comunità”⁷⁴.

Le riflessioni di Rheingold si sviluppano in riferimento all'esperienza personale di questo studioso, in qualità di membro di “The Well”. The Well è una comunità online nata verso la fine degli anni '80, formata da pensatori all'avanguardia che si incontravano per discutere della transizione verso il cambiamento sia tecnologico che culturale. La tecnologia alla base di The Well denominata BBS (*Bullettin Board System*), è costituito da computer privati raggiunti via telefono, solitamente attraverso sessioni telnet. Create e gestite da appassionati di qualche argomento, queste bacheche

⁷⁰ Rheingold, H., *The virtual community: homesteading on the electronic Frontier*, Penguin Books, New York, 1993, trad. it., *Comunità virtuali: parlare, incontrarsi, vivere nel cibernazio*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994, p.5

⁷¹ Ibidem

⁷² Ibidem

⁷³ Rheingold, H., *Internet e l'educazione: la necessità dell'individuo di pensare criticamente*, intervista a “Mediamente”, California, 15 novembre 1997, in <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=301&tab=int>

⁷⁴ Ibidem

elettroniche erano diventate il luogo di incontro per molte persone che condividevano gli stessi interessi. Il numero e la tipologia degli argomenti toccato era molto vasto: dallo sport ai giochi di ruolo, dalla politica agli affari.

Il messaggio lanciato da questa comunità è che le Reti riguardano le connessioni che si creano tra le persone. Con The Well è stata evidenziata per la prima volta l'importanza dei contenuti generati dai membri della comunità durante i loro dialoghi. Del resto, lo scopo delle comunità virtuali è quello di generare conoscenza di tipo narrowcasting⁷⁵, dove più persone scambiano opinioni e intrecciano conversazioni su argomenti di specifico interesse. Internet, al contrario dei media più anziani, non è un'autostrada dell'informazione, ma è una rete dove ognuno cerca di attirare visitatori che vogliono imparare qualcosa. L'enfasi si sposta sulla conoscenza e sulla sua condivisione. Nelle comunità virtuali si scambiano servizi nuovi, tra cui servizi intellettuali ad alto valore aggiunto.

Paolo Ferri descrive le comunità virtuali come “isole nella rete, luoghi tridimensionali che si aprono all'interno della rete telematica e, dove, effettivamente come in una piazza, come in *un'Agorà dell'antica Grecia*, la gente si incontra, si trova e stabilisce delle relazioni. In queste isole le relazioni sono molteplici e costituiscono sostanzialmente un "doppio", anche se modificato, di tutte le relazioni comunitarie, di tutte le relazioni sociali ed affettive, e, paradossalmente, anche erotiche, che si svolgono nella vita reale. In queste piazze virtuali si chiacchiera del più e del meno, ci si seduce, nelle chat-line soprattutto, nelle messengerie on-line”.⁷⁶

Come è stato precedentemente indicato trattando l'approccio sociologico, emergono elementi quali: comunicazione, affettività e intensità dei rapporti sociali; questi sono alla base della comunità. Dalle definizioni date da questi autori si può notare come questi elementi siano tuttora presenti anche per le comunità virtuali. L'elemento di discontinuità è invece un luogo fisico in cui identificarsi. Sarà infatti la Rete a sostituirsi a questo luogo sociale.

1.2.4.2 Tipologie

Esistono in letteratura molte classificazioni delle diverse tipologie di comunità virtuali, che si andranno di seguito a delineare.

⁷⁵ Il Narrowcasting è una metodologia di diffusione di informazioni come il Broadcasting, ma con una differenza sostanziale: il *Broadcasting* è un mezzo pre-costruito per dare informazioni (come i telegiornali o i radiogiornali). Il contenuto (ciò che deve essere trasmesso), viene deciso a priori. Il *narrowcasting* a differenza di qualsiasi tipologia di informazione è un metodo che permette a chi usa la rete di avere notizie e commenti in tempo reale da tutto il mondo su qualsiasi tema usando gli strumenti che mette a disposizione internet.

⁷⁶ Ferri, P., *La comunità virtuale*, intervista a “Mediamente”, Milano, 26 novembre 1997, in <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=140&tab=int>

Una prima classificazione, ad opera di Hagel e Armstrong⁷⁷, differenzia le varie tipologie sulla base dei *bisogni* che la comunità soddisfa per i suoi membri:

- **le comunità di transazione**, in cui si creano relazioni di tipo commerciale e operativo. Siti come Amazon.com creano comunità al loro interno rivolte a chi vuole acquistare i loro prodotti;
- **le comunità di interessi**, luoghi dove si riuniscono persone allo scopo di condividere esperienze e ottenere informazioni senza finalità di acquisto;
- **le comunità di fantasia** dove si creano nuovi ambienti, si assumono nuove personalità e si narrano storie fantastiche;
- **le comunità di relazione**, in cui si incontrano persone che condividono esperienze e stili di vita, accomunati oltre che da interessi, da emozioni ed esperienze condivise.

Dal punto di vista *tecnologico* si possono, invece, identificare:

- **web based communities**, che si avvalgono di Internet o di sistemi Intranet;
- **peer communities**, caratterizzate dall'uso di tecnologie tra pari in cui tutti i pc connessi possono mettere a disposizione degli altri il proprio hardware o software oppure possono utilizzare quelli altrui;
- comunità che utilizzano tecnologie **mobile**, le quali possono anche fornire nuove forme di supporto all'apprendimento in rete;
- comunità che abitano mondi virtuali, **mud**.

Se si vogliono considerare invece quelle con implicazioni in ambito educativo, seguendo l'analisi fatta da Rotta⁷⁸, se ne distinguono almeno tre tipologie:

- **gruppi di discussione** o **comunità spontanee**: c'è aggregazione rispetto ad uno o più temi riguardanti gli interessi personali dei membri e non sempre hanno finalità precise. Per interagire tra loro i membri non utilizzano sempre ambienti e piattaforme strutturate, bensì semplici strumenti di comunicazione interpersonali, quali ad esempio forum o mailing list. Si può notare una notevole differenza di impegno e partecipazione tra i partecipanti;
- **comunità di apprendimento** e **comunità di pratica**: hanno finalità specifiche, quelle di apprendimento sono focalizzate sullo sviluppo di conoscenze e abilità all'interno di un percorso didattico; quelle di pratica si occupano della risoluzione di problemi comuni o condivisioni di esperienze utili in determinati ambiti professionali. La partecipazione tra i

⁷⁷ Hagel, J.I., Armstrong, A.g., *Net gain. Expanding markets through virtual community*, Harvard Business School Press, Boston, MA, 1993, in Calvani, A., *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento, 2005, p. 50

⁷⁸ Calvani, A., Rotta, M. *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000

membri dovrebbe essere equilibrata, in quanto tutti dovrebbero essere agevolati rispetto all'apporto che vogliono dare alla comunità.

Le comunità di apprendimento hanno generalmente un ciclo di vita breve, legato infatti a specifici progetti formativi, e sono guidate da un tutor. Le comunità di pratica sono autogestite e la crescita professionale si basa sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione.

Per entrambe devono essere ambienti di comunicazione on line ben strutturati, che consentano ai membri di gestire in modo integrato la comunicazione e anche insiemi di risorse e dati.

1.2.4.3 Comunità virtuali di apprendimento

Una comunità virtuale di apprendimento è una costruzione complessa, il risultato di una particolare integrazione tra una comunità virtuale ed un particolare paradigma di riferimento, che, come sostiene Seufert, è caratterizzato da:

- continuità di apprendimento e lavoro;
- apprendimento orientato;
- concetto di metacognizione: riflessione ed “auto direzione” sui propri progressi di apprendimento;
- contesto dell'apprendimento: interdisciplinarietà, scambio di esperienze e conoscenze tra i membri della comunità.

Altri autori, come Selznik⁷⁹ e Schwier⁸⁰, si sono dedicati all'analisi delle comunità virtuali d'apprendimento, mettendo in evidenza quali siano i fattori caratterizzanti di queste comunità, arrivando ad individuare alcuni elementi: storicità, identità, mutualità, pluralità, autonomia, partecipazione, futuro, tecnologia, apprendimento.

Dalle caratteristiche evidenziate si può notare la comunanza tra questa tipologia di comunità e le comunità di pratica, in entrambi i casi infatti l'apprendimento e la costruzione collaborativa di conoscenza hanno un ruolo centrale. Non bisogna, però, dimenticare gli elementi che le contraddistinguono, ed in particolar modo:

- minore possibilità di condividere in rete la conoscenza tacita;
- maggiore esclusività e rilevanza della comunicazione scritta;
- diversa necessità di costruire artificialmente il setting della comunità.

⁷⁹ Selznick, P., *In search of community*, in Vitec, W., e Jackson, W., (a cura di), *Rooted in the land* (pp. 195-203), Yale University Press, New Haven, 1996

⁸⁰ Schwier, R.A., *Shaping the Metaphor of Community in Online Learning Environments*, University of Saskatchewan, <http://cde.athabascau.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf>

1.2.4.4 Caratteristiche

Le caratteristiche principali delle comunità on line si possono estrapolare dalle definizioni che sono state fornite in precedenza. Si cercherà ora di presentarle più schematicamente sulla base delle analisi che sono state svolte a questo riguardo.

Nel 1996 in un seminario, tenutosi a Boston, nell'ambito degli studi sul *Computer supported Cooperated Work* che trattava teorie e pratiche delle comunità fisiche ed on line sono state individuate le seguenti caratteristiche:

- i membri hanno un obiettivo, un interesse, un'esigenza o un'attività comuni che forniscono una prima giustificazione per l'appartenenza alla comunità;
- i membri partecipano in modo attivo e frequente; spesso tra i partecipanti nascono interazioni intense, forti legami emotivi ed attività condivise;
- i membri hanno accesso a risorse condivise e tale aspetto è regolato dalle politiche adottate;
- è importante la reciprocità di informazioni, di supporto e di servizi tra i membri;
- esiste un comune contesto di lingua, protocolli e convenzioni sociali.⁸¹

Secondo Preece⁸² gli attributi che caratterizzano una comunità on line sono:

- individui che interagiscono socialmente mentre cercano di soddisfare le proprie esigenze o svolgere particolari ruoli;
- uno scopo comune, come, ad esempio, un'esigenza, uno scambio di informazioni o un servizio che giustifichi l'esistenza della comunità;
- politiche, sottoforma di taciti presupposti, protocolli, regole e leggi che guidino le interazioni tra gli individui;
- sistemi informatici che supportino e medino le interazioni sociali e trasmettano un senso di appartenenza.

Stoller-Shai⁸³ identifica nella comunità virtuale ideale le seguenti caratteristiche:

- **iniziazione:** si forma intorno ad interessi comuni. Il focus su un interesse comune e la forma della comunità scelta distinguono le comunità on-line da altre comunità o forme sociali;
- **ciclo di vita:** si può sviluppare attraverso diverse fasi che possono comunque anche corrispondere alle fasi classiche del team building: formazione preliminare, assunzione di norme, sconvolgimento, aggiustamento;

⁸¹ Wittake, S. Issaci, E. O'Day, V., *Widening the net. Workshop report on the theory and practice of physical and network communities*, SGCHI bulletin, vol 29, n. 3, 1997, pp. 27-30

⁸² Preece, J., *Online communities*, Chinchester, UK, John Wiley & Sons, 2000; trad.it. *Comunità online. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*, Milano, Wiley-Tecniche Nuove, 2001, p.7

⁸³ Stoller-Shai, *Learning communities. Doctoranden-Seminararbeit an der Universitat St. Gallen (Phd seminar papers at The University of St. Gallen)*

- relazione: la comunità virtuale è tenuta insieme prima di tutto da relazioni informali che si basano sull'impegno individuale dei membri. In questo quadro le opportunità di identificare, partecipare, costruire fiducia e acquisire competenze rilevanti sono di importanza centrale;
- reciprocità e legittimazione: accettazione reciproca di regole e doveri, la cui osservanza legittima la partecipazione nella comunità. Regole e doveri possono essere rinegoziati;
- autodirezione: è un elemento forte nella comunità e nuovi orientamenti possono essere definiti abbastanza rapidamente;
- orientamento dell'ambiente: i confini del proprio ambiente vengono delineati più fortemente rispetto ad altre forme di aggregazione sociale. Interessi e tendenze interne emozionali e soggettive possono divenire i temi centrali;
- piattaforma comune: media elettronici che consentono ai membri di integrarsi attraverso un medium (Internet e tecnologie di rete, piattaforma virtuale).⁸⁴

1.2.4.5 Comunità virtuali e reali: differenze

Tra gli studiosi, il dibattito sul concetto di comunità virtuale e sulla differenza tra comunità in senso tradizionale e comunità virtuale si è sviluppato proprio sul problema della persistenza e della durata delle comunità virtuali; il teorico Thomàs Maldonado⁸⁵ ha ripreso questa tesi nel suo libro: *Critica della ragione informatica*, nel quale sostiene che le comunità virtuali hanno delle caratteristiche di eccessiva fragilità; non reggono, per esempio il conflitto interno tra i membri, mentre nelle comunità reali, posizioni spesso diverse stanno dentro ad un unico contenitore.

Altri teorici post-moderni sostengono che tale debolezza sia strutturale, sia intrinseca delle comunità virtuali, e sia un vantaggio, perché – così come evidenziato dalla psicologa Sherry Turkle⁸⁶ - questa debolezza, in realtà, permette di stabilire i vincoli comunitari sulla base di scelte libere basate su affinità di interessi, e a partire da rapporti di potere; dunque, seguendo questa prospettiva, questa debolezza può essere considerata un valore positivo.

Hung e Nichani⁸⁷ operando il confronto tra “comunità di pratica” e “reti di pratica” sono arrivati alla conclusione che le comunità virtuali sarebbero delle “quasi comunità”, efficaci nell'apprendere “circa” (*learning about*), ma non nell'apprendere ad “essere” (*learning to be*).

Si può sintetizzare dicendo che le difficoltà a considerare le comunità virtuali come vere comunità derivano da due fattori: il carattere alienante dell'uso della CMC; la concezione di comunità, legata

⁸⁴ Calvani, A., *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, 2005, p. 52

⁸⁵ Maldonado, T., *Critica della ragion informatica*, Milano, Feltrinelli Editore, 1997

⁸⁶ Turkle, S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali*, Apogeo, 1997

⁸⁷ Hung, D., Nichani, M., *Can a community of practice exist online?*, “E.T”., July-Agoust, 2002, pp. 49-55

all'idea di un'aggregazione vincolata al territorio, con relazioni di intimità, parentela e condivisione etica. Rispetto al primo fattore è stato già dato spazio presentando le caratteristiche della CMC. Sul secondo aspetto, si può osservare che, come afferma Fabietti, "la comunità virtuale [...] non è poi qualcosa di radicalmente diverso dalle altre forme di comunità che la hanno preceduta. Anch'essa è una finzione (efficace); anch'essa corrisponde ad una funzione specifica di produzione e di rappresentazione tanto della memoria che dell'identità. Da questo punto di vista una comunità virtuale è, potremmo dire, una versione de-territorializzata della comunità immaginata"⁸⁸. Inoltre invece di pensare una comunità virtuale come realtà vacua e indeterminabile, si può disporre di strumenti che ne rendono trasparente la struttura interna: la *Social Network Analysis* è il recente ambito della sociologia applicata che si occupa di cogliere e rappresentare le relazioni all'interno di queste comunità, come ad esempio l'estensione della rete, la densità dei legami, la presenza o meno di sottogruppi, i ruoli giocati dai singoli.⁸⁹

1.2.5 "Sistema" di comunità

L'analisi svolta fin'ora ha portato alla luce un quadro molto articolato rispetto al termine comunità, sia per le molteplici accezioni che lo possono caratterizzare (di cui sono state approfondite quella sociologica, filosofica, pedagogica e psicologica), sia per le tante tipologie di comunità che possono essere individuate: di pratica, virtuali, di apprendimento, virtuali di apprendimento.

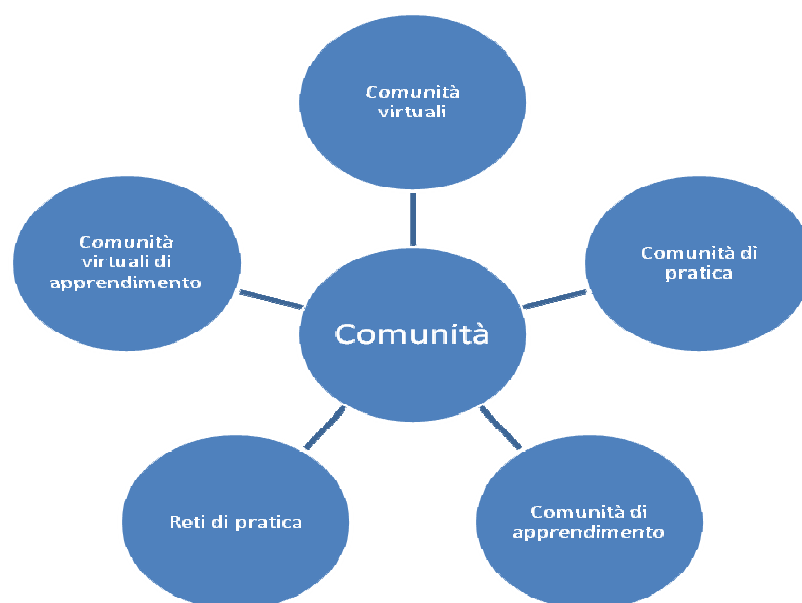


Figura 3: "Sistema di comunità"

⁸⁸ Fabietti, U., *Comunità "dense", comunità "immaginate", comunità "virtuali", un punto di vista antropologico*, In Carbone, P., Ferri, P. (a cura di), *Le comunità virtuali*, Milano, Mimesis, 1999, p.58

⁸⁹ Calvani, A., *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento, 2005, p. 53-55

Ognuna di queste è caratterizzata da elementi distinti, ma si è visto come è sempre presente una matrice comune, legata, in particolar modo, agli aspetti più intrinseci del concetto comunità. Utilizzando una metafora si può pensare alle diverse tipologie di comunità come se fossero dei pianeti che gravitano intorno al concetto di “comunità” in senso stretto.

II QUADRO DI CONTESTO

“L’importanza del ruolo dell’insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi. La necessità di cambiare assegna enormi responsabilità agli insegnanti che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni.”

Jacques Delors.⁹⁰

2.1 Processi di formazione nella società informazionale tra formale e informale

Nella società attuale, definita come società della conoscenza, ovvero come luogo caratterizzato da rapidi mutamenti tecnologici, sociali ed economici, il *life long learning*, inteso come apprendimento che dura per tutto il corso dell’esistenza dell’individuo, è diventato una necessità.

Ecco allora che l’apprendimento deve essere continuo, ma soprattutto deve essere diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano; per questo motivo la formazione non può più essere assegnata a luoghi e tempi separati. Il bisogno di sapere e di formazione non può essere soddisfatto con esperienze di apprendimento saltuarie, che interrompano per periodi più o meno lunghi la vita e l’esperienza dell’individuo. La formazione deve diventare invece continua, distribuita nel tempo di lavoro. Non solo le imprese, ma anche i singoli lavoratori sentono il bisogno di imparare, per rinnovare la professionalità di cui dispongono o per aderire al profilo sempre più complesso delle professionalità emergenti.

L’apprendimento permanente è anche una delle questioni prioritarie dell’agenda dei decisori politici europei⁹¹, rivestendo una delle vie percorribili per sostenere i processi di acquisizione delle competenze necessarie ai mutamenti strutturali del mercato del lavoro.

Come suggerisce Maria Elisabetta Cicognini⁹², potremmo rileggere le tre direttrici di Ivan Illich relative a come il mondo educativo dovrebbe condurre un soggetto in formazione; Illich già a metà del secolo scorso, immaginava un sistema educativo che sapesse discutere modalità, metodi ed approcci in relazione ai mutamenti sociali, facendo emergere questi 3 nodi strategici⁹³:

1. fornire in una prospettiva lifelong l’accesso e la capacità di acquisire e gestire saperi e conoscenza;

⁹⁰ Delors J., *“Learning: the treasure within”*, Unesco, Paris, 1996 tr. it. *“Nell’educazione un tesoro”*, Armando, Roma 1997, cit. a p. 133

⁹¹ http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083IT.pdf

⁹² Cicognini M. E. *Dal learning al lifelong learning*, in Fini A., Cicognini M. E. (a cura di) *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Edizioni Erikson, TN, 2009 p. 151

⁹³ Ivi p. 152

2. creare sinergie, legami, relazioni fra i soggetti che vogliono conoscere, alimentare il senso di rete di coloro che si pongono come nodi aperti e proattivi all'interno del tessuto del sapere;
3. dare la possibilità a tutti di mettere in pratica ciò che hanno imparato.

Da questo è facile desumere la rilevanza che, a livello comunitario, ha ottenuto la conoscenza, il *know how* acquisito in contesti di tipo formale e informale.

Ma cosa significa esattamente formazione formale ed informale?

Lindeman, influenzato dalla filosofia deweyana, sostiene che: “la risorsa di più alto valore nella formazione degli adulti è l’esperienza del discente. Una parte troppo grande dell’apprendimento è costituita dall’uso indiretto dell’esperienza e delle conoscenze di qualcun altro. In sintesi, ecco la mia concezione della formazione degli adulti: si tratta di una specie di cooperativa a rischio per un apprendimento antiautoritario e informale, il cui scopo principale è scoprire il significato dell’esperienza”⁹⁴.

A quasi un secolo di distanza, Delors⁹⁵, focalizzando l’attenzione e l’importanza di una educazione per tutta la vita e conseguentemente la centralità di processi permanenti di educazione e apprendimento, trascura l’educazione formale e valorizza quella non formale ed informale. Vi è tuttavia confusione concettuale sui termini e significati di apprendimento formale e non formale, anche perché i confini che distinguono i diversi tipi di apprendimento sono molto difficili da individuare⁹⁶.

Per Choomb⁹⁷, l’apprendimento informale è di gran lunga la forma più comune di apprendimento in età adulta: è di tipo spontaneo, non strutturato, avviene in diverse situazioni ed è una delle tipologie di apprendimento che si distingue dalle altre per il diverso livello di auto direttività dell’apprendere.

Colletta⁹⁸ propone una definizione di informale come un processo reale durante il corso della vita, con cui ogni individuo acquisisce attitudini, valori, capacità, conoscenze dall’esperienza quotidiana, dalle influenze educative e dalle opportunità presenti nei diversi contesti (dalla famiglia, dal lavoro, dal gioco, dai mass media ecc.). Egli inoltre, afferma che l’educazione formale, informale e non-formale è strutturalmente unica e può essere distinta dal contenuto, dalla metodologia e dalle tecniche di organizzazione degli elementi.

⁹⁴ Lindeman E.C., *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York, 1926

⁹⁵ Delors J., *Nell’educazione un tesoro. Rapporto UNESCO Commissione Internazionale sull’educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, p. 107.

⁹⁶ Tramma S. *Che cos’è l’educazione informale*, Carocci, Roma, 2009 pp 11-37

⁹⁷ Choomb P.H. *Formal and Non-Formal Education: Future Strategies*, in C. J. Titmus (eds), *Lifelong Education for Adults. An International Book*, Pergamon Press, Oxford, 1989 pp 57-60.

⁹⁸ Colletta N.J. *Formal, Non-Formal and Informal Education*, in A.C. Tuijman (eds) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon Press, Oxford, 1996, p.26

Cross⁹⁹ chiama apprendimento informale l'apprendimento quotidiano, un apprendimento che avviene in ogni momento della vita privata e sociale ed in contesti non organizzativi (informali), che quindi avviene senza una formazione esterna imposta da programmi istituzionali di tipo formale come la scuola.

L'apprendimento formale di solito è associato ad un curriculum di studio (o programma di insegnamento formativo), è insegnato ed è valutato attraverso set standard non determinato dallo studente, ed include attività come corsi, seminari ed addestramento formale; l'apprendimento informale è invece volontario, spesso basato sulle situazioni in cui gli adulti si collocano.

Marsick e Volpe¹⁰⁰ definiscono apprendimento informale un apprendimento integrato ed associato alla quotidianità e all'esperienza, provocato da un cambiamento interno o esterno, non estremamente consapevole, di natura incidentale, generato da un processo induttivo di riflessione ed azione. Ritengono che l'apprendimento informale e quello incidentale siano il cuore dell'educazione e formazione degli adulti, perché questi tipi di apprendimento sono centrati sullo studio e sull'analisi delle esperienze di vita.

Nel *Memorandum sull'istruzione ed educazione permanente*¹⁰¹, vengono distinte tre diverse categorie fondamentali di apprendimento :

- apprendimento formale: si svolge nei luoghi deputati alla formazione (es. scuole, istituti...) e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute;
- apprendimento non formale: si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati, partiti politici);
- apprendimento informale: è corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.

L'immagine sottostante aiuta ad esemplificare la descrizione.

⁹⁹ Cross K.P Adults as Learners, Jossey Bass, San Francisco, 1981.

¹⁰⁰ Marsick V. J., Volpe M., *Informal Learning on the Job*, in Advances in Developing Human Resource, Vol. 3, Berrett-Koehler, San Francisco, 1999.

¹⁰¹ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 2000 pp.8-9

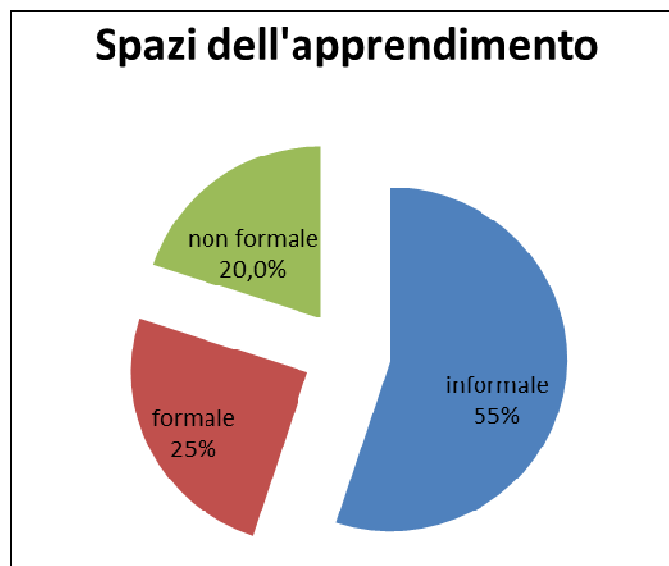


Figura 4: Gli spazi dell'apprendimento

Anche graficamente emerge come oggi l'informalità sia la direttrice primaria dell'apprendimento: infatti gli individui acquistano le loro competenze nella vita di tutti i giorni parlando, osservando gli altri, provando e sbagliando, lavorando a fianco di colleghi più o meno esperti di loro. Tramma¹⁰² utilizza l'espressione *società educante* per intendere "l'insieme dell'educazione che si forma per il contributo di molti fattori, volontà, istituzioni e azioni, alcuni di carattere prettamente pedagogico, altri no, quindi non esiste una fonte intenzionale unica o un progetto in grado di inserirsi in tutte le pieghe della società, esiste....accanto all'educazione intenzionale e formale, una sorta di educazione informale generale e diffusa che coinvolge tutte le componenti individuali e collettive di una data società"¹⁰³.

Lo schema proposto dalla Conner¹⁰⁴ teorizza una formalizzazione delle dimensioni formale, non formale, informale attraverso l'utilizzo degli assi cartesiani includendo le possibilità offerte dalla rete.

Nello schema ideato dall'autrice che viene di seguito proposto, vengono contrapposti in ascissa le dimensioni dell'intenzionale e dell'inatteso e in ordinata quelle del formale e dell'informale. I quattro quadranti risultanti consentono di collocare le differenti tipologie di attività connesse a ognuna delle diverse dimensioni implicate nell'apprendimento.

¹⁰² Tramma S. *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009.

¹⁰³ Ivi, p. 64

¹⁰⁴ Conner L. M. (2004) *Informal Learning*, in *Ageless Learner*, last update: May 2005; <http://marciaconner.com/intros/informal.html>

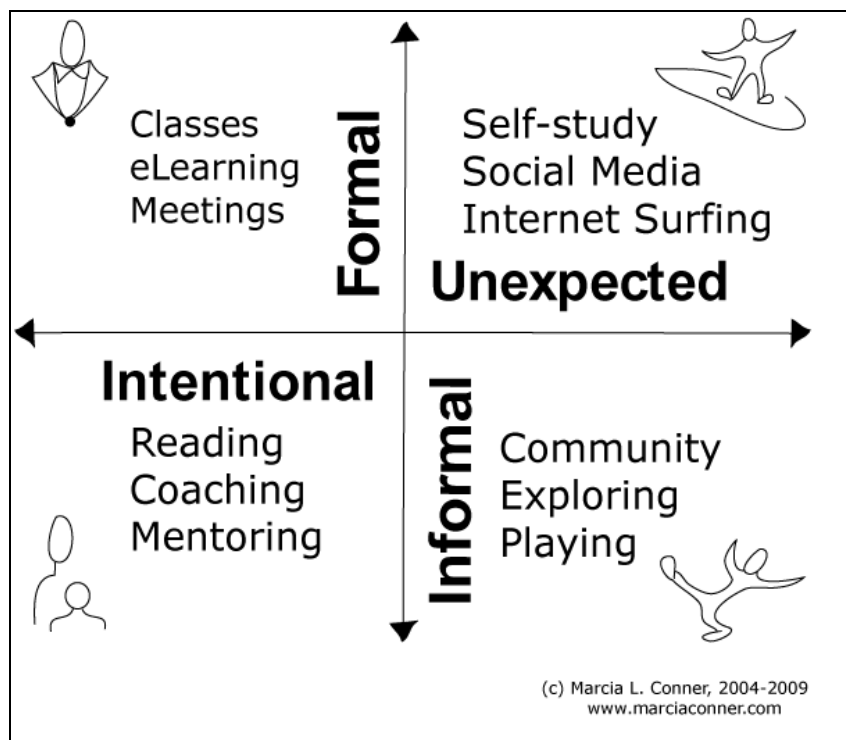


Figura 5: Dimensioni implicate nelle diverse modalità di apprendimento. M. L. Conner, 2004

Il quadrante “formale-intenzionale” contiene le esperienze più tradizionali, compresi i corsi di formazione on line. Il quadrante “formale-inatteso” nasce come conseguenza delle attività canoniche; ne è un esempio lo studio individuale che richiede l’accesso a risorse esterne. Il quadrante “intenzionale-informale” è relativo alle azioni mosse da intenzionalità soggettiva (es. apprendere una lingua straniera), ma che non sono caratterizzate da vincoli imposti da situazioni formali. Infine, il quadrante “inatteso-informale” riguarda il tempo libero e la socialità. La community di insegnanti che verrà presentata in questa ricerca si colloca proprio in questa dimensione.

Di recente qualche studioso comincia ad ipotizzare uno scenario in cui lo stesso concetto di apprendimento informale sia superato per lasciare spazio a percorsi di conoscenza, sia sociali che personali, caratterizzati da *informal learning*.¹⁰⁵

Legato a ciò, dal punto di vista tecnologico, si fa strada il concetto di *Personal Learning Enviroment* (PLE)¹⁰⁶. Partendo dalla base costituita dalle esperienze e dagli studi sull’e-portfolio¹⁰⁷, con i PLE si vuole mettere in evidenza la centralità del soggetto rispetto alle istituzioni. La sigla stessa non è stata scelta a caso: l’assonanza con i VLE (*Virtual Learning Enviroment*) è voluta. I

¹⁰⁵ Bonaiuti G.(a cura di) *E-learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete, tra formale e informale*, Edizioni Erikson, Gardolo, 2006.

¹⁰⁶ Attwell G. *Personal Learning Environments: the future of e-learning?* “e-learning Papers”, vol. 2, n. 1, <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.

¹⁰⁷ Rossi P. G., Giannandrea L., *Che cos’è l’e-portfolio*, Carocci, Roma, 2006.

PLE, in quanto ambienti centrati sullo studente, si contrappongono ai VLE, considerati come sistemi istituzionali che lasciano a questo ben poche possibilità di controllo.

In sintesi, un PLE è pensato come un centro operativo posseduto, gestito e controllato interamente dallo studente. L'ambiente dovrebbe essere in grado di interagire con una serie di sistemi esterni, in parte relativi ad attività di istruzione formale (ad esempio le piattaforme e-learning e/o i sistemi istituzionali di scuole e università frequentate dal soggetto), in parte a servizi Web ai quali l'utente potrebbe partecipare e che rappresentano l'area dell'apprendimento informale.

2.1.1 Insegnanti e apprendimento informale

Fino a qualche tempo fa, le sorgenti dei saperi che potevano incidere sullo sviluppo di nuove conoscenze nel discente erano circoscritte al docente e alla manualistica disciplinare, alle quali si aggiungevano i canali informativi medial, quali radio e televisione, comunque collocabili fra le cosiddette "fonti garantite" in quanto a correttezza e affidabilità.

L'avvento del Web 2.0 ha però rivoluzionato questo schema ed oggi esistono molti più canali per acquisire (in modo diretto o indiretto) informazioni su argomenti disciplinari (si pensi a Wikipedia¹⁰⁸).

Di qui l'esigenza di introdurre e metabolizzare approcci all'uso formativo delle reti, sia dal punto di vista del docente, in quanto e propositore dello spazio ai propri studenti, sia dal punto di vista degli stessi studenti, per i quali la scuola può rappresentare il primo contesto in cui apprendere come sfruttare con metodo le potenzialità e le risorse di rete nello studio disciplinare, attrezzandosi così ad affrontare il processo di sviluppo professionale che avrà luogo lungo tutto l'arco della vita.

In altre parole, il percorso formativo formale funge da ponte, creando le competenze necessarie alla successiva gestione autonoma di percorsi di apprendimento informale¹⁰⁹.

Il valore aggiunto, anche nella formazione e aggiornamento degli insegnanti emergerà sostanzialmente proprio nei processi informali e nella dimensione conversazionale che caratterizza la comunicazione tra le persone.

Gli insegnanti, per lungo tempo hanno lavorato in classi isolate, senza relazioni significative con i colleghi. Per coloro che cercano di stabilire delle relazioni e di alimentare gli altri in questa professione, l'isolamento non è né cercato né naturale. Emerge una nuova metafora per le scuole

¹⁰⁸ Enciclopedia on line in cui ogni utente è libero di fruire delle informazioni e/o contribuire all'inserimento/modifica delle informazioni presenti. Per la versione in lingua italiana:

http://it.wikipedia.org/wiki/Pagina_principale

¹⁰⁹ L'apprendimento informale in questo contesto è basato sulla capacità di ricercare e filtrare fonti informative, accedere alle conoscenze esplicite (quelle codificate) e all'oceano della conoscenza sociale, ossia quella intrappolata nelle miriade di reti sociali online (es. i social network professionali).

che è l'opposto dell'approccio educativo isolato e a compartimenti. Al cuore del concetto di comunità c'è la totalità e l'essere in relazione.

È indubbio che la creazione delle conoscenze nello scenario attuale appaia sempre più come un processo collettivo, laddove tale aggettivo sta ad indicare non solo l'accumulo di conoscenza all'interno di una organizzazione (scolastica e non), ma soprattutto l'accumulo di conoscenza legato allo scambio informale e spontaneo di professionisti. Questi ultimi sono di fatto, a tutti gli effetti, i "produttori" di conoscenza.

Internet sostiene questa trasformazione e questo bisogno di conoscenza perché la rete oltre a contenere un'immensa quantità di informazioni, offre nuove e molteplici opportunità di comunicazione e di scambio: nelle comunità on line si possono fare nuove amicizie, creare scambi relazionali e/o condividere conoscenza. Quindi non è difficile immaginare quanto il fenomeno delle comunità virtuali professionali possa essere di grande interesse per gli insegnanti: quando i rapporti di scambio di esperienze lavorative si affievoliscono e si intensifica l'isolamento, la rete aiuta a mantenere i rapporti e a condividere con altri insegnanti esempi di buone pratiche. Ecco che nascono vere e proprie comunità on line, dove le tradizionali forme di comunicazione cedono il passo alla *Computer Mediated Communication* (CMC), grazie al moltiplicarsi degli strumenti di comunicazione on line: chat, forum, newsletters.

Le reti entrano quindi a far parte della quotidianità modificando le tradizionali forme di interazione sociale, ma anche dando luogo a nuovi contesti d'apprendimento, grazie alla disponibilità e allo scambio di informazioni e conoscenza.

Sappiamo quanto la rete, tanto più oggi nella prospettiva del web 2.0, offra agli uomini la possibilità di costituirsi in agorà virtuali e quindi aprire spazi di negoziazione e comunicazione, di mettere in sinergie alleanze attraverso la capacità di collaborare per animare il pensiero collettivo, in cui non si annullano, ma si valorizzano le diversità.

Secondo Carl Bereiter (2002)¹¹⁰, le moderne professioni, sono organizzate come comunità di costruzione della conoscenza (*knowledge building communities* o KBC): ogni comunità professionale rappresenta un *meccanismo di avanzamento conoscitivo*¹¹¹, il cui motore è la cultura comune, appartenente a tutti i membri consapevolmente impegnati nell'avanzamento scientifico della comunità stessa.

Lo sviluppo di software mirati alla produzione di tecnologie di collaborazione sembra infatti essere una buona prospettiva per poter consentire la crescita delle opportunità relative allo scambio informale e spontaneo di conoscenze e informazioni.

¹¹⁰ Bereiter C. *Education and mind in the knowledge age*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 2002.

¹¹¹ Ivi

2.2 Insegnanti nella società informazionale

Abbiamo già accennato come, nella moderna *società dell'informazione e della conoscenza*¹¹², non sia immune dai cambiamenti il mondo della scuola che oggi è costretto a confrontarsi con sfide sempre nuove: infatti la crescente complessità ed instabilità del contesto in cui insegnanti e dirigenti si trovano ad operare tende ad acuire l'incertezza degli esiti auspicati e l'onerosità dell'impegno richiesto per perseguirli; tutto ciò implica un costante perfezionamento degli strumenti professionali di cui tali figure dispongono.

Nel caso degli insegnanti, accanto alla solida padronanza dei contenuti disciplinari, si rende necessaria una maggiore abilità nel gestire e modulare in maniera differenziata le forme e i modi con cui il sapere può essere comunicato e trasmesso, nonché la capacità di cogliere le specificità dei contesti e delle situazioni e di adattare conseguentemente l'attività di insegnamento.

Il paradigma stesso dell'apprendimento cambia, come scrive Noto: “non è più informazione per la formazione, ma apprendimento dentro, attraverso e nonostante i rumori dell'informazione”¹¹³.

Paradossalmente ci troviamo nella stessa condizione in cui ci si trovava alle soglie della Rivoluzione Industriale, che richiedeva al cittadino una nuova preparazione, più completa e diversa da quella necessaria ad una società basata esclusivamente sulla produzione agricola; oggi viviamo un rivolgimento assimilabile nei suoi effetti al secolo scorso, anzi, gli eventi si susseguono più in fretta e le urgenze sono maggiori.

Non è possibile svolgere alcun lavoro, o anche semplicemente partecipare alla nuova società in cui stiamo entrando, senza venir a contatto con il trattamento automatico delle informazioni.

Le professioni del presente saranno sempre meno lo specchio di quelle future: ogni giorno nascono professioni nuove e i mestieri di tipo tradizionale si arricchiscono di ulteriori contenuti; è la conseguenza del passaggio dalla società Industriale alla società dell'Informazione.

In qualche modo, anche il lavoro dell'insegnante cambia: il docente non è più deputato alla mera trasmissione dei contenuti, ma è chiamato ad intervenire con responsabilità rispetto a situazioni talora incerte, compiendo scelte a partire dal proprio bagaglio di conoscenze e dalla propria esperienza; l'uno e l'altra devono necessariamente confluire in quella che si definisce *azione didattica*¹¹⁴.

¹¹² Castells M. “*The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*”, Hardback, 2001, tr. It. “*La galassia Internet*”, Feltrinelli, Milano, 2002.

¹¹³ Noto G., “*La formazione che cambia: contenuti, percorsi e processi culturali nella società della globalizzazione e dei nuovi saperi*”, Franco Angeli, Milano, 2001.

¹¹⁴ Per una definizione di azione didattica vedi: Nigris E. (a cura di), *Didattica generale – Edizione Breve – Guerini editore, Milano, 2005.*

Da più parti¹¹⁵ viene richiamata la complessità della professione insegnante: oggi tante sono le richieste, tanti i problemi, tanto complessa la civiltà in cui viviamo per cui non è raro che i docenti si sentano sovrastati dal compito che viene loro assegnato.

Nella comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio riunitasi a Bruxelles nel 2007¹¹⁶ si legge: “la professione dell’insegnante sta diventando sempre più complessa e i docenti si trovano a dover far fronte a richieste sempre maggiori. Peraltro anche il loro ambiente di lavoro richiede un impegno sempre crescente”.

Per questo non si può prescindere dal fatto che l’insegnante abbia una buona formazione e che l’esigenza di aggiornamento non si fermi, ma che continui per tutto l’arco della vita in un’ottica di *long life learning*. E’ il clima di innovazione a spingere il singolo a formarsi in modo continuo; questo bisogno corrisponde alla necessità di mantenere costante nel mercato del lavoro le proprie competenze e capacità.

Se consideriamo la realtà nazionale, gli insegnanti italiani, di tutti gli ordini e i gradi, non sono esenti dalla formazione. Come ricorda Moscato¹¹⁷ “l’attuale itinerario formativo del docente italiano, nella storia e nell’esperienza, può essere distinto in almeno tre momenti fondamentali: una formazione precedente il reclutamento e l’ingresso in servizio, una formazione iniziale in servizio e una formazione tardiva, ricorrente o continua, assimilata e coincidente con varie tipologie di aggiornamento in servizio”.

Questo perché una migliore qualità dell’educazione scolastica dipende da molti fattori, ma è evidente che dipende innanzitutto dal miglioramento dei sistemi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. Ne consegue che oggi ovunque la formazione degli insegnanti è diventata una leva strategica, connessa con la qualità dell’intero sistema educativo del paese. Già nel 1966 l’UNESCO sottolineava che “si deve riconoscere che il progresso nell’educazione dipende in gran parte della preparazione e dall’abilità del gruppo di insegnanti in genere, e dalle qualità umane, pedagogiche e tecniche dei singoli insegnanti”¹¹⁸.

La formazione degli insegnanti è un *leit motiv* di tanta letteratura pedagogica degli ultimi 15-20 anni in tutta Europa e non solo. Questo perché da un lato la scuola (e con essa l’Università) è un po’

¹¹⁵ Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004.

¹¹⁶ Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio, “Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti”, Bruxelles, 2007. Scaricabile all’indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>

¹¹⁷ Moscato M. T. “*La formazione degli insegnanti in Italia fra esperienza e progetto*” in Corradini L. (a cura di) “*Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*”, Armando Editore, Roma 2004.

¹¹⁸ UNESCO-IOL, “Recommendation concerning the status of teachers adopted in Paris on 5 October 1966”, in http://www.gdrc.org/doyourbit/TEACHE_E.PDF

ovunque sotto riforma. Riforma che il più delle volte non si risolve con la semplice implementazione puntuale di un nuovo assetto, ma che, in virtù del principio di auto-verifica continua, si trasforma in un processo ininterrotto e inarrestabile di innovazioni. Dall'altro non bisogna dimenticare che il ruolo degli insegnanti in una società in trasformazione come la nostra è incerto; le dinamiche di riforma delle istituzioni sociali, la difficoltà reale del compito educativo non restano estranei alla scuola e agli insegnanti.

Già da diversi anni i limiti evidenziati dalle tradizionali forme di aggiornamento hanno portato i ricercatori ad elaborare e sperimentare diverse modalità di formazione – soprattutto in servizio – per i docenti, a partire da diverse ipotesi sull'apprendimento degli adulti e sull'identità professionale degli insegnanti. D'altro canto la crescente consapevolezza della necessità di imparare ad apprendere per tutta la vita – *long life learning* – ha modificato il rapporto tra cura della professionalità e formazione dei docenti: se la logica tradizionale dell'aggiornamento può essere paragonata ad una sorta di “manutenzione culturale”, la logica che si afferma in una prospettiva di *long life learning* è quella di uno sviluppo professionale che, nel caso dell'insegnante si collega ad una biografia professionale di lunga durata.

2.3 Analisi di alcune comunità di insegnanti presenti nel web

In questi ultimi vent'anni tutte le nazioni hanno dovuto affrontare la sfida di un rinnovamento della scuola. Come si è già evidenziato, la professione dell'insegnante richiede il possesso di conoscenze, di teorie, di metodi, di abilità, di atteggiamenti sempre nuovi perché la realtà in cui i docenti operano è complessa e varia. E' questa percezione che spinge Schon¹¹⁹ a sottolineare che nessuna scuola o università è in grado di preparare perfettamente una professionalità, ma solo la capacità di riflettere sulla propria attività professionale.

Alla fine degli anni '80, Rosenholtz¹²⁰, nella discussione sui fattori di qualità degli insegnanti, rileva che quando i docenti che si percepiscono sostenuti nella pratica di insegnamento sono più impegnati ed efficaci rispetto a quando non ricevono conferme e sostegno per il proprio lavoro. In più, il sostegno delle reti, la cooperazione tra colleghi ed i ruoli professionali estesi accrescono l'efficacia degli insegnanti nel soddisfare le necessità degli studenti.

¹¹⁹ Schon D. A. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999

¹²⁰ Rosenholtz S. *Teacher's workplace: the social organization of schools*, Longman, New York, 1989

McLaughlin e Talbert¹²¹ hanno confermato che, gli insegnanti, quando hanno l'opportunità di impegnarsi nella ricerca e nell'apprendimento collaborativo, sviluppano e condividono la conoscenza che traggono dall'esperienza.

Per questi motivi ad oggi sono presenti nel web parecchie comunità dedicate agli insegnanti di ogni ordine e grado. Senza pretesa di esaustività, si cercherà di passare in rassegna alcuni di questi spazi presenti in contesti italiani ed esteri. Le comunità sono state organizzate in quattro macro-categorie.

2.3.1 Archivio/Vetrina

Rientrano in questa categoria tutti gli spazi on line dedicati agli insegnanti che mostrano una fruizione alquanto passiva delle informazioni presenti (lettura delle pagine on line, scaricamento dei materiali), e pertanto non presentano ricchi scambi comunicativi tra i docenti.

2.3.1.1 Tecnologie Educative - Maestro Alberto

Indirizzo Internet: <http://www.albertopiccini.it/>

Ordine di scuola: scuola primaria

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel settembre del 2005 e, da allora, procede con continuità

Descrizione:

Si tratta di un blog creato con il software Wordpress¹²² e nasce da un'idea di Alberto Piccini, docente di scuola primaria; il portale si rivolge quindi a bambini, genitori e maestri di questo ordine di scuola.

Come scrive C. Friso "è un archivio ragionato e organizzato di risorse e un punto di incontro per coloro che sono interessati al mondo della scuola primaria"¹²³.

Il blog raccoglie software e materiali didattici di libero utilizzo¹²⁴, del tutto gratuiti, e a misura di bambino, giochi per la scuola e per divertirsi.

Inoltre contiene al suo interno un motore di ricerca dal nome "Ricerche Maestre" che seleziona siti scelti da insegnanti esperti della scuola primaria. Il portale raccoglie attualmente una comunità di oltre 5500 insegnanti, questo contribuisce a farlo considerare un punto di riferimento molto forte per i docenti. Non vi è molta interazione all'interno - non sono presenti infatti forum di discussione, ma i partecipanti hanno la possibilità di lasciare commenti in calce ai blog all'interno dello spazio.

¹²¹ Laughlin M. W. Talbert J. E. *Contexts that matter for teaching and learning*, Stanford University, 1993

¹²² www.wordpress.com

¹²³ Friso C. *Blog*, in Ardizzone P., Scurati C. (a cura di) *Information computer technology*. Cultura, Formazione e Apprendimento, Edizioni Unicopli, Milano, 2009

¹²⁴ Tutti i materiali presenti sono rilasciati sotto Licenza Creative Commons

Presenta una grafica pulita ed è di semplice navigazione per cui è facile orientarsi nonostante la ricchezza di materiali; anche questo contribuisce a farlo apprezzare molto dai visitatori.

Recentemente è anche stata creata dal Maestro Alberto una pagina fans in Facebook che ha contribuito a pubblicizzare ancora maggiormente lo spazio.



Figura 6: Home page Tecnologie Educative - Maestro Alberto

2.3.1.2 InSpring Teacher

Indirizzo Internet: <http://www.inspiringteachers.com>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2010

Descrizione:

la community vuole raccogliere gli insegnanti di ogni ordine e grado affinché, in un'ottica di condivisione, si aiutino vicendevolmente a crescere e si supportino nella professione quotidiana.

All'interno dell'ambiente, previa registrazione gratuita, il docente ha a disposizione uno spazio di 20 MB in cui inserire informazioni su se stesso, caricare materiali e creare un blog personale.

C'è inoltre la possibilità di entrare a far parte (o creare) gruppi di discussioni su Yahoo. All'interno della community si trovano molte risorse, alcune gratuite, altre disponibili a pagamento, tra le principali si ricordano: libri, e-book, materiali prodotti da insegnanti, tool dedicati alla classe e articoli.

Vi è inoltre la possibilità di parlare con un mentore, ovvero con un insegnante esperto ponendogli domande previa compilazione di un form.

La community è ricca di risorse, anche se lo scambio tra colleghi, causa mancanza di forum, è molto esiguo e si trova solo nelle mailing list dei gruppi. Lo spazio risulta quindi essere molto utilizzato per il download e l'upload di materiali.

Figura 7: Home page InSpring Teacher – Community

2.3.2 Formale

Rientrano in questa categoria tutti gli spazi on line dedicati agli insegnanti che vengono pensati, progettati e nascono "dall'alto", la qual cosa comporta che tali ambienti siano direttamente o indirettamente influenzati dalla supervisione del management che li ha creati. La maggior parte di queste community nelle intenzioni dichiara di utilizzare strumenti web 2.0, ma in alcuni casi le interazioni e le proposte vengono filtrate dalla direzione, in altri alcuni strumenti vengono forniti a pagamento.

2.3.2.1 Education 2.0

Indirizzo Internet: <http://www.educationduepuntozero.it>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2009 e, da allora, procede con continuità.

Descrizione:

è una rivista on line sul mondo dell'education, rivolta a tutti gli attori del mondo scolastico, dell'educazione e della formazione (insegnanti, dirigenti, formatori, studenti, genitori ecc.).

La community che si trova all'interno dello spazio è un blog in cui tutti gli utenti, previa registrazione, possono esprimere il proprio parere postando articoli e/o commenti agli articoli. Questi vengono poi filtrati dalla redazione che ha il compito di scegliere se pubblicare o meno gli interventi.

Il parco autori di education 2.0 è composto da un team di esperti del settore sotto la direzione scientifica dell'ex ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer.

La redazione cura moltissimi temi:

- didattica e apprendimento;
- professione docente;
- longlife learning;
- università;
- scuola e lavoro;
- valutazione;
- esperienze didattiche italiane e estere;
- politiche scolastiche.

Nel momento in cui scriviamo nell'ambiente fervono i preparativi per il primo convegno della community Education 2.0 “La scuola nuova nasce dal basso. Esperienze concrete di innovazione educativa” che si terrà a Firenze il 23 aprile 2010¹²⁵.

¹²⁵ Per approfondimenti: <http://www.educationduepuntozero.it/Risorse/Italia/esperienze/2010/02/26/convegno.shtml>

In primo piano



MEDIATECA

Cristina Vernizzi, direzione editoriale di Education 2.0:

Temi

Didattica e apprendimento



Il fascino delle favole

- CURRICOLI E SAPERI
- DIDATTICA E APPRENDIMENTO
- PROFESSIONE DOCENTE
- AUTONOMIA E ORGANIZZAZIONE
- CITTÀ EDUCATIVA
- LIFELONG LEARNING
- UNIVERSITÀ
- SCUOLA E LAVORO

Figura 8: Home page Education 2.0

2.3.2.2 MyInnova

Indirizzo Internet: www.innovascuola.gov.it/MyInnova

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza è nata da poco - anno 2010

Descrizione:

il social network MyInnova può essere considerato il “Facebook” delle scuole italiane. Viene ospitato nella Piattaforma InnovaScuola, promossa e finanziata dal Dipartimento per la digitalizzazione della pubblica amministrazione e l'innovazione tecnologica della Presidenza del Consiglio dei Ministri con la collaborazione del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e risulta essere l'ambiente di collaborazione destinato agli insegnanti e agli studenti delle scuole primarie e secondarie (di primo e secondo grado).

A MyInnova possono accedere, previa registrazione, tutti gli utenti che dispongono di un account valido presso il dominio “istruzione.it”.

Gli strumenti presenti nel social network sono i seguenti:

- “il mio profilo” da cui è possibile personalizzare i propri dati e condividerli (o meno) con i membri dello spazio;
- sezione “tutorial” che aiuta la navigazione web;
- “la mia libreria” che consente di archiviare materiale didattico (link esterni a siti di interesse, file, ...) e di organizzarlo in una serie di cartelle. E' possibile quindi condividere le proprie risorse con gli altri membri;

- “le mie community” da cui consultare le altre community presenti in MyInnova;
- “i miei studenti” che permette di censire studenti e iscriverli a community con studenti;
- “i miei contatti” che consente di gestire una propria rubrica di contatti, inviando e ricevendo messaggi;
- “calendario” per organizzare date e appuntamenti da ricordare;

Il nuovo social network, sebbene non sia ancora stato lanciato in nessuna campagna di comunicazione¹²⁶, ha già oltre un centinaio di iscritti.

Il concetto di social network, diventato così famoso in Italia proprio grazie al successo di “Facebook”, viene applicato alla didattica (come fanno già molte scuole nel mondo), e diventa un progetto aperto a professori e scuole in un’ottica di continua condivisione di dati ed esperienze. Con alcune precise caratterizzazioni. Innanzitutto la possibilità di creare un profilo come gestore è riservata solo agli insegnanti, i quali si registrano e vengono dotati di un indirizzo di posta elettronica con il dominio “istruzione.it”.

A quel punto, ogni docente è libero di creare quante community vuole, magari una per ogni classe nella quale insegna, oppure partecipare a quelle già esistenti. Inoltre solo l’insegnante, in veste di gestore, può abilitare all’iscrizione al social network gli studenti. Questi avranno privilegi di accesso necessari ad interagire nella community definiti per il loro account.

The screenshot shows the MyInnova home page. At the top left is the 'innova scuola' logo. A purple navigation bar contains the text: 'Benvenuto su MyInnova. Utilizza le briciole di pane sottostanti per una corretta navigazione. (Esci e torna al portale)'. On the right, there is a box for the 'Presidenza del Consiglio dei Ministri' and 'Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca'. The main content area is titled 'Benvenuti!' and includes a welcome message, a user profile for Giuseppe Pellicano, and a 'Libreria Digitale Aperta' section. On the right side, there are several menu items: 'I miei contatti', 'Calendario', 'Canali Tematici', and 'News dal mondo della scuola'.

Figura 9: Home page MyInnova

¹²⁶ Nel momento in cui scriviamo, anno 2010

2.3.2.3 Apprendimento Cooperativo

Indirizzo Internet: <http://www.apprendimentocooperativo.it/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2000 e, da allora, procede con continuità.

Descrizione:

la provincia di Torino per mezzo di un suo servizio, il CeSeDi (Centro Servizi Didattici), a partire dall'anno scolastico 1999/2000 ha avviato un progetto che, nato per formare gli insegnanti alla metodologia dell'apprendimento cooperativo, si è esteso e radicato nel territorio dando luogo ad una comunità di pratica che riunisce centinaia di insegnanti di scuole di ogni ordine e grado insediate nella provincia di Torino.

Punto di aggregazione della comunità è il portale – gestito dal CeSeDi in collaborazione con gli altri protagonisti del progetto, Confcooperative Piemonte, l'Università Pontificia Salesiana di Roma, l'associazione professionale di insegnanti Scintille.it -, che permette lo scambio e la condivisione di materiali e delle esperienze più significative realizzate dalle scuole.

L'aspetto qualificante del progetto è rappresentato dal decentramento territoriale che ha portato allo sviluppo di sei reti, rispettivamente nelle aree Chivasso, Ivrea, Grugliasco, Pinerolo, Torino città, Val di Susa, ognuna delle quali ha individuato percorsi specifici di apprendimento con il supporto e la consulenza del CeSeDi e degli altri partner.

I materiali prodotti, tutti liberamente consultabili sul portale, riguardano tematiche educative e disciplinari rivolte a tutti gli ordini di scuola e basate sull'applicazione dei principi dell'apprendimento cooperativo.



Figura 10: Home page apprendimento Cooperativo

2.3.2.4 Educational Community

Indirizzo Internet: <http://www.educommunity.it/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2006 e, da allora, procede con continuità

Descrizione:

Educommunity è una associazione professionale che è nata su iniziativa di un gruppo di docenti (di diversi ordini e gradi di scuola e dell'università).

Previa registrazione, Educommunity offre l'opportunità di:

- partecipare a convegni, seminari, workshop a cura di Educommunity;
- utilizzare spazi web e partecipare a comunità di apprendimento e pratica in rete con il supporto di esperti;
- avere sconti sui volumi pubblicati dalla casa editrice Learning Community;
- essere informati e aggiornati su attività di formazione e di ricerca educativa e sui bandi di finanziamento di tali attività.

Per associarsi e quindi per effettuare la registrazione e avere accesso così alle varie aree della community, è necessario compilare un form, attendere di essere contattati dai responsabili e versare una quota di iscrizione.

Da segnalare la presenza di alcuni corsi a catalogo dedicati al personale docente delle scuole erogati in presenza o con formula blended learning.



Educommunity
Associazione per la
professionalità docente

La sfida principale che
appassiona ogni persona dotata
di sensibilità sta proprio
nell'agire affinché
l'apparentemente inconciliabile
divenga il concretamente
riconciliato.

Marco Guspini

News

24/03/2010
EDUCAZIONE O
ISTRUZIONE DEGLI
ADULTI? Chi è
interessato alla risposta,
la può trovare n...

22/03/2010
GIORNATA MONDIALE
DEL TEATRO Sabato
27/03/2010 ore 9,00
Teatro Tor Bella
Monaca Via Tor Bella
Monaca 4...

08/03/2010
E' la lingua che ci fa
uguali Segnaliamo che il
25 marzo alle ore 10,00
presso il Liceo
Scientifico &...

educommunity è una **Associazione professionale** (senza fini di lucro) del personale dell'istruzione, della formazione, dell'università e della ricerca, che opera con **attività di ricerca e formazione** nel settore dell'istruzione, della formazione e della sperimentazione educativa al fine di potenziare e tutelare la professionalità docente.

educommunity è nata su iniziativa di un **gruppo di docenti** (di diversi ordini e gradi di scuola e dell'università) e di esperti con una consolidata esperienza nel **Life Long Learning** maturata, a livello internazionale, in ambito accademico, scolastico, formativo e delle imprese.

Preleva la [brochure](#) di **educommunity**

Preleva il [catalogo dei corsi](#) 2009-2010

EVENTI DI RILIEVO



Figura 11: Home page di Educational Community

2.3.3 Informale/Web 1.0

Rientrano in questa categoria tutti gli spazi on line dedicati agli insegnanti che si servono di piattaforme e strumenti del web 1.0; nascono spontaneamente nel web o su idea di gruppi di insegnanti e al loro interno le interazioni sono svincolate da qualsiasi mediazione e ciascun membro può sentirsi libero di apportare il proprio contributo nel modo in cui ritiene più idoneo.

E' possibile inoltre caricare/scaricare e condividere materiali e in alcuni casi anche avere risposte di esperti. Le interazioni si snodano prevalentemente attraverso forum.

2.3.3.1 Orizzonte Scuola

Indirizzo Internet: <http://www.orizzontescuola.it/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2003 e, da allora, procede con continuità.

Descrizione:

Orizzonte Scuola nasce dall'idea di un gruppo di insegnanti che si sono uniti in una società cooperativa e hanno creato un portale per aiutare i docenti (di ogni ordine e grado), i dirigenti e le famiglie su problematiche inerenti il mondo scolastico.

Il sito fornisce la possibilità di scaricare materiali che riguardano aspetti normativi legati alle Regioni e chiede contributi agli utenti per invii di comunicati o segnalazioni di notizie di interesse scolastico. Queste sezioni, vengono gestite interamente dagli insegnanti soci esperti, per cui le notizie qui raccolte vengono controllate dagli esperti prima di venire pubblicate.

Pravia registrazione, è possibile partecipare alla community e quindi ai forum di Orizzonte Scuola e alle sezioni dedicate. In questi spazi rispondono "esperti del settore" ed in particolare rileviamo:

- Sportello Handicap. Riservato ai docenti, alle famiglie e alle persone disabili si pone l'obiettivo di fornire assistenza e sostegno per favorire l'integrazione dei disabili nel sistema scolastico.
- Counseling Pedagogico. Si pone l'obiettivo di fornire supporto a docenti e famiglie relativamente a problemi scolastici, DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), orientamento scolastico e suggerimenti didattici.
- Chiedilo a Lalla. In questa sezione l'esperta risponde alle domande poste su problematiche che riguardano il mondo della scuola tout-cour.

Il successo di questo sito è rilevante, come dimostrano i seguenti dati: il portale ha attualmente circa 26.000 utenti registrati - questo numero è in continuo aumento - e un numero elevato di visite giornaliere.



Figura 12: Home page Orizzonte Scuola

2.3.3.2 ProTeacher Community

Indirizzo Internet: <http://www.proteacher.net/>

Ordine di scuola: Primary e Middle School (in riferimento all'organizzazione scolastica anglosassone)

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 1999 e, da allora, procede con continuità.

Descrizione:

in questo spazio, gli iscritti non hanno a disposizione veri e propri forum, ma hanno varie aree tematiche (es. Teaching Practices, Classroom Management, Reading & Language Arts...) in cui possono inserire altri sotto-temi richiedendo agli altri membri dello spazio soluzioni e pareri. Gli

insegnanti iscritti rispondono a questi quesiti proponendo soluzioni o raccontando le proprie pratiche didattiche. Queste aree non sono moderate.

Gli utenti, volendo, hanno inoltre a disposizione un blog, uno spazio a loro riservato per inserire tutte le proprie riflessioni che consente di essere letti nel web da tutti gli utenti e non solo dagli appartenenti alla community.

La community ha al suo interno uno sponsor, Walden University, una università on line a cui viene riservata una pagina all'interno dello spazio.

Le pagine web si presentano in modo molto colorato, in alcuni punti appaiono complesse nella navigazione che a tratti manca di linearità e immediatezza.



Figura 13: Home page ProTeacher Community

2.3.3.3 Teachbook

Indirizzo Internet: <http://www.teachbook.com>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2009 e, da allora, procede con continuità

Descrizione:

TeachBook è una community che nasce dall'idea di un gruppo di insegnanti di avere a disposizione uno spazio on line destinato allo scambio professionale tra i docenti di tutti gli ordini di scuola.

Prima registrazione è possibile partecipare alla community e alle sezioni dedicate ai membri; nello spazio sono presenti:

- *forum*: divisi per argomenti rendono possibile la comunicazione con i colleghi che fanno parte del network;
- *blog*: è possibile per ciascun iscritto aprire un blog e/o leggere quello degli altri membri;
- *events*: in cui vengono segnalati di volta in volta gli appuntamenti rilevanti per gli insegnanti;
- *profile*: è possibile inserire e gestire tutte le informazioni riguardo a se stessi e condividerle con tutti i membri del network;
- *lesson plan*: in cui si può creare, condividere, fruire dei materiali on line che riguardano argomenti di interesse scolastico (audio, video e testo);
- *online course*: in questa sezione è possibile creare il proprio corso on line e renderlo disponibile ai propri studenti. Il sistema, infatti, si interfaccia con la piattaforma Moodle dando la possibilità di avere a disposizione gli strumenti che l'ambiente mette a disposizione: forum, chat, materiali, calendario...;
- *video*: in cui poter condividere e fruire dei video scolastici per tutti gli ordini di scuola che i membri del network mettono a disposizione.

La community è molto ricca di strumenti e ha grosse potenzialità, ma non è ancora molto attiva: ha pochi membri registrati (una quindicina nel momento in cui scriviamo) e poche risorse on line.



Figura 14: Home page Teachbook

2.3.4 Informale/Web 2.0

Rientrano in questa categoria tutti gli spazi on line dedicati agli insegnanti che oltre servirsi di piattaforme e strumenti web 2.0, nascono spontaneamente nel web o su idea di gruppi di insegnanti. Al loro interno le interazioni sono svincolate da qualsiasi mediazione e ciascun membro può sentirsi libero di apportare il proprio contributo nel modo in cui ritiene più idoneo.

2.3.4.1 Facebook per gli insegnanti

Indirizzo Internet: www.facebook.com

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: il social network si diffonde in Italia nel 2007.

Descrizione:

sono sempre più frequenti in Facebook i gruppi di insegnanti e le pagine dedicate al tema della didattica delle lingue straniere e non solo. Attraverso il noto social network è anche possibile reperire informazioni utili su opportunità di lavoro, ne è un esempio il gruppo dedicato a “Offerte di lavoro per insegnanti di italiano L2/LS”. Per poter accedere ai contenuti è necessario avere un account ed essere iscritti ai gruppi dedicati, in questo modo si può partecipare alle discussioni sulle opportunità di lavoro e postare interventi in bacheca riguardanti sia esperienze pregresse di insegnamento che informazioni su certificazioni e competenze.

2.3.4.2 La Scuola che Funziona

Indirizzo Internet: <http://lascuolachefunziona.ning.com/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2009 e, da allora, procede con continuità

Descrizione:

La Scuola che Funziona è un social network creato da Gianni Marconato, psicologo che lavora da 30 anni nel mondo della formazione con lo strumento Ning¹²⁷; l'obiettivo dello spazio è quello di creare una community web 2.0 di docenti di ogni ordine e grado.

Nel momento in cui scriviamo sono presenti circa 811 membri che appartengono al network. Previa registrazione è possibile non solo consultare, ma anche partecipare attivamente alla vita dello spazio on line.

All'interno dell'ambiente web 2.0 si possono trovare molti strumenti, tra i più rilevanti segnaliamo:

¹²⁷ <http://www.ning.com/>

Ning è un'applicazione web multilingua che permette di creare siti web sociali o reti sociali (social network) senza avere cognizioni di programmazione.

- forum – è presente un unico forum, al cui interno si possono creare sotto-tematiche utili per la discussione;
- gruppi – è possibile creare e iscriversi a gruppi presenti, caratteristica diffusa nei social network;
- eventi – in cui vengono segnalati di volta in volta gli appuntamenti rilevanti per gli insegnanti;
- aula virtuale – creata servendosi di uno strumento esterno, DimDim¹²⁸, è utilizzata per lo scambio in sincrono tra gli insegnanti nell’ottica di long life learning;
- wiki - supporto esterno¹²⁹ in cui sono presenti risorse in diverso formato (testi, link, file ...) che nel Ning che ospita "La Scuola che Funziona" non possono essere caricati e/o organizzati adeguatamente: <http://lascuolachefunziona.pbworks.com>



Figura 15: Home page La scuola che funziona

2.3.4.3 Classroom 2.0

Indirizzo Internet: <http://www.classroom20.com/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l’esperienza nasce nel 2007 e, da allora, procede con continuità.

Descrizione:

¹²⁸ DimDim è una piattaforma pensata per la videoconferenza; è un servizio utilizzabile tramite il solo browser, senza quindi la necessità di installare applicazioni sui computer dei partecipanti; rende possibile la semplice realizzazione di lezioni online, videoconferenze, tavole rotonde ed in generale, appuntamenti di collaborazione via web in uno spazio virtuale <http://dimdim.com>

¹²⁹ Il wiki presente nel social network La Scuola che Funziona è stato creato con PBWorks: <http://pbworks.com/>

Classroom 2.0 è un social network americano creato con lo strumento Ning da Steve Hargadon e dedicato a tutti coloro che sono interessati ad approfondire la tematica delle tecnologie all'interno della didattica.

Per partecipare alle discussioni presenti, vivere il network e creare rete con i colleghi è necessario registrarsi.

All'interno dell'ambiente web 2.0 si possono trovare molti strumenti, tra i più rilevanti segnaliamo:

- forum – è un unico forum, al cui interno si possono creare sotto-tematiche utili per la discussione;
- gruppi – è possibile creare e iscriversi a gruppi presenti; gruppi che raccolgono molti iscritti sono quelli dedicati all'utilizzo didattico delle Google Apps, all'utilizzo nella classe 2.0 di MAC, il gruppo dei neo-registrati al network, il gruppo delle buone pratiche didattiche che prevedono l'utilizzo della tecnologia;
- eventi – in cui vengono segnalati di volta in volta gli appuntamenti rilevanti per gli insegnanti;
- classroom 2.0 LIVE - in cui ci sono appuntamenti settimanali (il sabato mattina/pomeriggio) di webconferenze con esperti a cui poter fare domande. L'appuntamento diventa un rituale per la community per ritrovarsi tutti insieme in sincrono nonostante le distanze;
- wiki - è stato implementato all'interno del network un wiki in cui sono presenti risorse che gli utenti contribuiscono ad accrescere di tecnologie utili per la didattica <http://wiki.classroom20.com/>
- workshop - vengono organizzati periodicamente dagli stessi utenti "più esperti" dei workshop gratuiti dedicati all'utilizzo nella didattica di tecnologie web 2.0; oltre alle date degli incontri, in questo spazio si può trovare materiale relativo ai workshop passati.

Il successo del network viene dimostrato dalle copiose discussioni presenti, dai numerosi accessi, dalla mole delle attività e anche dagli oltre 40.000 iscritti.



Figura 16: Home page Classroom 2.0

All'interno delle community sviluppate con il software Ning, è da segnalare la nascita recente di "Aula 2.0" che è la versione di Classroom 2.0 in lingua portoghese. Anch'essa è dedicata all'utilizzo delle tecnologie didattiche nella scuola.

Indirizzo Internet: <http://www.aula20.com/>

2.3.4.4 We the Teachers

Indirizzo Internet: <http://www.wetheteachers.com/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: l'esperienza nasce nel 2005 e, da allora, procede con continuità.

Descrizione:

è una community web 2.0 nata da un'idea di Nate e Amy Chambers nel 2005; le due sorelle, insegnanti, volevano uno spazio on line in cui potersi confrontare con docenti di nazionalità diverse e ordini diversi, in un'ottica di scambio e di condivisione. Lo spazio ospita anche informazioni relative al mondo scolastico e alla formazione ed è un luogo adibito alla repository dei materiali. L'ottica con la quale nasce la community è di credere nel valore delle persone che abitano gli ambienti on line e che attraverso il loro know how contribuiscono ad accrescerlo.

Previa registrazione è possibile usufruire dei contenuti e contribuire e partecipare come creatori alla vita della community.

Questi gli strumenti che si possono trovare all'interno dell'ambiente:

- gruppi - è possibile creare e iscriversi a gruppi presenti;
- forum - sono presenti molti forum di discussione divisi per discipline e ordini di scuola; non mancano anche forum extra-scolastici dedicati ai viaggi, alla famiglia, ai libri, ai film...;
- risorse – area download e upload materiale e risorse dedicate al mondo della scuola;
- apps - area in cui vengono man mano aggiunte applicazioni free utili per la didattica come LMS, piattaforme web 2.0, ecc.

Come è diffuso negli ambienti web 2.0, è auspicabile creare il proprio profilo on line e invitare nuovi membri ad unirsi al network.



Figura 17: Home page We the teachers

2.3.4.5 TeacherCommunity.org

Indirizzo Internet: <http://www.teachercommunity.org/>

Ordine di scuola: tutti gli ordini di scuola

Inizio e sviluppo: non si desume dal sito, si presuppone che sia recente

Descrizione:

per creare l'ambiente è stato usato iScripts SocialWare¹³⁰, una piattaforma web 2.0, scaricabile a pagamento, senza installazione, che permette di creare con pochi click il proprio social network.

TeacherCommunity.org si propone di fungere da collante tra gli insegnanti per aiutarli a trovare colleghi, per incentivarli a scambiare materiale, per partecipare ai forum, alle chat e per creare blog.

Lo spazio, evidentemente di giovane costruzione, è ancora alquanto deserto.

Sono iscritti pochi utenti¹³¹ e non sono presenti né messaggi nei forum, né file, né blog.

Uno spazio così deserto lascia però il visitatore parecchio perplesso soprattutto se si pensa che per mantenere aperto lo spazio sia necessario ai creatori versare una quota di denaro.

¹³⁰ <http://www.iscripts.com>

¹³¹ Nel moment in cui scriviamo ne vengono segnalati 5



TeacherCommunity.org is an online community for teachers, education professionals, and those involved or interested in education.

Find new friends, start your own blog, upload photos and video, look for a job, participate in forums, groups, chats . . . and much, much more.

[New Member](#)

Members Login

Email
Password

[Sign in](#) [New members Register here](#)

Invisible mode
[Forgot password? Click here](#)



Recent Blogs

- Ethel by *ethel*

..... more

Figura 18: Home page TeacherCommunity.org

III. LA RICERCA: METODOLOGIA NEL CASO DELLA COMMUNITY BICOCCA IN-FORMAZIONE

“Niente accade senza che ci sia una causa, o almeno una ragione determinante, cioè qualcosa che possa servire a rendere ragione a priori perché ciò che esiste piuttosto che non, e perché esiste così e non in un altro modo”.

Leibniz¹³²

3.1 Premessa

Questa sperimentazione nasce dall'esigenza, fatta emergere da alcuni studenti di Scienze della Formazione Primaria che partecipano attivamente alla Community del loro corso di laurea presente nella piattaforma Docebo¹³³, di avere uno spazio di condivisione riservato a coloro che si sono ormai laureati.

Questa proposta viene recepita dal gruppo di ricerca del LISP¹³⁴ – Laboratorio Informatico di Sperimentazione Pedagogica - della Facoltà di Scienze della Formazione e sottoposta per approvazione alla Preside della Facoltà¹³⁵ ed alla coordinatrice¹³⁶ del Corso di Laurea di Formazione Primaria.

L'esigenza degli studenti è inoltre condivisa con alcuni “storici” supervisori¹³⁷ di tirocinio del corso di laurea che avevano creato il gruppo “Bicocca In-Formazione”, nato con l'idea di raccogliere i laureati in Formazione Primaria. Questo gruppo si ritrovava esclusivamente in presenza e disponeva di una mailing-list come strumento di comunicazione on line tra i membri.

Per mantenere vivo il gruppo esistente (a cui di anno in anno si aggiungono nuovi laureati), ed evitare il vincolo dato dalla presenza, desiderando altresì offrire strumenti più efficaci rispetto alla

¹³² Leibniz G.W., Theodicea, § 44

¹³³ La Community di Formazione Primaria, abitata dagli studenti, è una delle sperimentazioni del progetto pilota e-learning Fortech (prof. Paolo Ferri, dott. Andrea Garavaglia) della Facoltà di Scienze della Formazione. È attiva dall'a.a. 2005/2006. La community trova spazio all'interno della piattaforma e-learning open source Docebo 3.6 che l'Università degli Studi di Milano-Bicocca mette a disposizione di docenti e studenti per erogare corsi on line e potenziare la didattica attraverso le risorse in rete, in linea con l'attuale progetto e-learning d'Ateneo.

<http://docebo.didattica.unimib.it/>

¹³⁴ Il LISP è un laboratorio dedicato alla sperimentazione delle tecnologie applicate alla pedagogia coordinato dal prof. Paolo Ferri e dal dott. Andrea Garavaglia della Facoltà di Scienze della Formazione.

I gruppi di ricerca che animano le giornate del LISP lavorano su diverse tematiche:

- tecnologie per l'apprendimento
- ambienti digitali per l'apprendimento
- primo approccio all'uso delle tecnologie da parte dei bambini
- osservatorio sui nuovi media

<http://www.lisp.formazione.unimib.it>

¹³⁵ Prof.ssa Silvia Kanizsa

¹³⁶ Prof.ssa Elisabetta Nigris

¹³⁷ Margherita Pitarresi, Laura Segalini, Franca Zuccoli

mailing-list, nasce l'idea di creare una community di ex-studenti, uno spazio in rete in cui le persone possano agevolmente comunicare tra loro, aiutarsi e mantenersi in contatto condividendo esperienze. La community mantiene, dall'idea originaria, il nome evocativo di Bicocca In-Formazione, dal gruppo già precedentemente creato.

Viene costituito un gruppo di coordinamento del progetto¹³⁸ con il compito di:

- analisi dei bisogni dei laureandi e laureati;
- stesura del progetto;
- coordinamento delle risorse per l'avvio della community;
- formazione e-tutor;
- monitoraggio e supervisione dell'esperienza in itinere.

Prima di descrivere il disegno della ricerca, (§ 3.3), viene affrontato il tema della metodologia di ricerca (§ 3.2) per poi passare brevemente in rassegna i principali strumenti di ricerca e documentazione utilizzati nel corso della sperimentazione (§ 3.4).

3.2 La ricerca in ambito educativo: tra quali e quantitativo

BREVE EXCURSUS STORICO DI PEDAGOGIA SPERIMENTALE

La ricerca empirica in educazione nasce alla fine del XIX secolo, sotto il nome di Pedagogia sperimentale, in parallelo con la Psicologia sperimentale. Queste due nuove scienze si pongono l'obiettivo di applicare i metodi delle scienze fisiche – con particolare riferimento allo schema sperimentale¹³⁹ - allo studio dei fatti, per fondare una scienza pedagogica e psicologica quanto più possibile slegata da giudizi di valore e ancorata a procedure di controllo scientifico, le quali garantiscano per quanto possibile l'oggettività dei risultati.

Precursori di questo possono essere considerati, Thorndike - che conduce esperimenti sul comportamento animale, i quali portano alla scoperta dello schema di associazione stimolo-risposta - e Watson che formalizzerà i risultati delle ricerche di Thorndike e di Pavlov, dando inizio al movimento comportamentista.

All'inizio del 1900, in Belgio, Decroly studia sperimentalmente, con metodi quantitativi, bambini normodotati e non allo scopo di raccogliere dati sui bambini ritardati e su quelli superdotati. Nel far questo è profondamente influenzato dall'attivismo di Dewey, che coniuga costantemente con i metodi di indagine scientifica.

¹³⁸ Il gruppo di coordinamento è formato da: dott. Andrea Garavaglia (ricercatore, Facoltà di Scienze della Formazione), dott.ssa Valentina Garzia (insegnante, partecipante storica del gruppo Bicocca In-Formazione), dot.ssa Livia Petti (dottoranda), Laura Segalini (supervisore promotrice del progetto Bicocca In-Formazione)

¹³⁹ Lo schema utilizzato prevede l'intervento controllato mediante uno stimolo su una data situazione, congiunto alla rilevazione degli effetti di tale intervento.

Tra gli anni '20 e '50 Raymond Buyse collabora con Decroly e diffonde l'opera di Thorndike, adattandola alle istanze pedagogiche. Nonostante per Buyse la valutazione delle pratiche educative ammetta soltanto giudizi di valore, riconosce comunque l'importanza di introdurre in essa elementi di controllo scientifico, allo scopo di avere maggiore obiettività. Buyse e Decroly identificano due atteggiamenti possibili in materia di educazione che non sono da considerarsi contraddittori ma complementari: l'idealista (qualitativo) che parte da una mentalità filosofica per preoccuparsi delle cause prime, dei principi, delle categorie, delle idee direttive e il realista (il quantitativo) che partendo da una mentalità scientifica si interessa ai risultati, agli effetti, ai fatti. Con riferimento alle pratiche educative il primo mira a scopi ultimi, il secondo a rendimenti efficaci. Infine Kurt Lewin¹⁴⁰ pone una critica agli approcci quantitativi correnti, che puntano ad isolare i fattori dai contesti in cui essi operano, e propone una ricerca basata sulla ricostruzione dei sistemi di relazioni tra fattori all'interno dei contesti concreti in cui essi operano, attraverso l'analisi approfondita di situazioni particolari e circoscritte¹⁴¹.

Il periodo compreso tra gli anni '50 e '70 è denotato da un forte entusiasmo per il metodo quantitativo con l'affermazione del linguaggio delle variabili e l'affinamenti alle tecniche di costruzione di scale. Negli anni '70 vi è una riscoperta del metodo qualitativo ad opera di Campbell il quale afferma che la conoscenza qualitativa precede la conoscenza quantitativa, e che la seconda dipende in larga misura dalla prima. La prima orienta la seconda e ne controlla i risultati alla luce del buon senso. Contemporaneamente Lee Cronbach propone di capovolgere le priorità, fino ad allora seguite, negli studi sperimentali. Ritiene che l'approccio qualitativo consente una percezione molto più profonda delle realtà educative e anziché puntare alla generalizzazione, propone di prestare attenzione ai casi singoli, alle eccezioni, in quanto non è possibile scoprire leggi generali, universalmente valide e teorie durevoli.

Di conseguenza la massima ambizione dello scienziato dovrebbe essere quella di studiare una situazione in un dato momento e in un dato luogo, secondo metodi basati sullo storicismo e sulla fenomenologia. La difficoltà sta nella complessità intrinseca dei fenomeni, nella loro varietà e indica un sistema, o una situazione, nella quale agisce ed interagisce una elevata - ma non infinita - quantità di variabili. Le teorie della complessità segnano il radicale abbandono della neutralità dell'osservatore e dei fenomeni di causalità lineare.

Attualmente si ritiene che le tecniche qualitative possano fornire evidenza empirica utile per interpretare i dati emersi da rilevazioni quantitative, arricchendo queste ultime delle informazioni

¹⁴⁰ Lewin K. (1931) *The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary psychology*, in *Journal of Genetic Psychology*, 5, p. 141-177.

¹⁴¹ A partire da queste considerazioni Lewin formalizzerà negli anni '40 il concetto di ricerca-azione.

relative al contesto concreto in cui i soggetti operano e all'interno del quale la rilevazione viene svolta. Le tendenze recenti puntano quindi al superamento della dicotomia secca in favore di una ricerca multi-metodo in cui i dati raccolti con una tecnica validano e arricchiscono quelli raccolti con altre tecniche. In questa visione si abbandona la logica del metodo di ricerca, scelto a priori, in favore della strategia di ricerca, dove, scegliendo in base agli specifici obiettivi conoscitivi e realtà da studiare, le tecniche utilizzate sono diverse e vengono messe in atto in modo combinato.

In *La ricerca sul campo in educazione*, Susanna Mantovani sottolinea come vi sia la necessità, per la particolarità dell'oggetto d'indagine - l'ambito educativo - di avviare studi che comprendano strumenti di analisi soggettiva e introspettiva (qualitativi) accanto a quelli che consentono una descrizione più rigorosa (quantitativi) per l'ideazione di situazioni quasi-sperimentali. Come lei stessa afferma: "In particolare la validità scientifica e il valore euristico della descrizione e dell'analisi rigorosa anche di un singolo evento, contrapposti all'esigenza di disporre di campioni numericamente significativi su cui operare prima di poter generalizzare conclusioni tratte dai dati raccolti, sono di grande attualità nel dibattito concernente la pedagogia sperimentale, la ricerca sul campo in educazione e i rapporti tra momento qualitativo e quantitativo della ricerca"¹⁴². Con queste parole non si vuole proporre un'antitesi tra i due momenti, bensì una loro integrazione al fine di definire procedure rigorose (che non siano semplicistiche o eccessivamente schematiche), in grado di valutare inoltre dei fattori emotivi ed interpersonali (mantenendo allo stesso tempo un carattere oggettivo).

Mauro Laeng¹⁴³ distingue invece tra ricerche strettamente didattiche e ricerche che, in senso lato, si possono definire di pedagogia sperimentale. Propone pertanto un modello di ricerca e di sperimentazione che attribuisce una funzione esplicativa dello studio pedagogico ponendo come obiettivo quello di "capire come i fatti si svolgono per poter eventualmente intervenire su di essi"¹⁴⁴

La ricerca può quindi connotarsi secondo due differenti accezioni, le quali naturalmente possono interagire:

- fondamentale (o pura): se ha come scopo accrescere le conoscenze;
- applicata (o di sviluppo): se orientata a prendere decisioni ed effettuare interventi.

La direzione intrapresa da questi studi sembra condurre alla definizione di un metodo sperimentale in ambito pedagogico.

In generale, quando si parla di metodo sperimentale, occorre considerare quattro fasi:

¹⁴² Mantovani S. (2000), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, p. 6

¹⁴³ Laeng M. (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze

¹⁴⁴ *Ivi* p. 22

1. *osservazione*, prima occasionale e poi sistematica, consente di individuare fatti ed eventi significativi e problematici e di descriverli il più accuratamente possibile;
2. *la formulazione di ipotesi* sul significato dei fatti descritti, sui rapporti che possono intercorrere tra essi o le conseguenze che possono derivare da interventi su di essi;
3. *la sperimentazione* propriamente detta, il momento vero e proprio della verifica delle ipotesi;
4. *l'interpretazione e l'elaborazione* dei dati raccolti.

Infine, caratteristica peculiare del metodo sperimentale è la ripetibilità delle sue procedure (la ripetibilità è in vero una caratteristica del metodo scientifico). L'applicazione di questo metodo alla ricerca educativa è soggetta oggi ad una serie di critiche che, indipendentemente dalla grado di radicalità che assumono, inducono un certo scetticismo riguardo alla possibilità di considerare conoscenze rilevanti e risultati utili se emergono da situazioni sperimentali estremamente standardizzate, per interpretare e guidare le concreta pratica educativa.

Risulta infatti assai difficile controllare situazioni di ricerca in cui l'accento è posto sul rapporto educativo ed in particolare sulle componenti emozionali presenti in esso.

Alle relazioni lineari di causa-effetto, ipotizzate dal metodo sperimentale, viene preferita una prospettiva sistemica che considera complessivamente il contesto, le interazioni e le influenze che si verificano tra le diverse variabili. Inoltre, essendo i soggetti presenti nei contesti di ricerca, soggetti attivi, dotati di aspettative, idee ed emozioni ed essendo necessario che questi stessi caratteri vengano indagati, difficilmente saranno descrivibili e controllabili con le procedure generalmente previste dal metodo sperimentale.

La riflessione degli ultimi anni nell'ambito della ricerca educativa sembra indicare una convergenza dei metodi di tipo qualitativo e quantitativo: la scelta di affrontare la raccolta dei dati attraverso questi strumenti (qualitativi e/o quantitativi) dipende da vari fattori, come ad esempio le fasi della ricerca, o il suo oggetto.

Gilbert de Landsheere¹⁴⁵, in particolare, ha contribuito alla diffusione delle pratiche di ricerca quantitativa in educazione ed accanto alla ricerca *nomotetica*¹⁴⁶, propone la *ricerca storica* (o antropologica o ideografica), la quale intende recuperare l'originalità degli individui e delle situazioni. Due versanti che divengono quindi complementari e non antitetici. Mauro Laeng sottolinea che la complessità delle situazioni reali richiede l'adozione di un approccio sistemico che

¹⁴⁵ De Landsheere G., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999

¹⁴⁶ La ricerca nomotetica cerca di prevenire a leggi generali e stabilire le caratteristiche medie delle situazioni e dei comportamenti individuali

non escluda né la descrizione qualitativa né quella quantitativa, “la ricerca educativa usa entrambe le forme di espressione”¹⁴⁷.

3.3 Metodologia e disegno della ricerca

L’ottica assunta in questo lavoro è di tipo interpretativista-costruttivista: abbiamo voluto interpretare l’evidenza empirica emersa dal campo a partire dalla comprensione dei significati che gli attori hanno attribuito agli eventi, alle azioni, alle situazioni esaminate. Tra questi attori è presente anche il ricercatore, il quale non è avulso dalla realtà studiata, ma ne è condizionato. Questi deduce le condizioni che rendono possibile un fenomeno e le uniformità riscontrate nei comportamenti, nelle opinioni e negli atteggiamenti dei soggetti, isolate attraverso un processo astratto che, rilevando nella molteplicità del dato empirico gli elementi ricorrenti, procede successivamente a coordinarli entro un quadro concettuale coerente. Viene inoltre rivalutata l’intenzionalità che sta alla base dei comportamenti degli esseri umani, più che la struttura di fattori che li determinano.

Viene ora presentato in sintesi il disegno della ricerca che verrà analizzato nel dettaglio nei prossimi due capitoli.

Il disegno della ricerca si compone di due macro-fasi:

1. *costruzione della community Bicocca In-Formazione;*
2. *monitoraggio della stessa.*

La costruzione della community Bicocca In-Formazione si è composta, a sua volta, di due sottofasi:

- a. *analisi dei bisogni.* In questa fase si sono analizzati i bisogni di laureandi e laureati al fine di designare un quadro progettuale definito ed affine alla realtà; per terminare questo compito ci si è serviti di: focus group, interviste semi-strutturate e di un questionario a laureati e laureandi;
- b. *implementazione sul web.* E’ in questa fase che è stata creata la community e si è dato avvio a tutti i processi ad essa connessi: scelta e predisposizione dell’ambiente, scelta e formazione dei moderatori, start-up della community.

Il monitoraggio, effettuato ad un anno e mezzo dalla costruzione della community, si è distinto in tre momenti:

- a. *evoluzione della community.* In questa fase, grazie alle interviste semi-strutturate erogate ai membri attivi in community, sono state apportate migliorie al sistema on line;

¹⁴⁷ Laeng M. (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze.

- b. *analisi del tipo di community*. Servendosi dapprima dell'osservazione ed in seguito del questionario, si è identificato e definito un possibile modello di riferimento per la neo-nata community(per verificare se questo coincide con modelli già esistenti e precedentemente analizzati), o se Bicocca In-Formazione mostrasse caratteristiche singolari;
- c. *incidenza della professione*. In questa fase si è definito quanto il percorso di studi sia presente nella professione per i laureati della community Bicocca In-Formazione (obiettivo raggiunto analizzando le discussioni presenti nel forum). I risultati dell'osservazione nati dall'analisi dei forum sono stati comparati con quanto è stato dichiarato nelle interviste in profondità dai docenti del corso di laurea e con i risultati del questionario dei membri della community.

In sintesi, lo schema sottostante ha l'obiettivo di riassumere il disegno della ricerca che abbiamo precedentemente descritto.

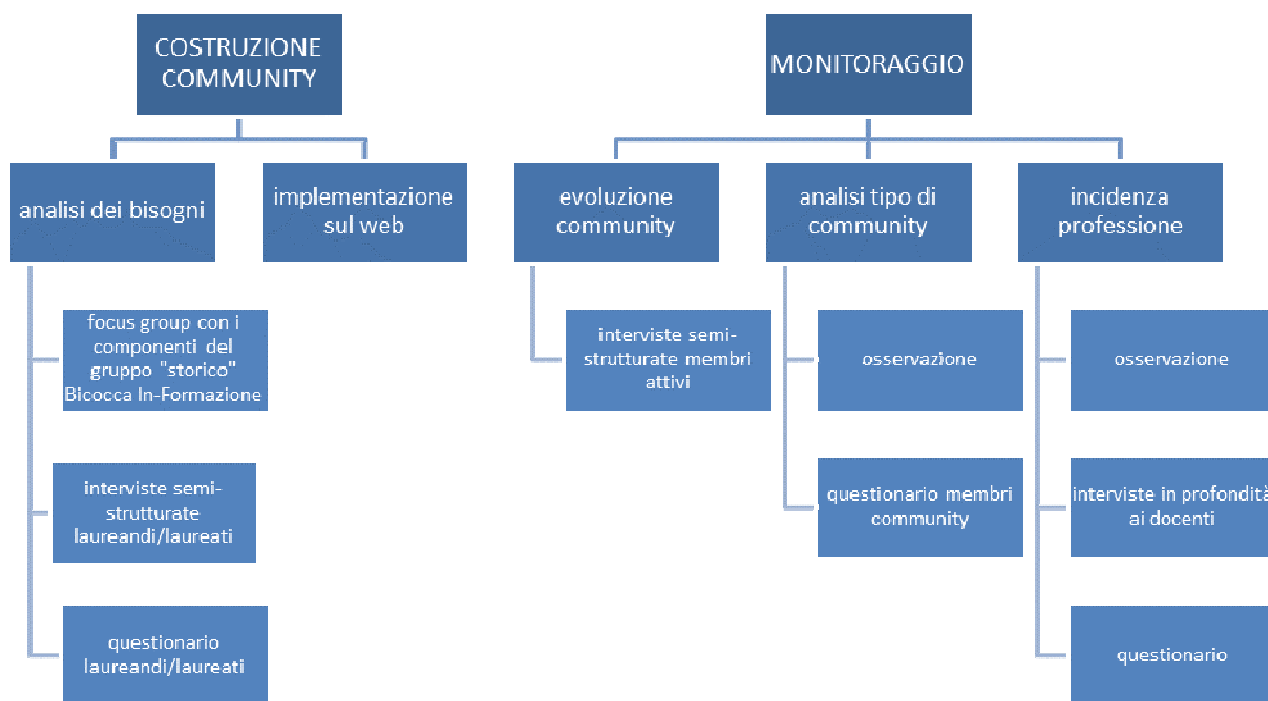


Figura 19: Disegno della ricerca

3.4 Gli strumenti della ricerca

Nel susseguirsi della sperimentazione sono stati messi a punto ed erogati una serie di strumenti¹⁴⁸ di matrice sia qualitativa che quantitativa, i quali peraltro corrispondono alla sequenza delle attività svolte nel percorso di ricerca.

¹⁴⁸ Tutti gli strumenti della ricerca si possono visionare in appendice.

3.4.1 Osservazione

L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella descrizione fedele e completa delle caratteristiche di un particolari eventi, comportamenti, situazioni e delle condizioni in cui si verificano. L'osservazione è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, si distingue pertanto dal semplice "guardare" perché intende mettere a fuoco ciò che per l'osservatore è più rilevante e significativo in relazione agli interessi di ricerca, alle motivazioni, alle ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati. In forma più o meno sistematica, rappresenta un momento determinante nel processo di ricerca scientifica, sia nella fase esplorativa che precede la formulazione delle ipotesi, sia nella loro definizione. Serve per conoscere e comprendere il fenomeno che si intende indagare e per individuare le variabili più significative che lo caratterizzano.¹⁴⁹

In forma più o meno sistematica è da considerarsi come momento necessario della ricerca, in particolar modo nella fase che precede la formulazione delle ipotesi, in questo caso si parla di osservazione esplorativa. In questa sperimentazione, l'osservazione è stata utilizzata dapprima nella fase di analisi della tipologia di community creata e ciò ha permesso di sondare il campo per poi descrivere e analizzare in modo dettagliato il contesto di riferimento. In secondo luogo è stata utilizzata durante la lettura e analisi dei forum al fine di trovare alcune tematiche e parole chiave ricorrenti della professione dei laureati. In entrambi i casi ci si è avvalsi di una griglia come strumento di rilevazione.

3.4.2 Focus group

Il focus group è uno strumento di ricerca educativa basato sulla discussione in profondità di una tematica scelta come argomento di indagine. Questo si svolge all'interno di un piccolo gruppo e con la partecipazione di uno o più moderatori.

La finalità principale del focus group è quella di studiare un fenomeno o di indagare uno specifico argomento, utilizzando come base per la rilevazione l'interazione che si realizza tra i componenti del gruppo.

Nel focus group la comunicazione tra i partecipanti è stimolata attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti di comunicazione:

- domande reciproche;
- richieste di chiarimento;

¹⁴⁹ Per un approfondimenti sul metodo osservativo si veda: Mantovani, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano, pp 84-162

- messa in evidenza di punti deboli;
- dichiarazione del proprio disaccordo.

Queste tecniche, pur senza condurre a giudizi, sono considerate modalità rilevanti per mettere in discussione la propria opinione iniziale, per far emergere altre posizioni ed idee.

La discussione è generalmente condotta da un moderatore che, a seconda della situazione contingente, può esercitare un vero e proprio ruolo di guida alla discussione, oppure può fornire una serie di stimoli e strumenti affinché i partecipanti riescano ad autogestire il più possibile le relazioni e l'inter-relazione.

Tutte le informazioni emerse nel corso della discussione di gruppo devono poi essere elaborate ed interpretate. Il livello di elaborazione può variare da semplici descrizioni narrative alla trascrizione integrale delle registrazioni, a seconda dell'uso che si farà dei dati raccolti.

Quindi, posto che il focus group è di per sé una discussione centrata su un tema, esso può essere utilizzato all'interno di un processo o di una ricerca in fasi differenti e per scopi diversi:

- per definire gli obiettivi operativi;
- per impostare un vero e proprio lavoro di progettazione, avendo già individuato gli obiettivi fondamentali;
- per indagare le reazioni che certe categorie di persone avranno rispetto ad un lavoro già progettato;
- per effettuare una valutazione di tutte le fasi di lavoro, in vista di processi o di ricerche future.

Durante la sperimentazione i focus group sono stati somministrati ai primi laureati, componenti del gruppo “storico” Bicocca In-Formazione per iniziare a sondare i bisogni che hanno trovato poi riscontro (dalle interviste e dal questionario) tra i laureati in Formazione Primaria.

3.4.3 Intervista/Colloquio

L'intervista può essere considerata uno scambio verbale fra due persone, in cui una delle due (l'intervistatore) raccoglie informazioni od opinioni dall'altra (l'intervistato). Tale scambio verbale si configura sempre come una situazione asimmetrica in quanto ruoli e fini dei due interlocutori coinvolti sono differenti e non interscambiabili. Condizione necessaria è che la persona che intervista metta l'intervistato a proprio agio; l'intervistatore deve essere inoltre in grado di ascoltare e di aiutare l'intervistato ad esprimere ciò che sente o pensa. Deve, quindi, prima di tutto saper

tacere o parlare solo nella misura in cui ciò sia strettamente necessario ad incoraggiare l'intervistato ad esprimersi e raccontare¹⁵⁰.

Nel corso delle interviste effettuate per la sperimentazione è risultato importante utilizzare un registratore che ha consentito di volta in volta di seguire tranquillamente il discorso, sviluppando un ascolto il più possibile attivo ed interessato, senza la preoccupazione di ricordare o scrivere tutto, potendo riascoltare e riflettere su quanto è stato detto in un secondo momento. La sensazione che ogni frase pronunciata venga registrata può a volte generare disagio. Il fatto però che lo strumento di registrazione sia silenzioso permette di essere dimenticato, se posto in una posizione poco centrale rispetto al campo visivo dei due attori. Ovviamente per minimizzare l'imbarazzo che la registrazione può comportare per l'intervistatore, è stato sempre chiarito che la registrazione ed i contenuti emersi vengono mantenuti riservati ed utilizzati in modo anonimo a scopo di indagine.

Si possono distinguere 3 tipi di interviste; la scelta dell'uno o dell'altra dipenderà di volta in volta dagli scopi della ricerca:

1. **Strutturate:** concedono meno libertà di risposta, consentendo all'intervistato di scegliere se rispondere o meno alla domanda. Questi, se decide di rispondere, può farlo generalmente indicando una delle risposte già previste dall'intervistatore. Un tipico esempio sono i sondaggi condotti con interviste telefoniche.
2. **Semi-strutturate:** consentono di comprendere con un maggiore livello di dettaglio ciò che caratterizza il comportamento dell'intervistato a proposito di una serie di elementi definiti a priori, sotto forma di traccia, alla quale questi può rispondere liberamente (solitamente non sono previste risposte prefissate).
3. **Libere:** consentendo massima libertà di risposta, permettono di acquisire un massimo livello di dettaglio. Il focus è centrato interamente sull'intervistato: l'unico vincolo sono i limiti dell'intervista stessa. Questo tipo di impostazione caratterizza i colloqui di tipo clinico in cui si indagano molteplici livelli di informazione, non solo fatti ma anche emozioni, sentimenti, opinioni e giudizi.

Anche l'intervista, come l'osservazione ed il focus group, può essere utilizzata in momenti e con scopi differenti all'interno di un percorso di ricerca. In riferimento alla ricerca qui presentata, l'intervista è stata utilizzata:

- nella fase esplorativa di avvio, ad interlocutori privilegiati per raccogliere informazioni e dati contestuali utili a conoscere la storia, le esperienze e gli ambienti di apprendimento da indagare in un secondo momento;

¹⁵⁰ Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

- nella fase di ricerca (analisi sperimentale, dunque) per verificare alcune ipotesi di lavoro.

Le interviste ai laureandi e laureati nella sperimentazione sono state svolte telefonicamente al fine di raccogliere in un breve lasso temporale le informazioni oggetto della ricerca, collimando il più possibile gli impegni dell'intervistato coi tempi della ricerca. Le interviste svolte sono da intendersi semi-strutturate: l'intervistatore ha sottoposto all'intervistato una serie di domande le quali hanno funto da canovaccio della discussione. Le interviste ai docenti, eseguite nell'ultima parte della sperimentazione, sono state condotte in presenza ed in profondità: una sola domanda iniziale è servita da stimolo per la discussione.

3.4.4 Questionario

Molto utilizzato nella ricerca, il questionario è spesso impiegato con superficialità ed insufficiente preparazione. Per costruire un buon questionario sono necessarie competenze specifiche e successivi momenti di rielaborazione e perfezionamento.

Come spiegato precedentemente (§ 3.2) ricordiamo quanto l'utilizzo di metodi quantitativi in educazione sia stato oggetto di intensi dibattiti e forti resistenze, in relazione alla natura poco misurabile degli eventi oggetto di indagine. Interessante a questo proposito la posizione di Lucia Lumbelli¹⁵¹ che propone un nuovo punto di vista: i due metodi non devono escludersi a vicenda, ma integrarsi, divenire complementari. È opportuno ricorrere all'uno o all'altro a seconda delle esigenze, rivalutando una fase di ricerca esplorativa di carattere qualitativo che descriva un fenomeno interessante e ne formuli ipotesi interpretative per poi individuare temi e problemi rilevanti che possono essere indagati sul piano quantitativo per essere studiati a fondo.

Il questionario è uno strumento che fa riferimento a variabili standardizzate e a risposte definite. L'apparente rigidità deve essere accolta non come un limite, ma, al contrario, come un mezzo che consente di assumere una maggiore validità euristica¹⁵².

Si ricorre all'impiego di questo strumento solo nel momento in cui si conosce già qualche cosa dell'oggetto che si vuole investigare.

Nell'ambito della ricerca il questionario viene utilizzato per:

- compiere indagini a proposito di uno specifico contesto sociale;
- rilevare gli atteggiamenti e le opinioni nei confronti del contesto sociale a cui è somministrato;

¹⁵¹ Lumbelli L. (1984), *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia* in E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.

¹⁵² Mantovani S. (a cura di) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

- reperire un rilevante numero di materiali e oggetti utili per la ricerca in oggetto.

Nella sperimentazione molta attenzione è stata dedicata alla formulazione delle domande.

Particolari accorgimenti sono stati:

- utilizzo di un linguaggio semplice, senza termini ambigui, diretto alla questione sottoposta all'intervistato;
- formulazione di domande dirette, in forma affermativa, in modo da non procurare ambiguità e difficoltà per una loro comprensione;
- presentazione di domande in modo che conducano gradualmente al cuore del problema, una progressione quindi dal globale al locale;
- creazione di domande complete, espresse con il minor numero di parole: requisito questo della completezza e sinteticità;
- attenzione all'estensione del questionario, considerando la plausibilità di un calo di attenzione di fronte a ricerche troppo estese e con domande ridondanti.

Le tipologie di domande presenti nei questionari somministrati sono state:

- **domande aperte:** lasciano all'individuo ampia libertà di risposta, sono state quelle più sfruttate per raccogliere impressioni e suggerimenti;
- **domande chiuse:** usate per investigare l'accordo o il disaccordo in merito ad argomenti precisi, o ipotesi formulate sulla base delle indagini precedenti, che generalmente prevedono come alternative di risposta: Sì, No, Non So o Indifferente o Non Rispondo;
- **domande strutturate:** domande a risposta limitata che offrono però una serie di alternative, predeterminate in sede di progettazione, derivanti dalle precedenti analisi del fenomeno e ritenute quelle che più verosimilmente potrebbero corrispondere alla realtà dei fatti.

IV LA RICERCA: PRIMA FASE - COSTRUZIONE DELLA COMMUNITY

“Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l’espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli”.

Don Milani ¹⁵³

4.1 Obiettivi

L’obiettivo della prima fase della sperimentazione è quello di individuare i bisogni di laureandi e laureati in modo da riuscire a delineare lo scenario progettuale più congeniale alle specificità dei singoli coinvolti. Successivamente a partire dall’analisi dei dati quali-quantitativi raccolti, si è progettata e realizzata la community.

4.2 Metodologie e strumenti

Al fine di analizzare i bisogni, il lavoro di ricerca è stato organizzato in tre principali momenti:

1. focus group con i componenti del gruppo “storico” Bicocca In-Formazione¹⁵⁴;
2. interviste telefoniche a laureandi e laureati;
3. questionario a laureandi e laureati.

Gli strumenti utilizzati nelle tre fasi sono strettamente correlati tra loro; le due parti qualitative (focus group ed interviste) sono servite per costruire al meglio la fase quantitativa - il questionario¹⁵⁵ - individuando le variabili oggetto della ricerca.

Il focus group iniziale ha inoltre permesso di costruire i canovacci delle interviste telefoniche semi-strutturate¹⁵⁶.

4.2.1 Focus group con i componenti del gruppo “storico” Bicocca In-Formazione

Dall’analisi del focus group effettuato con i componenti del gruppo “storico” Bicocca In-Formazione sono emersi alcuni bisogni propri degli ex-studenti e che, a loro volta, hanno trovato riscontro tra i primi laureati in Formazione Primaria. In particolare è emersa l’esigenza di:

- predisporre di un luogo/ambiente/spazio nel quale discutere;

¹⁵³ Milani L. - Scuola di Barbiana - , *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1960.

¹⁵⁴ Si tratta dei primissimi laureati in Scienze della Formazione Primaria e di un supervisore di tirocinio: Laura Segalini, Valentina Garzia, Gloria Gentile, Elisa Farina, Sonia Sorgato, Ilaria Ryolo, Francesca Bassi, Michela Rabbiosi

¹⁵⁵ Vedi appendice

¹⁵⁶ Vedi appendice

- tenersi in contatto con il mondo universitario - espresso utilizzando le parole dei laureati: *“riuscire a stare “dentro” all’Università, pur essendo fuori”*;
- porre attenzione alla formazione continua. Nasce l’esigenza di avere maggiori informazioni rispetto ad alcune specifiche tematiche, quali ad esempio: gestione della classe, normativa, legislazione scolastica...
- gestire una forma di apprendimento tra pari. *Peer tutoring*¹⁵⁷ tra i più esperti e i meno esperti – riprendendo le parole dei laureati: *“ho un problema e mi rivolgo a chi quel problema lo ha già affrontato”*;

Nella discussione con i componenti del gruppo “storico” Bicocca In-Formazione, prende forma una prima ipotesi di scenario progettuale che si delinea meglio al termine della I fase di sperimentazione. Ovvero:

- la community dovrebbe essere dedicata solo ai laureati in Scienze della Formazione Primaria, previa iscrizione, e mantenere il nome di Bicocca In-Formazione;
- nella community, per comunicare con l’esterno, è auspicabile avere un blog nel quale i redattori di volta in volta possano postare gli interventi più rilevanti e significativi dibattuti all’interno dei forum della Community;
- lo spazio della community dovrebbe predisporre delle seguenti macro-aree di discussione (forum), che potrebbero aumentare in base alle esigenze che a man a mano si sviluppano.

Forniamo alcuni esempi:

- o normativa;
- o intercultura (integrazione stranieri);
- o la “praticaccia” (organizzazione registri, documenti, promemoria...);
- o “fare a scuola” (didattica e disciplina pensata divisa negli indirizzi: infanzia e primaria);
- o disabilità;
- o spazio libero;
- ogni forum è moderato da un tutor, il quale abbia competenze sia nell’ambito di comunicazione on line, sia di contenuto specifico di ciascuna disciplina. L’orientamento prevalente, nato da queste prime analisi, è quello di affiancare ad un partecipante storico del gruppo “Bicocca In Formazione”(esperto di contenuti e con maggiore esperienza sul campo), un neo-laureato avvezzo alla pratica dei forum. Prende piede l’ipotesi di affidare al

¹⁵⁷ Il *peer tutoring* (denominato anche *peer education*) identifica una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status.

LISP la formazione alla gestione della buona comunicazione on line all'interno di un forum, necessaria per preparare al meglio la figura del moderatore/tutor on line.

Da parte dei partecipanti al focus group, oltre agli entusiasmi nei confronti della creazione della community, sono emerse anche paure di varia natura, sia rispetto alla complessità del progetto, sia rispetto all'onerosità, in termini di tempo, associata alla figura del moderatore. Queste tematiche hanno determinato l'esigenza di procedere per gradi successivi alla costituzione della community, e dall'altro, a decidere che vi fossero più moderatori per forum.

4.2.2 Interviste telefoniche laureandi e laureati

Per redigere l'intervista a laureati e laureandi, sono stati preparati due canovacci¹⁵⁸, i quali sono serviti come traccia. La scelta di svolgere interviste telefoniche è dettata da due motivazioni:

- mancanza di tempo degli intervistati – il target è composto da insegnanti i quali hanno dimostrato una limitata disponibilità, in termini di tempo;
- dislocazione della sede – l'Università degli Studi di Milano-Bicocca risulta, per la maggioranza degli intervistati, lontana e scomoda da raggiungere.

Sono state intervistate 18 persone: 11 laureati e 7 laureandi.

Per il campionamento dei laureati si è tenuto conto di intervistare persone scelte tra coloro che avevano partecipato all'esperienza della Community degli studenti di Formazione Primaria presente nella piattaforma e-learning Docebo (intervistati 6) e coloro che non avevano partecipato all'esperienza¹⁵⁹ (intervistati 5).

Per il campionamento dei laureandi sono state intervistate 2 persone che stanno portando a termine una seconda laurea e le rimanenti 5 che stanno conseguendo la loro prima laurea. Degli intervistati, 5 hanno scelto l'indirizzo primaria e 2 infanzia.

Ecco ciò che emerge dalle interviste condotte a laureandi e laureati.

Alla domanda “Attualmente stai svolgendo la professione di insegnante?” gli intervistati laureati hanno risposto positivamente. Tutti hanno contratti di supplenza annuali. Dei quattro di ruolo, tre sono sul sostegno (dopo aver conseguito l'ADA¹⁶⁰) mentre la quarta è attiva all'interno della scuola privata. Solo una intervistata afferma di avere un part-time verticale.

¹⁵⁸ Vedi appendice

¹⁵⁹ La Community degli studenti di Scienze della Formazione Primaria presente nella piattaforma Docebo nasce nell'a.a 2005/2006

¹⁶⁰ Attività didattiche aggiuntive preparano i futuri insegnanti all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap

E' fatto raro che le persone insegnino esattamente nel major (indirizzo) ¹⁶¹ in cui si sono specializzate; di contro, questa considerazione viene meno qualora si consideri come ambito quello del sostegno.

Per quanto riguarda invece i 7 intervistati laureandi, 2 studenti dichiarano di insegnare come supplenti nella scuola statale, 2 lavorano in ambiti differenti da quelli dell'insegnamento e i rimanenti si dedicano solo allo studio.

Alla domanda, rivolta solo ai laureati: *“Sei ancora in contatto in qualche modo con il mondo universitario, per esempio attraverso docenti o ex-compagni di corso?”* la maggioranza ha dichiarato di avere mantenuto i contatti (sporadici e non) con alcuni ex-colleghi di corso. Due hanno inoltre dichiarato di essere anche iscritte al gruppo *“Bicocca In Formazione”* in 5 hanno partecipato e sporadicamente continuano a leggere la community degli studenti presente in Docebo; in 3 sono in contatto con i propri relatori e/o supervisor di tirocinio. Un solo intervistato afferma di aver perso qualsiasi contatto con il mondo universitario.

La domanda *“Pensi che ti interesserebbe, dopo la laurea, rimanere ancora in contatto in qualche modo con il mondo universitario, per esempio attraverso docenti o ex-compagni di corso?”* vede tutti concordi nel ritenere che sarebbe molto interessante rimanere in contatto con la realtà universitaria, perché, come sostenuto da una studentessa, *“questa professione ha bisogno di confronto tra colleghi e aggiornamenti continui”*.

Per laureandi e laureati, le difficoltà che sono presenti durante lo svolgimento del lavoro quotidiano sono più marcate nei primi anni e riguardano soprattutto: la gestione del tempo e della burocrazia, i programmi, la compilazione dei verbali, delle schede di valutazione e dei registri. La maggior parte degli intervistati lamenta che la scuola sia ancora troppo improntata ad una didattica tradizionale nella quale si fatica a mettere in pratica quanto studiato, in cui spesso è necessario adeguarsi, perché il cambiamento risulta, agli occhi dei colleghi, una perdita di tempo rispetto ad un sistema noto che, pur non dimostrandosi efficace, ha dimostrato di funzionare. Un certo numero di intervistati laureati (2 su 11), è invece molto contento dei propri colleghi, ricevendo da questi il supporto necessario in caso di bisogno. Dalle interviste risulta che i laureati che hanno incontrato meno difficoltà nello svolgimento del proprio lavoro sono coloro che hanno il diploma magistrale e che già dopo il conseguimento del diploma facevano supplenze nelle scuole.

Nel rispondere alla domanda rivolta ai soli laureati *“Pensi che gli studi universitari ti abbiano dato sufficienti elementi per affrontare il tuo lavoro quotidiano a scuola o pensi che siano stati carenti in alcuni aspetti?”*, la maggior parte degli intervistati concorda sul fatto che il Corso di Laurea di

¹⁶¹ Il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria ha 2 indirizzi: infanzia e primaria. Quest'ultimo si divide in 2 major: linguistico e scientifico.

Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, sia sul versante teorico che su quello pratico, abbia fornito sufficienti ed utili elementi per preparare alla professione. Il giudizio sull'intero Corso di Laurea è molto buono, così da renderlo un'esperienza nel complesso molto positiva e che *"non si dimentica"*. Il tirocinio risulta essere l'esperienza in assoluto più utile e formativa, tanto che sono in molti ad affermare che le ore dedicate a queste attività sono insufficienti. Il percorso universitario fornisce ai futuri maestri una buona predisposizione mentale che si rivela utile per la ricerca di informazioni e per *"cavarsela sempre nell'intricato mondo della scuola"*. Fornisce anche un *"grande spirito osservativo"* che aiuta il singolo sia ad avere una visione complessiva della classe, sia a soffermarsi sul particolare alunno. Dall'esperienza universitaria nasce inoltre la necessità di tenersi costantemente aggiornati. Secondo gli intervistati che hanno ottenuto la specializzazione ADA¹⁶², il corso sul sostegno risulta essere apprezzato perché da un lato è molto pratico e dall'altro fornisce know how sulla metacognizione¹⁶³, argomento molto importante e non affrontato durante il Corso di Laurea.

Tra le maggiori difficoltà riscontrate nella pratica della professione si rileva:

- la gestione del tempo, come sottolinea questa intervistata: *"il programma alla fine lo devi portare a termine e alla fine risulta difficile gestire il tempo-classe"*;
- la didattica di tipo collaborativo da effettuare in gruppi¹⁶⁴ viene definita complessa da realizzare. Gli intervistati si trovano concordi nel dire che il corso di laurea dovrebbe fornire maggiore preparazione in merito.

La domanda relativa alla pratica scolastica¹⁶⁵ divide gli intervistati in due gruppi: coloro che ritengono che l'università dovrebbe fornirne alcuni spunti generali per rendere *"meno nebuloso questo aspetto burocratico"* (ad esempio dando informazioni di massima su cos'è un collegio docenti, un'inter-classe, sulla scansione dei programmi...) e coloro che ritengono che la stessa si debba apprendere sul campo e che non sia quindi compito dell'Università darne elementi perché ogni scuola meriterebbe un discorso a parte.

Solo due laureati tra gli intervistati dichiarano di aver partecipato ad un gruppo di lavoro in rete.

¹⁶² Attività didattiche aggiuntive preparano i futuri insegnanti all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap

¹⁶³ Il termine metacognizione può essere definito come quell'insieme di attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo. La facoltà per l'essere umano di poter pensare, riflettere su come sta pensando, viene definita 'metacognizione'.

¹⁶⁴ Il lavoro in gruppo si differenzia dal lavoro di gruppo perché presuppone un lavoro di tipo cooperativo. Come afferma Mario Comoglio [2000]: *"Creare situazioni di apprendimento cooperativo significa considerare e mettere in pratica alcuni principi essenziali, che si differenziano da ciò che tradizionalmente viene considerato lavoro di gruppo"*

¹⁶⁵ Pensi che ci siano altri aspetti della pratica scolastica in cui il percorso universitario è stato carente? Quali?

La prima dando il suo contributo sul forum "*Orizzonte scuola*"¹⁶⁶, la seconda partecipando al corso di formazione Fortutor¹⁶⁷, occasione anche per conoscere e confrontarsi con altri docenti.

Alla domanda rivolta ai laureati "*Come fai a tenerti in contatto con gli altri docenti*" la maggior parte dichiara di non essersi mai posta il problema; altri però affermano di sapere che sarebbe utile mantenersi in contatto con altri docenti, ma non sanno come potrebbero farlo e sono in molti ad affermare di tenersi in contatto solo con i propri colleghi.

Continuando nell'analisi dei dati raccolti, emergono altre considerazioni di rilievo. Ad esempio, alcuni intervistati hanno sottolineato di aver lavorato in rete durante gli anni dell'Università attraverso la piattaforma e-learning Docebo.

Coloro che hanno partecipato attivamente alla community degli studenti di Formazione Primaria presente in Docebo giudicano positivamente la propria esperienza on line. La community viene di volta in volta descritta con aggettivi come: "*collaborativa, partecipativa, utile, calda*".

Anche chi non ha vissuto l'esperienza diretta nella community degli studenti, ha sensazioni positive verso di essa, dopo avere appreso, attraverso una descrizione sintetica, di cosa si tratta.

L'ultima domanda "*Pensi che ti potrebbe servire avere a disposizione una community dei laureati di SFP? Pensi che potrebbe essere utile per te e per gli altri? Cosa dovrebbe contenere, secondo te, questa community?*" vede tutti gli intervistati concordi nell'affermare che è sicuramente utile poter disporre di una community dedicata ai laureati.

Uno dei motivi che spinge gli intervistati ad esprimersi positivamente verso la community deriva dalla consapevolezza che le problematiche che si possono incontrare a scuola sono numerose ed eterogenee: quindi avere a disposizione un gruppo di utenti con back-ground omogeneo con cui affrontarle motiva ed è di conforto; inoltre la community si delinea come una rete e un filo che lega insegnanti laureati ed Università. Coloro che hanno vissuto la community degli studenti presenti in Docebo, vivono nella consapevolezza dell'arricchimento e dell'importanza ai fini della circolazione di *know how* tra pari.

Per quanto riguarda la struttura della futura community sono tutti d'accordo nel ritenere che dovrebbe essere presente sia una parte dedicata alla documentazione e allo scambio di file, che una

¹⁶⁶ <http://www.orizzontescuola.it/>

¹⁶⁷ Nell'ambito delle azioni finalizzate alla qualificazione del personale in servizio nella scuola e al sostegno alla professionalità di tutor e-learning, l'USR Lombardia ha messo a punto una iniziativa rivolta alla formazione di e-tutor, dando avvio ad un progetto specifico denominato "ForTUTOR Lombardia", realizzato sulla base di un protocollo delle convenzioni in essere tra l'Ufficio Scolastico Regionale e le Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi Milano-Bicocca.

Il percorso formativo è destinato al personale docente e ATA della Lombardia e si svolge su apposita piattaforma PUNTOEDU, realizzata in collaborazione con l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE).

parte dedicata alla discussione. Per lo scambio comunicativo sono tutti concordi nell'affermare che lo strumento più adatto sia il forum.

I forum dovrebbero essere divisi per tema a seconda delle questioni ritenute di volta in volta più rilevanti: aspetti burocratici (graduatorie, registri, verbali, schede di valutazione...), intercultura, sostegno, normativa, cambiamenti politici in atto, confronto sulla didattica.

Inoltre l'esigenza è di disporre di sezioni dedicate alle aree tematiche specifiche e a tema (es. sul lavoro di gruppo), ai corsi di aggiornamento, allo scambio di bibliografia e a "quella volta che ho imparato" (es. ho avuto un ragazzo problematico, trovo la soluzione e poi rendo partecipi anche gli altri).

4.2.3 Questionario laureandi e laureati

Focus group ed interviste semi-strutturate, in quanto analisi qualitative, hanno in tanto permesso di definire alcune ipotesi di partenza. Al fine di analizzare al meglio le necessità e verificare le suddette ipotesi, ci si è serviti di un questionario¹⁶⁸, il quale ha avuto come scopo quello di sondare i bisogni di laureandi e laureati.

4.2.3.1 Campionamento

L'universo della sperimentazione è composto da 707 laureati¹⁶⁹ e 400 laureandi¹⁷⁰ in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il questionario è stato somministrato a tutto questo campione di persone, ma è stato compilato da 342 persone, 256 laureate e 86 laureande.

Il dato relativo alle persone che hanno compilato il questionario è parecchio elevato e ciò ci consente di affermare che i risultati raccolti possono essere ritenuti rappresentativi del campione.

4.2.3.2 Analisi dei dati

Verranno ora prese in esame alcune delle domande del questionario dalle quali è possibile dedurre elementi utili per riuscire a definire i bisogni di laureandi e laureati. La definizione dei bisogni fungerà da fondamenta per la costruzione della community Bicocca In-Formazione. Per garantirsi una visione complessiva, è utile un'analisi preliminare di alcuni dati strutturali, non strettamente legati al focus della prima parte della sperimentazione, ma utili per dare informazioni circa il campione selezionato.

¹⁶⁸ Vedi appendice

¹⁶⁹ Dato aggiornato a marzo-aprile 2008 periodo in cui è stata fatta la somministrazione.

¹⁷⁰ Per laureandi abbiamo inteso gli studenti al 4 anno e i fuori corso; sempre dato aggiornato a marzo-aprile 2008

Dati strutturali

Concentrando la nostra attenzione sui laureandi notiamo che gli 86 studenti che hanno risposto al questionario provengono dal IV anno nel 55% dei casi e sono fuori corso nel 45% dei casi. La distribuzione degli esami mancanti è varia: al 19% dei rispondenti non manca alcun esame, all'12% mancano da 1 a 3 esami, al 26% mancano da 4 a 6 esami, al 30% mancano da 7 a 10 esami e il rimanente 13% ha oltre i 10 esami da sostenere.

Il 18% del campione che ha compilato il questionario ha conseguito l'ADA¹⁷¹, il 69% non l'ha conseguito ed il rimanente 13% lo sta frequentando.

Per quanto concerne la scelta degli indirizzi, il 69% dichiara di aver scelto il percorso che prepara gli insegnanti della scuola Primaria, il rimanente 31% si è diretto verso l'indirizzo che prepara gli insegnanti della scuola dell'Infanzia. All'interno della scelta Primaria, il 52% si è diretto verso il major linguistico, il 17% ha scelto invece il major scientifico.

Per quanto riguarda i laureati, una delle prime domande ha richiesto il voto di laurea. La tabella qui sotto mostra la distribuzione dei voti, i quali si distribuiscono tra un minimo di 91 ed un massimo di 110 e lode.

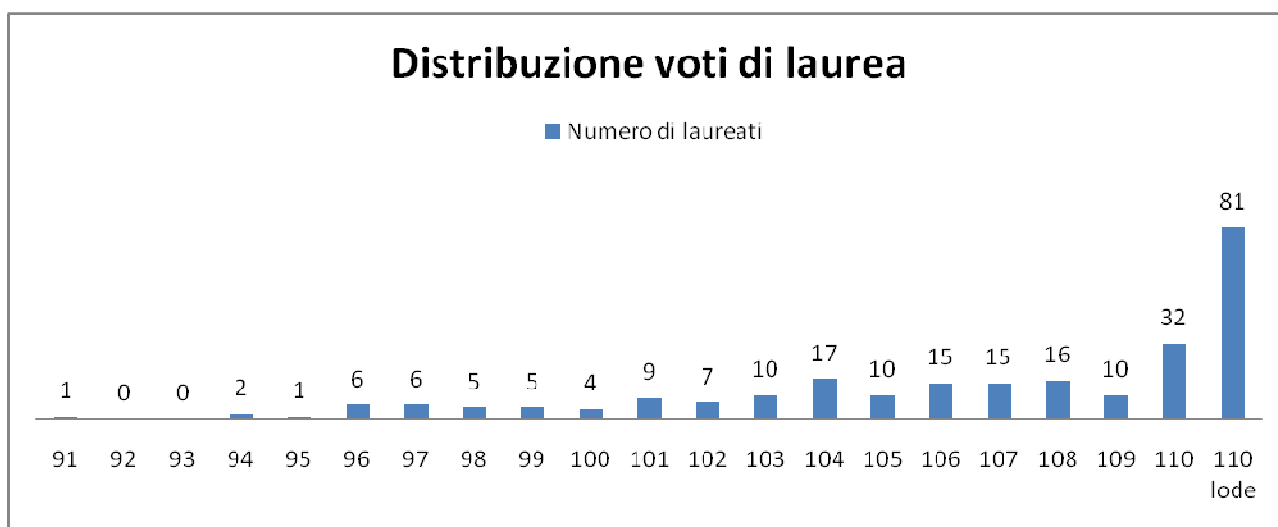


Figura 20: Distribuzione voti di laurea

Il 52% di coloro che hanno risposto al questionario dichiara di essere insegnante a tempo determinato nelle scuole, il 27% afferma invece di essere docente a tempo indeterminato ed il rimanente 21% non svolge la professione di insegnante.

I motivi che hanno spinto questi ultimi a non svolgere il mestiere dell'insegnante per quest'anno scolastico sono così distribuiti: il 26% non ha trovato impiego come docente nell'anno scolastico in

¹⁷¹ Attività didattiche aggiuntive preparano i futuri insegnanti all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap

corso, il 9% ha avuto problemi personali ed il 65%, ovvero la maggioranza, dichiara di dedicarsi allo studio e di svolgere lavori occasionali contestualmente al percorso universitario.

Il 79% degli intervistati dichiara quindi di insegnare a tempo indeterminato o determinato all'interno delle scuole. La docenza di questi insegnanti viene così distribuita: il 26% insegna su posto di sostegno, il 65% su posto comune o sezione, il 9% su posto di lingua straniera. La figura sottostante mostra visivamente la situazione:

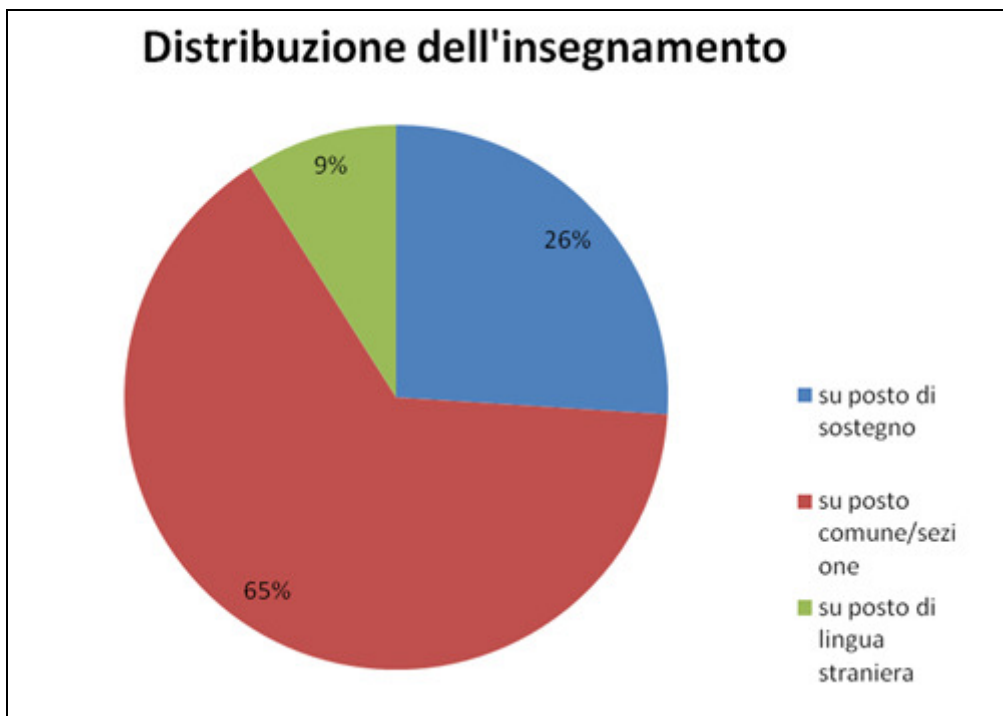


Figura 21: Distribuzione dell'insegnamento

Alla domanda "Il tuo ruolo attuale nella scuola corrisponde al percorso universitario scelto?" Il 57% dichiara di insegnare nell'ambito disciplinare scelto, il 26% risponde negativamente ed il rimanente 17% sostiene che l'ambito di insegnamento dipende, di volta in volta, dalle sostituzioni annuali.

Il 63% dei laureati sostiene di essere ancora in contatto con ex-compagni di corso, il 16% dichiara di essere in contatto con docenti, il 15% con supervisori e il rimanente 6% afferma di non essere in contatto con nessuna persona conosciuta nel mondo universitario.

Una domanda analoga è stata posta ai laureandi che si sono così espressi: il 36% vorrebbe, una volta laureato, mantenere i contatti con ex compagni di corso, il 34% desidererebbe rimanere in contatto con docenti, il 30% con supervisori. Emerge che nessuna persona è intenzionata, una volta laureata, a non avere contatti con persone conosciute nel mondo universitario.

La tabella sottostante mostra i risultati della risposta alla domanda mettendo in paragone i pareri espressi dai laureati e dai laureandi.

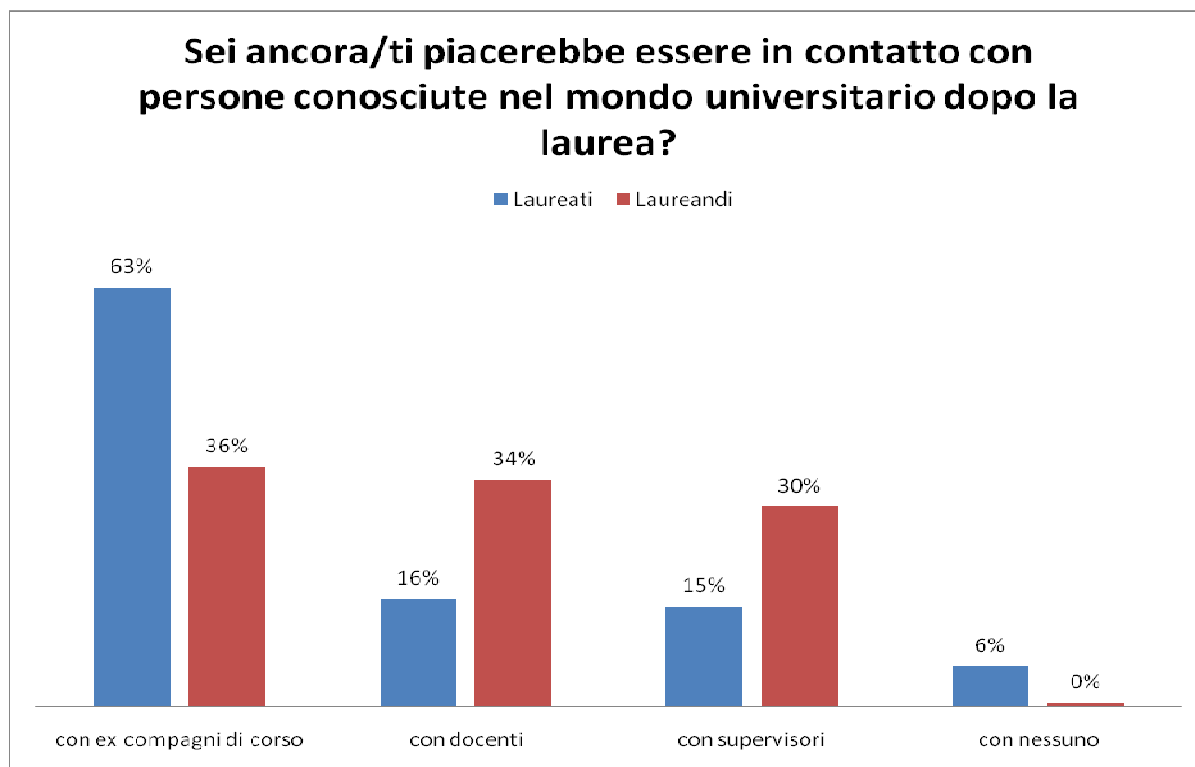


Figura 22: Contatti con il mondo universitario dopo la laurea. Laureati e laureandi a confronto

Ai laureati è stata anche posta una domanda sul gruppo “Bicocca In Formazione”. L’8% degli intervistati ha risposto di essere iscritto, il 38% ha affermato di conoscerlo, ma di non essere iscritto e il rimanente 54% ha dichiarato di non conoscere questo gruppo.

Professione insegnante: difficoltà, confronto e aggiornamento

Le difficoltà maggiori che i laureati incontrano e che gli studenti pensano di incontrare nello svolgimento del loro lavoro quotidiano a scuola dalle analisi del questionario risultano essere, nell’ordine:

Difficoltà	Percentuale di risposte
Comprendere la normativa scolastica	17%
Adeguarsi ad una didattica diversa dal proprio orientamento	16%
Valutare	18%
Gestire il rapporto scuola famiglia	15%
Comprendere la burocrazia legata alla pratica scolastica	13%
Relazionarsi con i colleghi	8%
Progettare la didattica	7%
Completare la programmazione annuale nei tempi previsti	6%

Tabella 3: Difficoltà riscontrate e presunte del mestiere dell'insegnante

Oltre a queste difficoltà gli intervistati hanno descritto altre difficoltà nate dalla loro personale esperienza. In molti hanno segnalato come grossa problematicità il doversi adeguare “ai continui

cambiamenti dettati dalle Riforme a cui si aggiungono le prospettive lavorative incerte”; altri hanno espresso le loro perplessità circa il dover insegnare la lingua inglese senza avere delle competenze specifiche in materia. Altri ancora hanno segnalato le difficoltà legate alla gestione della classe che, come emerge dalle parole di questi intervistati, si traducono in: *“gestire alcuni bambini problematici, mantenere il silenzio, l’attenzione, ottenere il rispetto”*. Anche la relazione, non solo con i propri pari (colleghi), ma anche con alcuni Dirigenti Scolastici risulta essere talvolta difficoltosa.

La maggior parte degli intervistati – il 73% - ritiene importantissimo l’aggiornamento nella professione dell’insegnante attribuendogli il massimo valore.

Le risposte alla domanda *“In che occasione ti confronti con altri docenti o futuri docenti?”* hanno avuto sia da parte dei laureati che dei laureandi una concentrazione di risposte nelle prime due scelte proposte: per i laureati il confronto avviene principalmente con i colleghi e in seconda battuta con gli altri docenti del territorio che fanno parte della loro cerchia di amicizie; i laureandi, invece, hanno contatti con i compagni di corso e/o supervisor e con i docenti delle scuole dove insegnano o hanno svolto il tirocinio.

Nella figura seguente i risultati delle risposte date da laureati e laureandi sono a confronto.

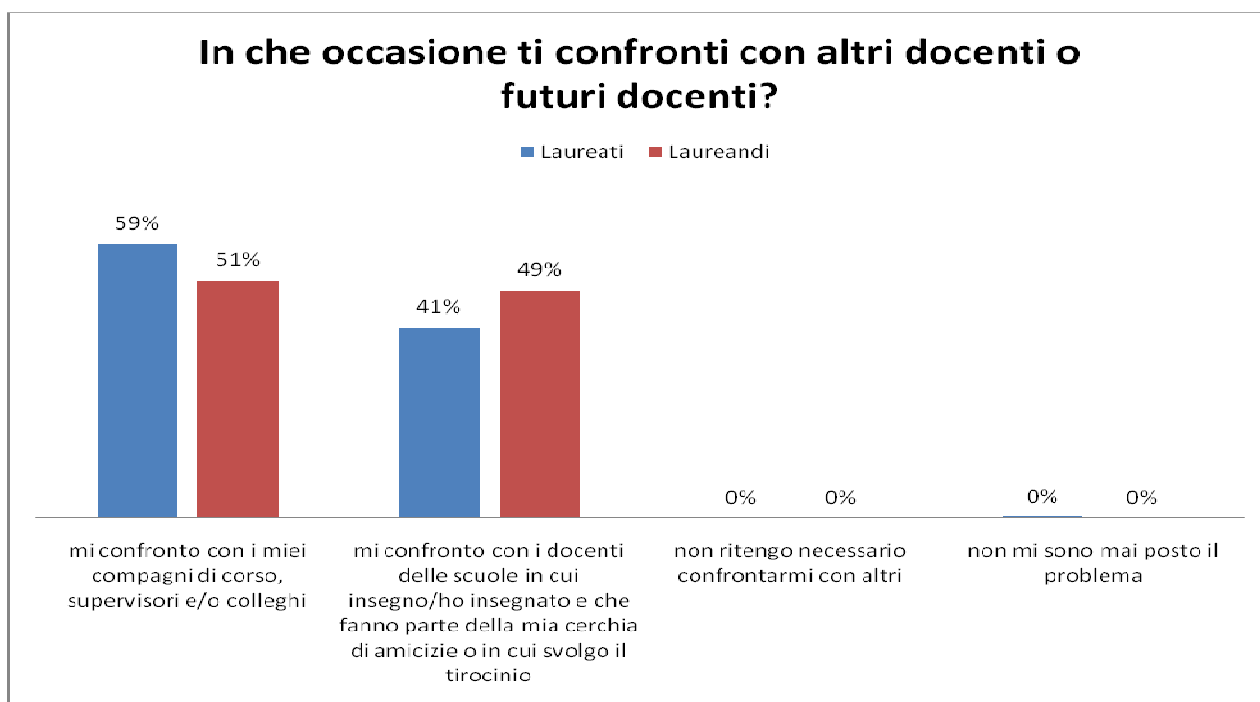


Figura 23: Confronto con altri docenti o futuri docenti

Altre occasioni di confronto, come hanno espresso gli intervistati, nascono da collaborazioni con l'Università (con docenti o con supervisor) e/o in Rete, ovvero attraverso blog e gruppi in rete.

Alla domanda *“Quanto sei disposto a collaborare con altre persone ogni volta che affronti un nuovo impegno o hai un problema?”* le risposte si sono concentrate su queste due scelte: *“molte*

volte cerco qualcuno con cui confrontarmi” che ha avuto il 68% dei consensi e *“cerco sempre qualcuno con cui confrontarmi”* con il 29% delle preferenze. Questo risultato indica che laureandi e laureati sono ben disponibili alla collaborazione e allo scambio tra pari e quasi per nulla preferiscono affrontare le problematiche da soli.

L’80% degli intervistati afferma di non avere mai partecipato ad un gruppo di lavoro in rete, il rimanente 20% dichiara, invece, di aver lavorato in rete. I gruppi in rete a cui laureati e laureandi hanno partecipato sono:

- corsi ex-Indire su piattaforma PuntoEdu¹⁷²;
- corsi erogati in modalità blended learning dal Corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria¹⁷³ e Community degli studenti presente nella piattaforma Docebo,
- corsi dell’Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia;
- costruzioni di reti per il progetto Innovascuola;

La community per laureandi e laureati: tra vecchie e nuove esperienze

Dal questionario emerge che la maggior parte degli intervistati - 84% - dichiara di sapere che cosa sia una Community; il rimanente 16% che non ne ha idea.

Il 50% inoltre dichiara di conoscere la Community degli studenti di Scienze della Formazione Primaria presente in Docebo, il 33% non la conosce e il rimanente 17% afferma che quando frequentava l’Università non esisteva alcuna Community degli studenti¹⁷⁴.

I dati relativi alla frequenza di ingresso degli intervistati nella Community degli studenti presente in Docebo mostrano che la maggior parte - 37% dei casi - è entrata in Community con una frequenza di una volta a settimana e due volte al mese nel 31% dei casi.

La figura sottostante mostra chiaramente la situazione.

¹⁷² Corsi di formazione riservati ai docenti e erogati dall’Agenzia Scuola es. neoassunti, fortic, inglese...

¹⁷³ In particolare i corsi che vengono citati sono Teorie e tecniche dei nuovi media, Didattica della matematica, Didattica della biologia 2, Didattica della fisica, Didattica generale.

¹⁷⁴ Ricordiamo che la community degli studenti di Scienze della Formazione Primaria nasce nell’a.a 2005/2006

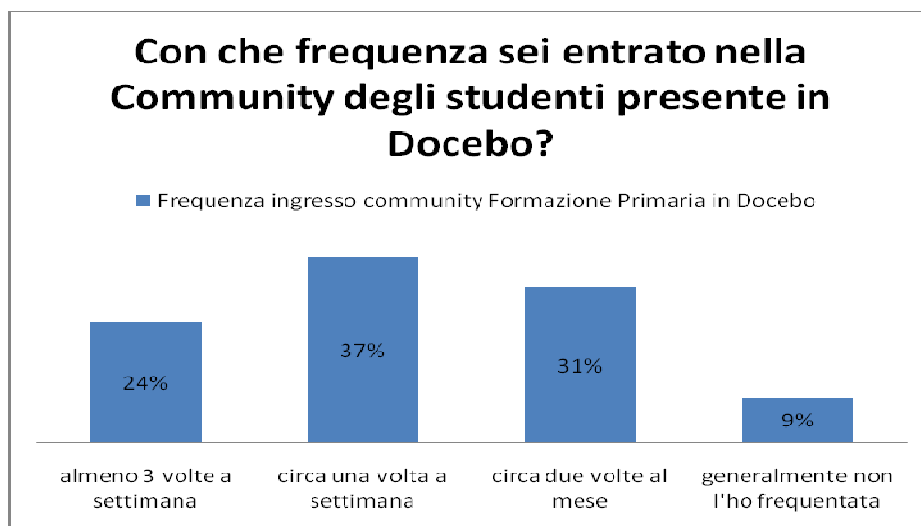


Figura 24: Frequenza ingresso Community studenti presente in Docebo

La domanda: *“Quanto giudichi positiva la tua esperienza in Community?”* fa denotare che l’indice di gradimento si colloca sui valori alti del 4 e del 5 (su una scala da 1=per nulla a 6=completamente) per il 63% degli intervistati.

Il 67% dei rispondenti al questionario dichiara di aver scritto almeno una volta in un forum. La maggior parte, il 40% ha scritto nei forum presenti in Docebo (della Community o degli insegnamenti), gli altri forum a cui gli intervistati hanno partecipato sono svariati e il grafico sottostante ne mostra una panoramica.

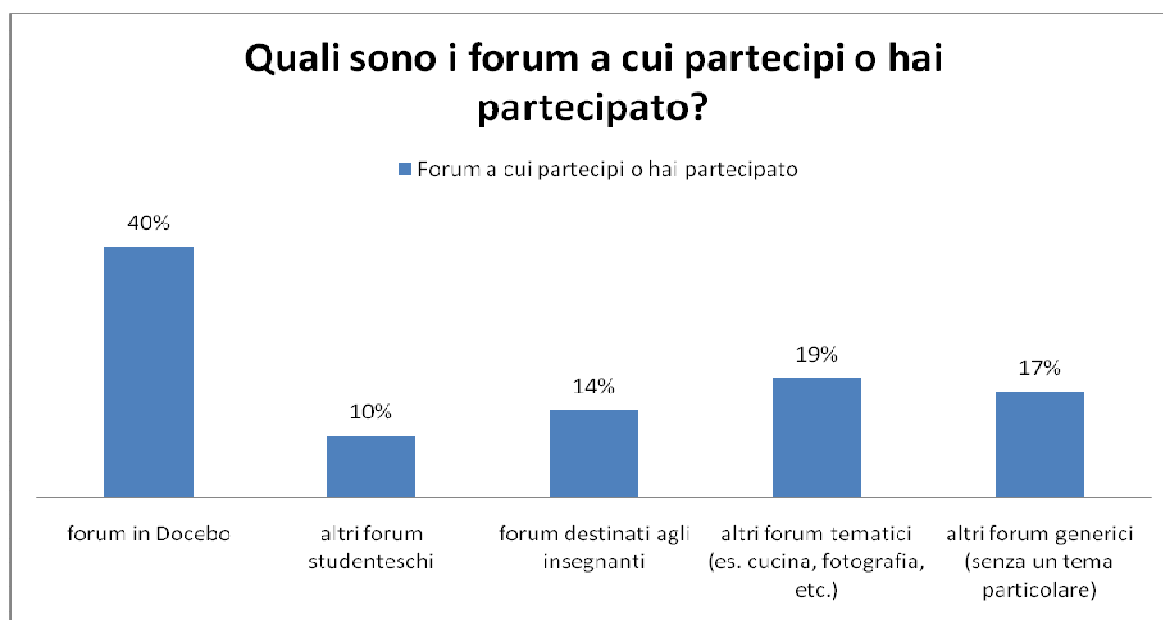


Figura 25: Forum a cui partecipi o hai partecipato

Il 14% degli intervistati che partecipa a forum destinati ad insegnanti, afferma che, nello specifico, i forum che frequenta sono:

- Orizzonte Scuola;

- forum presenti sulla piattaforma PuntoEdu¹⁷⁵;
- forum legati a progetti banditi dal Ministero della Pubblica Istruzione;
- Tecnologie Educative;

La domanda *"Quanto pensi che ti potrebbe servire avere a disposizione una Community dei laureati in Scienze della Formazione Primaria?"* denota che per la maggior parte degli insegnanti la Community sarebbe estremamente utile. L'indice di gradimento si colloca infatti tra i valori del 4 e del 5 (su una scala da 1=per nulla a 6=completamente) per il 72% dei rispondenti al questionario.

A laureati e laureandi è stato anche chiesto con che frequenza entrerebbero nella Community dei laureati una volta che questa fosse costituita; la maggior parte delle risposte è stata *"periodicamente, per tenermi aggiornato"*, con un indicatore di gradimento del 79%. Il grafico seguente mostra chiaramente la situazione delle risposte date dagli intervistati.

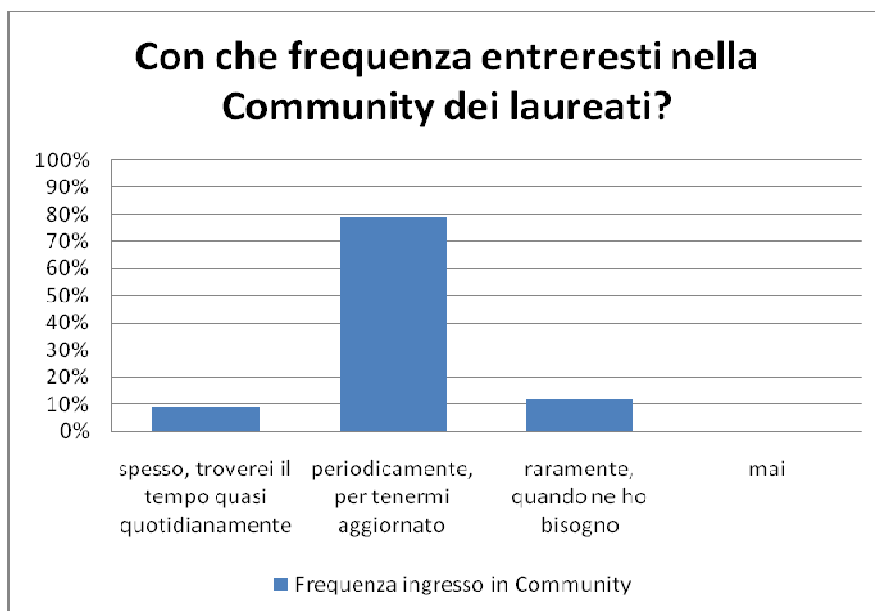


Figura 26: Frequenza ingresso in Community

L'obiettivo principale della Community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria per il 67% degli intervistati dovrebbe essere *"scambio e condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante"*, un altro gruppo, più esiguo, il 28% ha invece segnalato, come preferenza *"scambio e condivisione di informazioni per la professione dell'insegnante"*. Il grafico sottostante mostra tutte le ipotesi con i relativi risultati.

¹⁷⁵ Fanno parte dei corsi per gli insegnanti erogati dall'Agenzia Scuola.

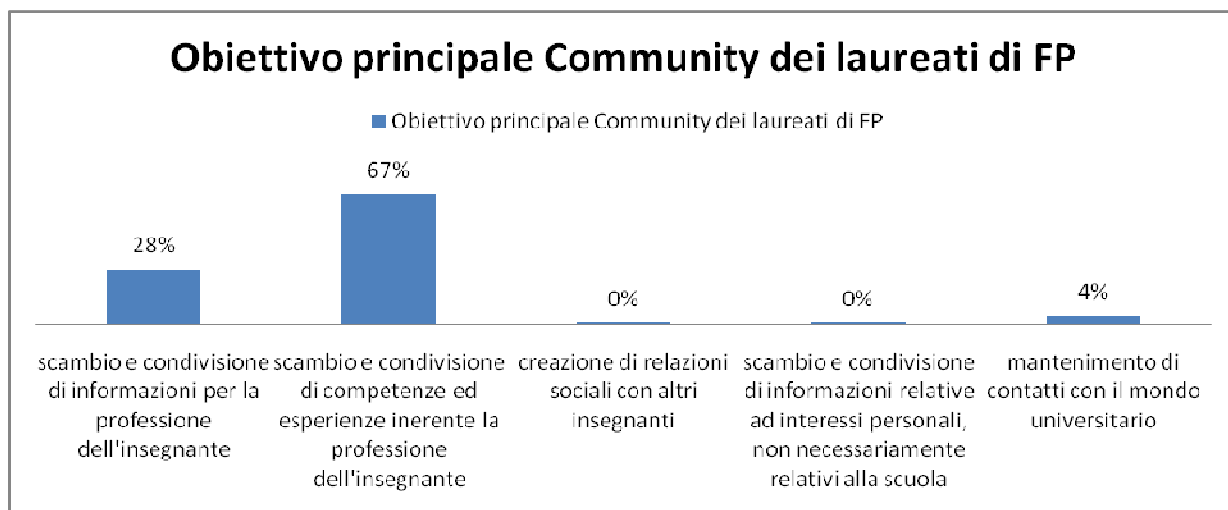


Figura 27: Obiettivo principale Community laureati Formazione Primaria

Bisogni, idee e aspettative relative alla nuova community

Al fine di progettare e di costruire una Community che risponda realmente ai bisogni dei laureati, agli intervistati è stato chiesto di indicare il livello di importanza – attribuendogli un punteggio da 1=per nulla a 6=completamente – a ciascuno dei possibili strumenti che potrebbe contenere la Community:

- bacheca dove leggere avvisi, proposte formative di interesse;
- spazio in cui poter scaricare documentazione e risorse utili per la professione dell'insegnante;
- spazio in cui poter caricare documentazione e risorse utili per la professione dell'insegnante;
- spazio in cui poter discutere di argomenti rilevanti per la professione dell'insegnante.

Il grafico sottostante mostra i risultati.

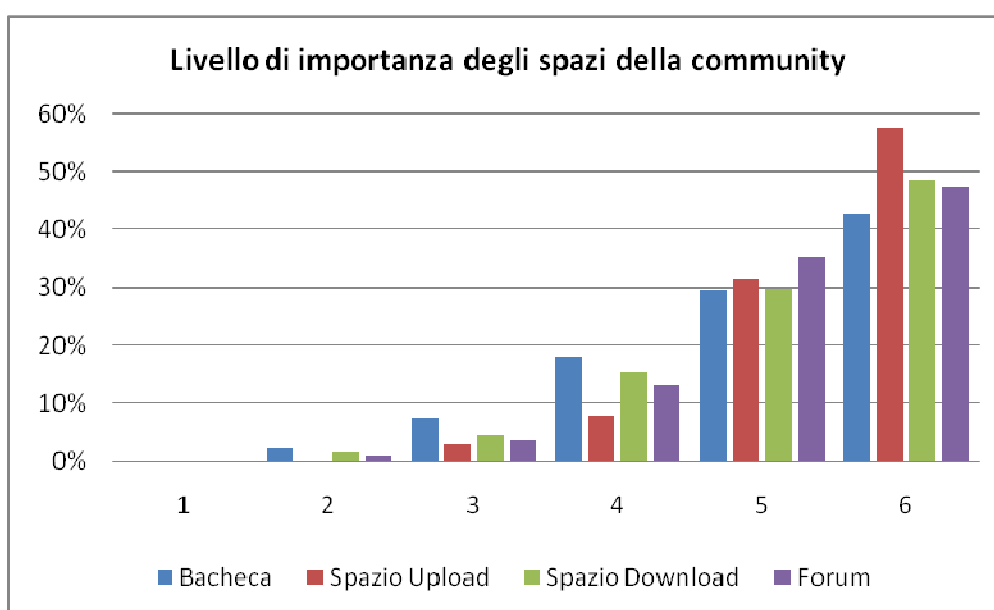


Figura 28: Livello di importanza degli spazi nella Community dei laureati

Come si può notare, a tutti gli spazi ipotizzati è stata attribuita, da parte di laureati e laureandi, grande importanza (valori del 5 e del 6).

L'indice maggiore, con 5,4 l'ha ricevuto lo spazio che consente di scaricare documentazione utile per la professione dell'insegnante, segue, con 5,2 lo spazio di discussione; riporta un indice di 5,1 lo spazio in cui poter caricare materiali e totalizza 5 l'area avvisi.

Laureati e laureandi hanno espresso la loro opinione anche circa le tematiche che vorrebbero venissero trattate nei forum della Community.

Come evidenzia la figura sottostante le tematiche più interessanti paiono essere, nell'ordine:

- “fare a scuola”;
- disabilità e interdisciplina a pari merito;
- normativa, intercultura, descrizioni di casi e situazioni reali, scambio di esperienze formative (es. corsi di aggiornamento) si pongono sullo stesso livello.

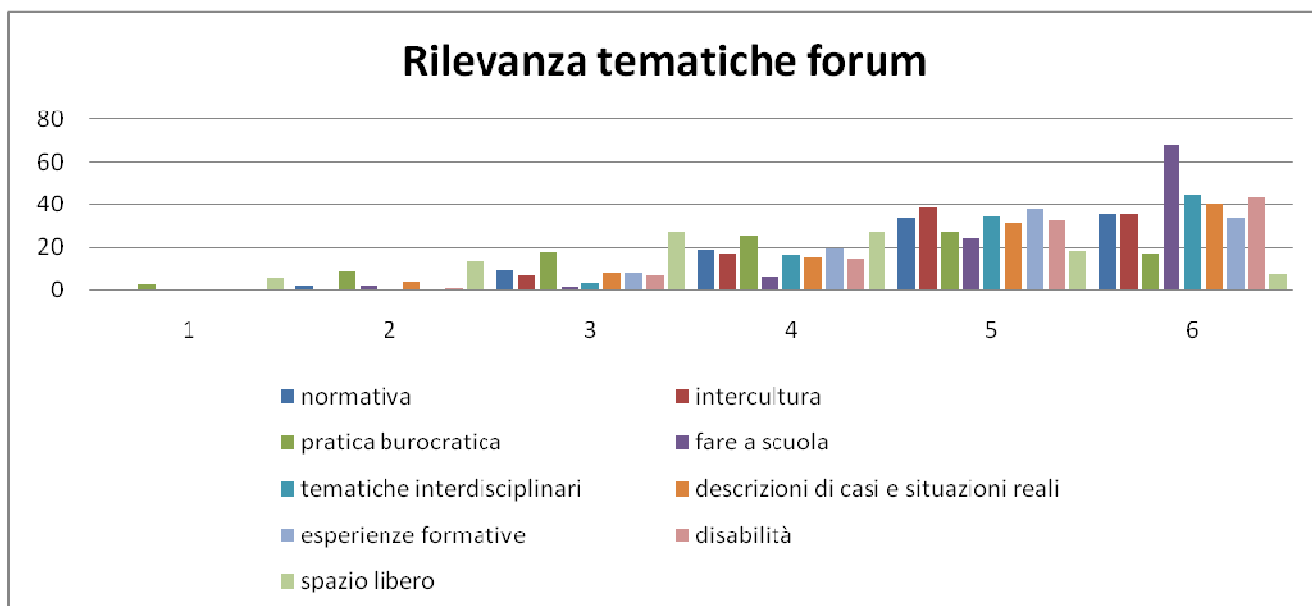


Figura 29: Livello di interesse delle tematiche dei forum della Community dei laureati

Alla domanda “*Preferiresti che i docenti del corso di laurea potessero accedere alla Community dei laureati?*” l’83% degli intervistati si è espressa favorevolmente per avere tutti i docenti del corso di laurea all’interno della Community; il 15% ne vorrebbe solo alcuni, solo il 2% non li vorrebbe. Il grafico seguente ne dà una panoramica.

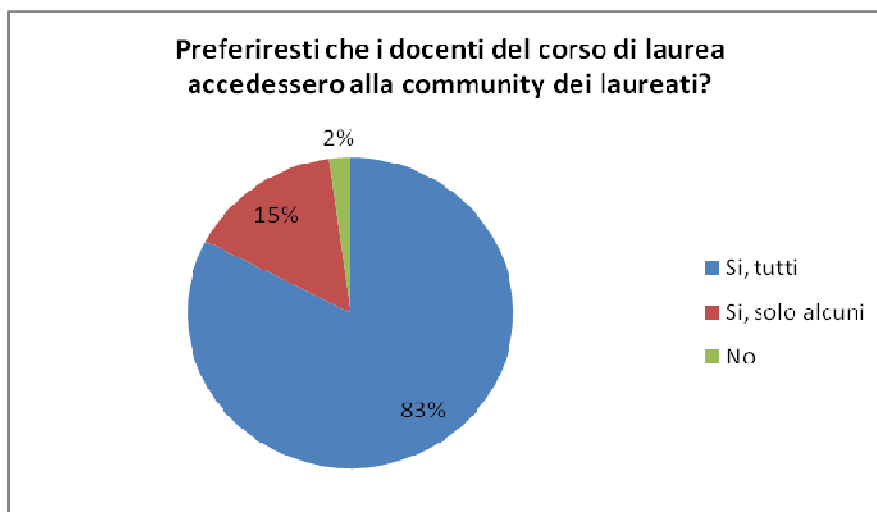


Figura 30: Ingresso docenti in Community

Gli intervistati erano liberi di motivare la loro scelta.

Tra le perplessità nei confronti dell'ingresso dei docenti del corso di laurea in Community troviamo da un lato il timore che *“il loro ingresso potrebbe intimorire alcuni nell'espone le proprie idee, esperienze e perplessità”* e dall'altro il rischio sentito è che *“lo spazio diventi troppo formale”*. Il 15% che vorrebbe l'accesso alla Community solo di alcuni docenti; ritiene infatti che l'ingresso debba essere consentito solo ai *“docenti che hanno conoscenze disciplinari consonanti con le tematiche affrontate, ma soprattutto che hanno solide competenze pedagogico didattiche”*. Inoltre, è necessario che accedano solo coloro che *“sono realmente interessati a dare una mano agli studenti laureati”*.

L'83% è concorde nell'avere tutti i docenti del corso di laurea all'interno della Community dei laureati. Il motivo fondamentale è che i professori potrebbero dare a tutti un *“apporto psicologico e metodologico molto elevato”*.

A differenza di quello che succede all'interno della Community degli studenti di Scienze della Formazione Primaria presente in Docebo nella quale i docenti non hanno accesso allo spazio, nella Community dei laureati ci sarebbe finalmente, con l'ingresso dei docenti universitari, accanto ai laureati, un *“dialogo alla pari, un vero e proprio scambio”*.

Il contributo dei docenti universitari viene ritenuto dagli intervistati *“una risorsa e un arricchimento”*; in quest'ottica i docenti potrebbero *“offrire indicazioni sia su proposte formative di interesse che dare consigli circa testi da leggere”*. Oltre a consigli e informazioni secondo gli intervistati il feedback dei docenti potrebbe *“spronare a fare meglio”*. Anche i docenti universitari potrebbero trarne arricchimento utilizzando *“le esperienze degli ex-studenti come osservatorio privilegiato sul mondo della scuola”*.

Inoltre gli intervistati dimostrano di avere ben chiaro che il legame "tra pratica didattica educativa e ricerca universitaria" deve rimanere ben saldo e quale modo migliore se non quello di avere i docenti all'interno della Community dei laureati?

Infine la presenza dei professori in Community permetterebbe ai laureati sia di "mantenere il contatto con l'Università" che di "continuare il percorso formativo intrapreso". E' proprio in quest'ottica di formazione continua che gli intervistati puntano e pensano che questa Community potrebbe essere una risorsa in tal senso.

Il 55% di laureati e laureandi immagina la futura Community come uno spazio prevalentemente informale con spazi di formalità. Nonostante il desiderio espresso da parte degli intervistati di avere i docenti del corso di laurea all'interno dello spazio on line, la Community rimane, nella percezione degli intervistati, un luogo prevalentemente informale.

Il grafico sottostante mostra visivamente il risultato delle risposte.

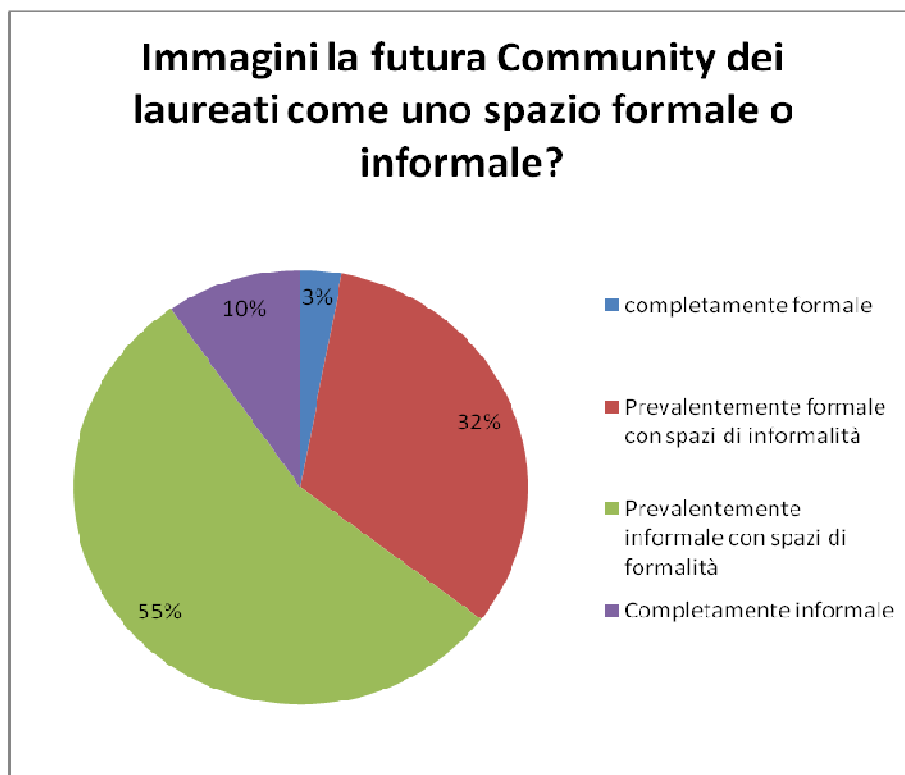


Figura 31: Community dei laureati: spazio formale o informale?

E' stato chiesto a laureandi e laureati di indicare un livello di importanza – attribuendogli un punteggio da 1=per nulla a 6=completamente - che indichi quanto ritengano che sia importante il contributo dei membri in una Community. L'82% degli intervistati dichiara di ritenere essenziale l'apporto e la collaborazione di tutti i membri in una Community attribuendogli un punteggio tra il 5 e il 6.

Il 59% dei rispondenti al questionario afferma di volere nella futura Community dei laureati un moderatore esperto, una sorta di consulente a cui porre domande. Il 30% desidererebbe un

moderatore-animatore che sostenga la comunicazione dei partecipanti proponendo anche argomenti. E' soltanto il 11% che ritiene che sia necessario un moderatore discreto, che si limiti ad assicurare una buona comunicazione.

Il grafico sottostante mostra graficamente le nostre argomentazioni.

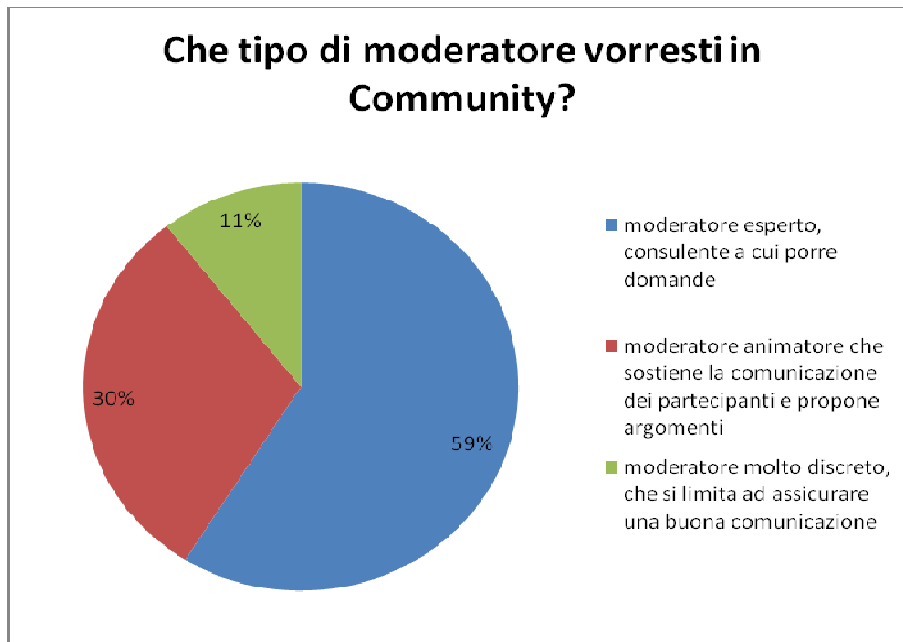


Figura 32: Moderatore della community

Le risposte aperte dimostrano che i motivi principali che portano gli intervistati a desiderare un moderatore esperto sono principalmente due: da un lato la necessità di avere risposte, consigli e suggerimenti ai tanti dubbi nati dal lavoro quotidiano, dall'altro il desiderio di avere uno spazio in cui essere certi di trovare informazioni corrette; ciò è garantito proprio dal moderatore che supervisiona, di volta in volta, la correttezza del flusso argomentativo.

Il moderatore è visto quindi come un punto di riferimento in caso di bisogno, una persona che ha una buona preparazione e gode di "stima".

C'è comunque anche chi non disdegna il ruolo di moderatore-animatore, come afferma questa intervistata: *"se avessi potuto scegliere avrei scelto due opzioni"*. Il moderatore-animatore è l'esperto di comunicazione on line che, come ben descrive questa laureata *"sa favorire il confronto di idee, coinvolgere i membri con domande, provocazioni, spunti di riflessione e fa sintesi"*; ma sa anche rilanciare la comunicazione e assicurare il corretto fluire dei pensieri.

4.3 Processo di costruzione della community Bicocca In-Formazione

Tenendo conto dei risultati emersi nella fase di analisi dei bisogni, si è proceduto con la costruzione vera e propria della Community Bicocca In-Formazione. L'implementazione sul web e la fase di

start up hanno richiesto parecchio tempo perché è stata onerosa sia la scelta dell'ambiente on line, sia quella dei moderatori che le operazioni di coordinamento per dare il via alla fase di start-up. Nella figura sottostante vengono evidenziate le fasi che hanno caratterizzato il processo di costruzione della community Bicocca In-Formazione

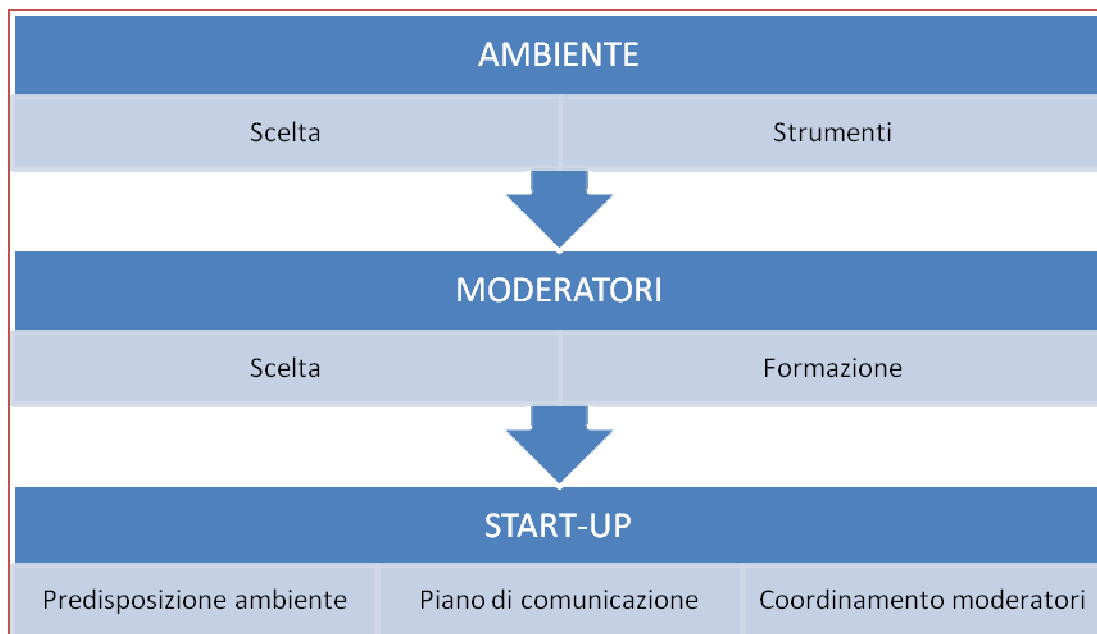


Figura 33: Processo di costruzione della community Bicocca In-Formazione

Nei paragrafi successivi si cercherà di analizzare punto-punto le varie fasi che concretamente hanno reso possibile il processo di creazione e la nascita della community Bicocca In-Formazione.

4.3.1 Ambiente on line

Dato il carattere “non istituzionale” della community, la scelta è stata quella di non adottare la piattaforma e-learning utilizzata dalla Facoltà di Scienze della Formazione.

Ci si è serviti di uno strumento “esterno”, nella scelta, si è tenuto conto che l'ambiente in questione avesse le seguenti caratteristiche:

- non comportasse alcuna installazione su server;
- avesse una interfaccia grafica semplice e intuitiva;
- avesse la possibilità di creare e organizzare la comunicazione via forum;
- non comportasse onerosi dispendi di denaro;
- potesse essere visibile e indicizzabile sul web;
- non avesse pubblicità all'interno.

Dopo aver vagliato alcune ipotesi di ambienti on line, si decide di adottare la piattaforma SocialGO¹⁷⁶, uno spazio web 2.0 che permette di creare il proprio social network in brevissimo tempo.

L'idea di partenza non era quella di creare un vero e proprio social network, ma di avere un ambiente semplice e intuitivo che avesse al suo interno alcuni strumenti¹⁷⁷, emersi come necessari dall'analisi dei bisogni. E' stato individuato SocialGO perché corrisponde alle caratteristiche richieste: è gratuito, non servono installazioni su server e coniuga l'esigenza che si avverte da più parti¹⁷⁸ di utilizzo di ambienti web 2.0 in cui ogni utente sia sullo stesso piano degli altri (salvo l'amministratore dello spazio che ha ovviamente, maggiori permessi).

SocialGO lascia ai singoli soggetti la scelta di come delimitare la sfera personale di contatti e relazioni, nonché definire quali informazioni rendere pubbliche, cioè visibili all'intera comunità, e quali invece mostrare soltanto ai soggetti con cui si hanno contatti oppure mantenere private.

Infine una riflessione sulle modalità comunicative: i social network oggi stimolano una comunicazione sempre più breve, basata su rapide frasi in stile SMS che descrivono momento per momento gli avvenimenti della vita quotidiana¹⁷⁹, nella community Bicocca In-Formazione si volevano invece risaltare le modalità tipiche della comunicazione classica on line con la presenza di forum che permettono di raccontarsi e di interagire mantenendo un ordine comunicativo. Per questo motivo la scelta è ricaduta su questo ambiente: a differenza della maggior parte degli ambienti web 2.0 presenti in rete, SocialGO mantiene la struttura caratteristica dei forum (thread al cui interno si snodano messaggi) che i laureati hanno trovato molto simile alla piattaforma Docebo che utilizzavano quando erano studenti.

Infine è da rilevare che è stato fatto uno sforzo di traduzione degli strumenti e delle descrizioni presenti nell'ambiente che aveva come lingua originaria l'inglese per rendere l'ambiente ancora più semplice e usabile.

4.3.1.1 Gli strumenti dell'ambiente on line

La community dei laureati in Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca è visibile all'indirizzo: <http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/>

¹⁷⁶ <http://www.socialgo.com/>

¹⁷⁷ Forum, chat, area comunicazioni, area materiali...

¹⁷⁸ Basti pensare al numero di utenti presenti e attivi in strumenti web 2.0 come Facebook, Twitter, Linked-In

¹⁷⁹ E' la modalità tipica di Twitter e, in parte, di Facebook. Brevissime frasi per dire cosa stai facendo, in un flusso spesso nominato lifestream.

L'ambiente è strutturato con strumenti visibili nel web¹⁸⁰ – senza necessità di log-in all'interno dello spazio - e strumenti accessibili solo previo riconoscimento dell'utente.

Vediamo nel dettaglio cosa offre la community.

Blog

Questo spazio viene creato con l'intenzione di pubblicare brevi articoli di sintesi degli interventi più rilevanti e significativi dibattuti all'interno dei forum della Community e viene gestito dagli stessi moderatori. Il fine è quello di comunicare con l'esterno e dare visibilità e rilevanza al pensiero dei laureati in Formazione Primaria all'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Per visualizzare questo strumento non è necessario registrarsi.

Home

La Home della Community viene visualizzata non appena si effettua il login. Essendo la pagina principale racchiude al suo interno tutte le funzioni, che oltre a poter essere navigate attraverso la barra degli strumenti, possono venir visualizzate già a partire dalla home page.

Al centro compare, come in ogni social network che si rispetti, la lista delle ultime attività svolte dai membri all'interno della community; sempre rimanendo in linea con gli ambienti social è possibile cambiare lo “stato”¹⁸¹, quello che si renderebbe in inglese con “What are you doing?”, ovvero una breve descrizione che indichi cosa l'utente sta facendo in quel determinato momento.

Dalla home page è possibile visualizzare:

- il nome dei membri che compiono gli anni nell'immediato futuro;
- gli ultimi post scritti nel forum;
- gli ultimi membri che si sono uniti;
- gli ultimi gruppi che sono stati creati;
- le ultime news;
- le persone on line in quel momento

Forum

Facendo tesoro delle esigenze emerse nell'analisi dei bisogni vengono implementati nove forum, ciascuno moderato da due o più moderatori. Qui di seguito verranno elencati titoli e descrizioni degli spazi di discussione, in modo che, da subito, sia semplice comprendere l'argomento di cui ci si occupa all'interno.

¹⁸⁰ Gli strumenti visibili senza effettuare log-in sono: blog, eventi, news.

¹⁸¹ Status updating

FORUM	DESCRIZIONE
La Normativa	Tutto su applicazione sulle leggi e norme dell'autonomia scolastica
Fare Scuola Primaria: didattica e discipline	La pratica legata alle diverse discipline che ogni giorno affrontiamo insieme ai nostri bambini nella scuola primaria e alle varie metodologie di lavoro che utilizziamo in classe
Fare scuola dell'infanzia	Che cosa si dice, che cosa si pensa, che cosa si fa...
Intercultura	"La diversità e non l'omologazione, è il carattere distintivo di ogni cultura vitale" (G. Mantovani). Accogliere, includere, educare e mediare nella scuola multiculturale
La "praticaccia"	Le attività del quotidiano: come "districarsi" tra registro, schede, progetti e relazioni
Diversabilità	Alla scoperta della diversabilità. Confronto fra pratiche, dubbi, diritti e doveri degli insegnanti per il sostegno della classe
Tecnologia a scuola	Per discutere sull'integrazione delle nuove tecnologie nella didattica
Intervallo	Forum libero, per parlare di tutto ciò che la fantasia vi suggerisce...tra una pausa e l'altra! ☺
Helpdesk tecnico	Problemi tecnici con l'utilizzo della community? Scrivi qui per avere risposte!

Tabella 4: I primi forum della community Bicocca In-Formazione

Oltre a questi nove forum, nel tempo, su richiesta dei membri, ne vengono aggiunti altri tre su tematiche considerate "calde" dai partecipanti.

FORUM	DESCRIZIONE
Vivere la scuola (forum generale)	Per tutto quello che riguarda più in generale i due ordini di scuola in cui lavoriamo, dalle tematiche che ci accomunano, ai passaggi di scuola in continuità, alle notizie più importanti passate dai media che "parlano di noi", alle ricerche e studi svolti sull'attuale modello scolastico...
Precariato	Quando insegnare a scuola non è così scontato...
Formazione iniziale e formazione in servizio	"Io speriamo che me la cavo!"...cosa succede quando il laureato di primaria arriva a scuola? Quale formazione in servizio? Condividiamo esperienza e idee rispetto ai percorsi formativi di aggiornamento!

Tabella 5: Altri forum della Community Bicocca In-Formazione

E' di notevole importanza il fatto che da un lato l'ambiente on line dimostri la sua flessibilità consentendo di aggiungere e modificare strumenti in itinere e dall'altra che da parte dei tutor vengano compresi e implementati i bisogni che via via nascono tenendo sempre in considerazione le richieste dei membri.

E' possibile visualizzare questo spazio solo per gli utenti registrati.




Forum	Post	Discussioni	Ultimo Post
 La Normativa Tutto su applicazione sulle leggi e norme sull'autonomia scolastica. Moderano: Federico Niccoli e Paolo Bianco	9	6	<i>"E' dal 10 Ottobre che non mi accorgo di questo lapsus freudiano!!!!" - Paolo Bianco</i> Vedi Ultimo Post 1 month fa
 Fare Scuola Primaria: didattica e discipline La pratica legata alle diverse discipline che ogni giorno affrontiamo insieme ai nostri bambini nella Scuola Primaria e alle varie metodologie di lavoro che utilizziamo in classe. Moderano: Letizia Franciolini, Adriana Grignani, Fiorella Orsino, Francesca Romano, Marta Sartori, Cristina Sperlari	144	12	<i>"Una domanda per Letizia.Ho trovato interessante l'esperieinza che hai riport"</i> - Cristina Sperlari Vedi Ultimo Post 1 day fa
 Fare scuola dell'infanzia Che cosa si dice, che cosa si pensa, che cosa si fa... Moderano: Francesca Bassi e Gloria Gentile	32	4	<i>"Ciao a tutte! ho letto qst interessante discussione sulla letto scrittura- "</i> - federica catelotti Vedi Ultimo Post 3 days fa
 Formazione iniziale e formazione in servizio "Io speriamo che me la cavo!"... cosa succede quando il laureato in primaria arriva a scuola? Quale formazione in servizio? Condividiamo esperienze e idee rispetto ai percorsi formativi di aggiornamento!	11	2	<i>"L'esame della Prof.ssa Teruggi era già obbligatorio anche per noi di"</i> - Cristina Sperlari Vedi Ultimo Post 3 days fa
 Intercultura "La diversità, non l'omologazione, è il carattere distintivo di ogni cultura vitale" (G. Mantovani) Accogliere, includere, educare e mediare nella scuola multiculturale.	87	5	<i>"Se la lingua e il movimento sono ostacoli, prova a lavorare sulla musica!La"</i> - Cristina Sperlari Vedi

Figura 34: Visualizzazione di alcuni forum della Community Bicocca In-Formazione

Gruppi

È altresì presente la possibilità per i membri di creare, all'interno della Community Bicocca In-Formazione, dei gruppi. Questa funzione permette di produrre, all'interno della Community dei sottogruppi di insegnanti che sono, ad esempio, accomunati da alcuni interessi e/o caratteristiche (es. insegnanti valtellinesi) a cui i membri della Community possono chiedere l'iscrizione – essa viene approvata o meno dal creatore del gruppo stesso.

Il gruppo creato ha poi all'interno tutti gli strumenti presenti nella community.



 Moderatori Gruppo riservato dei moderatori Proprietario del Gruppo: [blurred] Membri: 15 Chiuso	Visualizza il profilo del gruppo Modifica Gruppo Modifica Località Aggiungi immagine Upload a Video Invita gli amici Crea evento Invia a tutti i Membri
 Insegnanti in Brianza (o giù di lì) Gruppo di insegnanti operanti in Brianza Proprietario del Gruppo: [blurred] Location: Italy Membri: 7	Visualizza il profilo del gruppo Partecipa al Gruppo
 Insegnanti di Bergamo e provincia per confrontarsi.. Proprietario del Gruppo: [blurred] Membri: 7	Visualizza il profilo del gruppo Partecipa al Gruppo
 INSEGNANTI VALTELLINESI Quanti siamo in provincia di Sondrio? Conosciamoci. Proprietario del Gruppo: [blurred] Membri: 4	Visualizza il profilo del gruppo Partecipa al Gruppo

Figura 35: Area gruppi nella Community Bicocca In-Formazione

Il mio profilo

Ciascun membro della Community ha a disposizione la sua pagina personale dove può:

- modificare la propria password;
- inserire una propria foto o un'immagine che lo rappresenti (avatar);
- scrivere o farsi scrivere sulla bacheca;
- stringere “amicizia”¹⁸² con gli altri membri della community;
- settare la privacy legata al proprio profilo che consente di rendere o meno visibili alcune informazioni agli altri membri.

¹⁸² Una delle caratteristiche principali dei social network è proprio quella di creare una rete di persone più o meno conosciute, questo è reso possibile dall'inserire nel proprio network altri membri.

Membri

Questo strumento offre la possibilità di vedere tutti i membri della community (in ordine di iscrizione) e permette di raggiungere i relativi profili degli utenti.

Eventi

Dalla sezione “eventi” è possibile, per gli utenti della Community, pubblicizzare ai propri colleghi appuntamenti importanti come: convegni, seminari, corsi post lauream, summer school, appuntamenti con le scuole...

Tutti i membri possono inserire questi appuntamenti per informare tutti gli altri membri del network pubblicizzando il proprio avvenimento; per farlo è necessario inserire un nome dell’evento, una descrizione dello stesso, una immagine e una data, un orario e un luogo dell’appuntamento.

	Presentazione Rapporto I.N.V.A.L.S.I. "La valutazione della scuola primaria" Inizia: 8th February 2010 Ospitato da: Staff Lisp Partecipanti: 2 Partecipanti	Vedi il profilo dell'evento Partecipazione eventi Ha assistito all'evento
	Linguaggi e tecniche teatrali nella scuola Corso di perfezionamento Inizia: 1st February 2010 Ospitato da: [redacted] Partecipanti: 1 Partecipante	Vedi il profilo dell'evento Interrompi partecipazione
	Comenius Formazione in servizio 2009 Formazione insegnanti in europa Inizia: 15th January 2010 Ospitato da: [redacted] Partecipanti: 1 Partecipante	Vedi il profilo dell'evento Interrompi partecipazione
	Seminario Origametria seminari sull'utilizzo dell'origami per l'insegnamento della matematica Inizia: 3rd December 2009 Ospitato da: [redacted] Partecipanti: 4 Partecipanti	Vedi il profilo dell'evento Interrompi partecipazione
	Costruire le conoscenze: saperi e linguaggi dei bambini e degli adulti Corso di formazione post-laurea per educatori del nido e scuola	Vedi il profilo dell'evento Interrompi partecipazione

Figura 36: Eventi della Community Bicocca In-Formazione

News

Il sistema permette di inserire i FEED RSS¹⁸³ dei siti ritenuti importanti dagli stessi membri. L’elemento sociale è prevalente dal momento che i FEED inseriti da un utente possono essere

¹⁸³ RSS (acronimo di RDF Site Summary ed anche di Really Simple Syndication) è uno dei più popolari formati per la distribuzione di contenuti Web; definisce una struttura adatta a contenere un insieme di notizie, ciascuna delle quali sarà composta da vari campi (nome autore, titolo, testo, riassunto, ...). Quando si pubblicano delle notizie in formato RSS, la

visualizzati dagli altri; in questo modo le risorse RSS costituiscono un ulteriore elemento di condivisione. E' intuitivo pensare che trattandosi di una community rivolta ad insegnanti, i siti scelti dai membri trattino tutti di scuola. Da sottolineare come non sia stato possibile inserire alcuni siti, pur rilevanti, poiché non disponevano, al loro interno, del servizio RSS.

Il servizio si rivela ad ogni modo utile perché permette di avere subito sott'occhio e raccolte in un unico spazio, le ultime notizie provenienti dal mondo della scuola.



Figura 37: News Biccoca In-Formazione

4.3.2 Moderatori

Tenendo conto delle identità¹⁸⁴, funzioni¹⁸⁵ e competenze¹⁸⁶ dell'e-tutor si può mettere in luce come all'interno delle comunità on line (in particolar modo legate ai processi di collaborazione, scambio di pratiche e di apprendimento) sia proprio la figura dell'e-moderator a svolgere un ruolo fondamentale.

struttura viene aggiornata con i nuovi dati; visto che il formato è predefinito, un qualunque lettore RSS potrà presentare in una maniera omogenea notizie provenienti dalle fonti più diverse.

¹⁸⁴ Rivoltella P. C (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma, 2006.

¹⁸⁵ Rizzi C., Tassalini E. (2006), *Funzioni*, in Rivoltella P. C (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma

¹⁸⁶ Rizzi C., (2006), *Competenze*, in Rivoltella P. C (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma

In ogni attività in rete la necessità di intervenire in modo mirato nelle interazioni in atto tra i soggetti coinvolti nel processo è di primaria importanza e si presenta ogni volta che i soggetti stessi discutono, affrontano un problema comune o collaborano.

Per tutti questi motivi la scelta dei moderatori per la community Bicocca In-Formazione è stata oculata. Come abbiamo già accennato ogni forum viene moderato da più di un tutor scelto tra i laureati “storici” e i neo-laureati che si sono distinti nella community degli studenti di Formazione Primaria presente in Docebo.

L’idea è quella di far moderare i forum puntando sul “gioco-forza” e sul “peer tutoring” dato dall’unione di uno “storico” laureato – e quindi con un cospicuo background di esperienza a scuola – con un neo-laureato – con meno consapevolezza lavorativa, ma più esperto nella moderazione e comunicazione on line, grazie all’esperienza vissuta nei forum della community degli studenti di Formazione Primaria.

E’ stata presentata l’iniziativa alle persone scelte che hanno liberamente deciso di aderire o meno alla proposta di moderazione. I moderatori, all’interno dello spazio, agiscono su libera iniziativa e non vengono remunerati; questo consente da un lato di non far gravare sulla Facoltà di Scienze della Formazione problemi di gestione e di costi, dall’altro permette di rispettare l’idea originaria, vale a dire di una community volutamente non istituzionale, nata e voluta “dal basso”¹⁸⁷ che è promossa dal Corso di Laurea, ma che nasce e vive su libera iniziativa degli studenti.

4.3.2.1 Formazione dei moderatori

Il LISIP – Laboratorio Informatico di Sperimentazione Pedagogica – della Facoltà di Scienze della Formazione si è occupato della formazione e del coordinamento dei moderatori.

La formazione ha abbracciato 3 piani, come mostra la figura seguente:

¹⁸⁷ Ricordiamo che l’idea di creare il gruppo dei laureati in Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca nasce “dal basso” già a partire dal 2003 con il gruppo in presenza Bicocca In-Formazione (nome tenuto anche per la neo-nata Community) e trova conferma in una proposta precisa dei laureati presenti nella community degli studenti in Docebo.

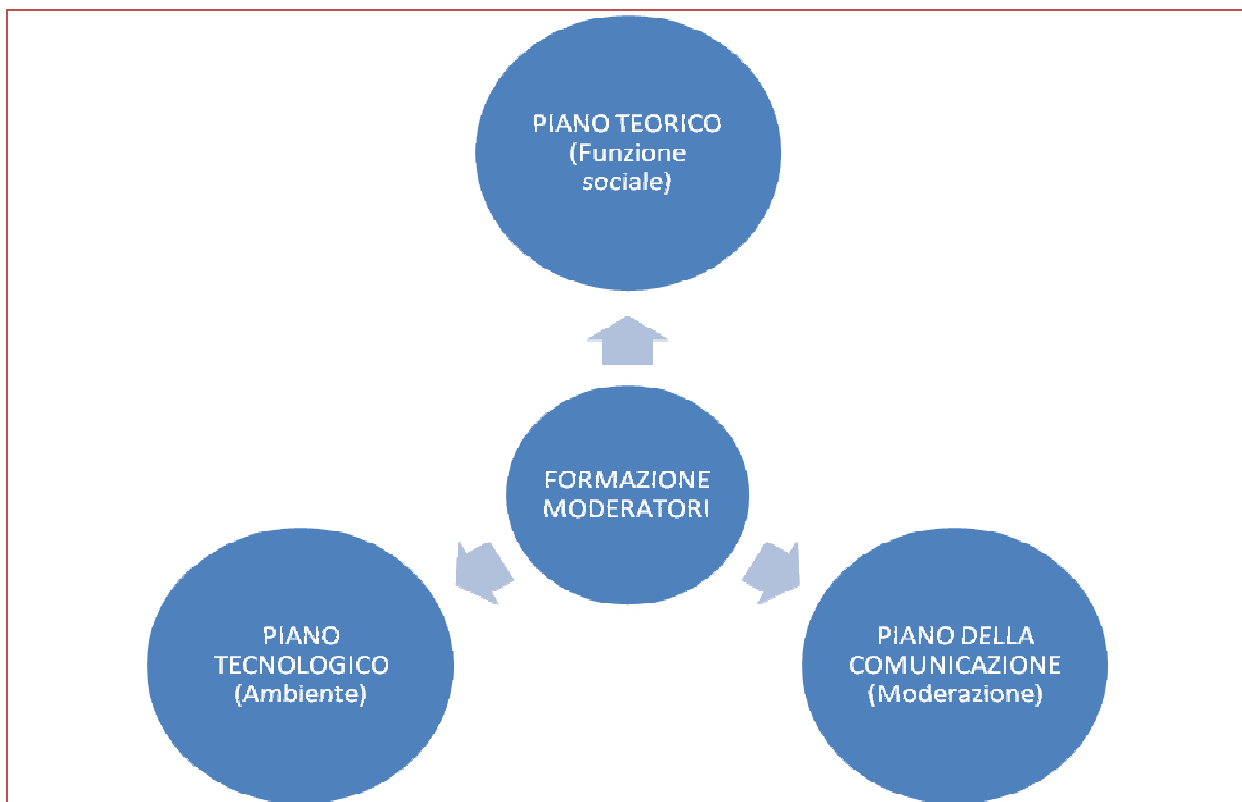


Figura 38: Formazione moderatori Bicocca In-Formazione

Vediamoli nel dettaglio.

- **Piano della teoria.** Sul piano teorico si è trattato di definire, insieme ai futuri moderatori ciò che potesse significare fare il moderatore di una community. Ci si è soffermati, riprendendo Chiara Rizzi ed Elena Tassalini, a definire la funzione sociale¹⁸⁸ svolta dal tutor; sottolineando come sia importante accogliere i membri in un luogo “caldo”, in cui ci si possa sentire a proprio agio e in cui sia semplice e naturale intessere nuove relazioni. Il moderatore, a questo livello, deve preoccuparsi di facilitare la conoscenza tra gli appartenenti alla community, lo scambio di informazioni reciproche, prevedere spazi di discussioni libere e informali. Il moderatore della community rappresenta un po’ l’*animatore*¹⁸⁹ del gruppo con il fine di facilitare la costituzione di un senso di comunità e di mutuo aiuto all’interno dello spazio stesso.
- **Piano della comunicazione.** Sul piano della comunicazione si è trattato di introdurre i futuri moderatori della community a quella che potremmo definire “arte della moderazione”, intesa come attività e funzione che l’e-moderator viene ad assumere in un ambiente on line

¹⁸⁸ Rizzi C., Tassalini E. (2006), *Funzioni*, p.36 in Rivoltella P. C (a cura di), E-tutor. Profilo, metodi, strumenti, Carocci, Roma

¹⁸⁹ Ibidem

collaborativo. Come metodologia si è scelto di passare in rassegna alcune di tipologie di messaggi e relativi esempi di risposte dei moderatori servendosi del case study¹⁹⁰

La tabella mostra le tipologie di messaggi che sono state passate in rassegna durante la formazione

Tipologie di messaggi	Quando?	Quali caratteristiche?	Quale fine?
Benvenuto	<ul style="list-style-type: none"> - apertura di un nuovo forum; - dopo un periodo di pausa medio/lungo 	<ul style="list-style-type: none"> - e-tutor si presenta e fa presentare i membri; - spiega gli obiettivi del forum; - tono colloquiale 	<ul style="list-style-type: none"> - accoglienza; - creazione di un clima relazionale confortante
Orientamento	<ul style="list-style-type: none"> - il membro scrive nel forum “sbagliato”; - il membro apre una discussione già esistente 	<ul style="list-style-type: none"> - off-topic; - duplicazione di argomenti già esistenti 	<ul style="list-style-type: none"> - orientare la comunicazione; - mantenere ordine nelle discussioni
Aiuto	<ul style="list-style-type: none"> - in risposta ad una richiesta; - anticipare domande prevedibili 	<ul style="list-style-type: none"> - aiutare rendendo autonomi, non sostituendosi; - fornire elementi utili per tutti e non solo per il singolo che ha fatto richiesta - spiegare per steps - ricapitolare situazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - dare un aiuto concreto ai partecipanti - attivare capacità collaborative dei partecipanti - facilitare il loro percorso, facilitando il proprio lavoro
Facilitazione	<ul style="list-style-type: none"> - in un momento di stallo della comunicazione - quando si vuole riportare il flusso comunicativo verso un argomento specifico - per fare delle proposte - per riassumere altri contributi 	<ul style="list-style-type: none"> - sottolineare il proprio interesse - proporre spunti di riflessione per aiutare a stendere eventuali risposte - motivare l’obiettivo del proprio interesse - fornire agli utenti una motivazione utile per far avanzare la discussione 	<ul style="list-style-type: none"> - trarre beneficio dal confronto - è un modo per avere un feedback (per l’e-tutor) - attivare capacità collaborative dei partecipanti - facilitare il percorso
Regolazione	<ul style="list-style-type: none"> - si avverte astio tra alcuni soggetti - clima teso - nascita di discussioni 	<ul style="list-style-type: none"> - essere super partes - centrarsi sul fatto e non sulle persone - evitare “papi”, - cercare di arrivare 	<ul style="list-style-type: none"> - iflettere con calma sull’accaduto - mediare tra le parti se necessario - ristabilire un

¹⁹⁰ Il Case Study é una strategia di ricerca, finalizzata alla formazione, spesso collegata a una storia, un esperimento o una simulazione, benché non necessariamente riconducibile ad un particolare tipo di evidenza empirica o metodo di raccolta dati (Yin, 2003)

		in modo soft al dunque - non deve passare il messaggio “è vietato confrontarsi” ma “è vietato offendersi e litigare”	clima sereno - prendere spunto dall’errore per evitare di ricaderci
Supporto emotivo	- si avverte perdita di fiducia verso sé stessi o i colleghi o il lavoro - perdita di motivazione - scoraggiamento davanti agli ostacoli	- Empatia - uso di emoticon (qui in particolar modo) - esprimere “calore”	- incoraggiare i partecipanti facendo rilevare tutti i pro del caso - far ritrovare autostima dopo una sconfitta - ragionare sui pro e i contro - evitare che l’umore negativo di uno diventi l’umore del gruppo

Tabella 6: Tipologie di messaggi

- **Piano della tecnologia.** Da ultimo la formazione ai futuri moderatori della community Bicocca In-Formazione si è soffermata sul versante della tecnologia. Questo ha significato da un lato la presentazione in anteprima dell’ambiente e dall’altro il prendere confidenza con la nuova piattaforma che ospiterà la community Bicocca In-Formazione.

4.3.3 Start-up

La fase di lancio della community è stata preceduta dalla presentazione della community dei laureati di Formazione Primaria ai docenti del corso di laurea che hanno accolto di buon grado l’idea.

Lo start-up si è sviluppato nelle seguenti macro-fasi:

- predisposizione dell’ambiente on line;
- piano di comunicazione;
- coordinamento dei moderatori.

4.3.3.1 Predisposizione dell’ambiente on line

Sono stati creati i forum e a ciascun moderatore, in base alle predisposizioni personali, è stata assegnata la moderazione di uno spazio. I moderatori hanno aperto le discussioni di benvenuto in ciascun forum presentandosi e invitando i membri a presentarsi a loro volta.

Il modello di moderazione che è stato seguito è quello a 5 stadi della Salmon¹⁹¹ che nella prima fase, denominata “*accesso e motivazione*” sottolinea come all’inizio sia necessario per i membri acquisire le capacità tecniche utili ad accedere all’ambiente on line e nella seconda fase, “*socializzazione on line*” come sia rilevante far presentare e interagire i componenti negli spazi comunicativi. Tutto volto a “scaldare” l’ambiente on line.

4.3.3.2 Piano di comunicazione

Durante la fase di lancio della Community grande rilevanza è stata data alla comunicazione e alla “pubblicizzazione” dello spazio.

E’ stata inviata a laureati, docenti e supervisor una mail di invito alla registrazione al gruppo Bicocca In-Formazione che conteneva anche un breve tutorial per spiegare “punto-punto” come unirsi alla Community.

Come è prassi nelle piattaforme web 2.0, si accede alla Community Bicocca In-Formazione attraverso una auto-registrazione che consiste nella compilazione di un breve form on line. La richiesta deve poi essere approvata dall’amministratore del gruppo. Questa procedura di registrazione consente da un lato, di avere tra i membri solo coloro che sono realmente interessati diversamente da quanto accadrebbe se i laureati venissero iscritti di *default* da un amministratore, in secondo luogo il fatto stesso di dover approvare la richiesta consente di avere un controllo sulla stessa: Vengono approvate solo le richieste di coloro che si sono laureati in Scienze della Formazione Primaria all’Università degli Studi di Milano-Bicocca: si verificano i nomi dagli elenchi dei laureati.

La mail di invito iscrizione agli ex-studenti è stata la seguente:

Gentile Pinco Pallo,
nel complimentarci con te per il risultato raggiunto,
siamo lieti di informarti che potrai partecipare a "Bicocca In-Formazione", la neo-nata Community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria.
In questo spazio on line potrai condividere interessi, riflettere sul mondo della scuola, scambiare informazioni e interagire con tutti i laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.
Per accedere alla community clicca qui:
<http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com>

¹⁹¹ Salmon teorizza le diverse fasi relative alle attività di supporto tecnico e di moderazione che un e-moderator dovrebbe agire, sulla base del modello a cinque fasi da lei elaborato: 1. accesso e motivazione; 2. socializzazione on line; 3. scambio di informazioni; 4. costruzione della conoscenza; 5. sviluppo.

Salmon G. *E-moderating. The key to teaching and learning online*, Kogan Page, London-Sterling (VA), 2000.

Per unirti alla community registrati, cliccando su "unisciti a noi ora!": ti verrà chiesto di compilare un piccolo form on line. In seguito attendi che l'amministratore "approvi" la tua richiesta di accesso.

Abbiamo predisposto un piccolo tutorial che ti aiuterà nella procedura di registrazione, lo puoi consultare cliccando qui: http://docs.google.com/Doc?id=dg3z7zwt_4cgmwmjnf

Se dovessi avere problemi tecnici scrivi a: bicoccainformazione@gmail.com

Ti aspettiamo in Community! :-D

Bicocca In-Formazione

4.3.3.3 Coordinamento dei moderatori

Il coordinamento dei moderatori è stato inizialmente effettuato dal LISP – Laboratorio Informatico di Sperimentazione Pedagogica - che ha coordinato i 15 moderatori facenti parte della Community Bicocca In-Formazione.

Nello specifico il coordinamento degli e-moderator ha comportato:

- supporto ai moderatori in caso di bisogno;
- creazione di strumenti utili ai moderatori.

Supporto ai moderatori in caso di bisogno

Uno dei principali problemi da affrontare - compito specifico e caratteristico del tutor moderatore – è consistito nella gestione delle interazioni tra gli utenti, che per gli stessi soggetti coinvolti rappresenta la maggiore delle difficoltà. Qualsiasi problematica o dubbio dal punto di vista comunicativo veniva condiviso con gli altri moderatori e gli esperti del LISP, questo modo di procedere ha favorito lo scambio e anche la veloce e immediata risoluzione di problemi.

Sono stati anche effettuati incontri periodici con i moderatori – in presenza o on line - di aggiornamento, sintesi e scambio di ciò che avveniva in community, sempre nell’ottica di favorire lo scambio e creare un clima amichevole e relazionale tra i moderatori.

Creazione di strumenti utili ai moderatori

Il LISP si è premurato di creare alcuni strumenti che aiutassero i moderatori a svolgere il loro lavoro:

- Tutorial

Sono stati progettati, creati e messi a disposizione dei membri della community tutorial che si occupassero di spiegare tutti i passaggi tecnici. Sebbene la navigazione dell’ambiente 2.0 sia molto semplice, non sempre è immediato scoprire alcuni vantaggi e scorciatoie che il sistema permette o

rendersi conto di tutte le funzionalità; in questo i tutorial hanno agevolato di molto il lavoro di helpdesk tecnico.

I tutorial sono stati creati con gli strumenti del web 2.0 e sono principalmente di due tipi:

1. *Testo e immagini*: creati con google docs¹⁹², servono principalmente a raccontare ciò che può/deve rimanere on line e ha necessità di essere aggiornato es. netiquette della Community.
2. *Video*: immediatezza e velocità sono le parole chiave e servono per creare dei piccoli spot, da un lato per spiegare semplici funzioni, dall'altro per pubblicizzare la stessa community.

- Agenda setting

Utilizzata dal moderatore per organizzare e pianificare la scansione delle discussioni più interessanti per un insegnante ha l'ambizioso obiettivo di portare alla crescita e alla gestione della conoscenza del gruppo di lavoro. Per la buona riuscita, è importante che il moderatore tenga in considerazione tre attività:

- pianificazione delle discussioni;
- interventi all'interno delle discussioni;
- chiusura delle discussioni.

Una buona agenda potrà agevolare il tutor nello svolgimento del suo ruolo ed aiutarlo ad affrontare meglio le situazioni critiche e a mantenere un ritmo di lavoro sostenibile.

- Netiquette

È l'insieme di regole e comportamenti da seguire perché sia garantita una buona convivenza in rete, ciò vuol dire che anche on line è opportuno usare le norme che si utilizzano nella vita quotidiana nel rispetto degli altri, della loro libertà e delle loro esigenze, norme quindi di buona educazione nell'interazione tra i soggetti che utilizzano la comunicazione tecnologica. Non esistono delle regole fisse o imposte dall'esterno, ogni comunità nel momento della propria costituzione può stabilire le proprie, creando una sorta di regolamento interno. Le versioni della netiquette elaborate nel corso del tempo sono molteplici, ma Trentin ne esplicita alcune linee guida, che vengono di seguito riassunte:¹⁹³

- ascoltare prima di parlare;
- non eccedere nel quoting (citazione del messaggio a cui si tende replicare, opportunamente evidenziato e riportato automaticamente nel messaggio di risposta);

¹⁹² Google docs fa parte del pacchetto di applicazioni on line che Google mette a disposizione per le aziende (a pagamento) e per la scuola (gratuito). Per approfondimenti: <http://www.google.com/a/help/intl/it/edu/index.html>

¹⁹³ Trentin, G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp.268-271.

- non far circolare lunghi stralci di documenti;
- scusarsi, ma con moderazione (evitare di scusarsi per piccole sviste);
- evitare il flame (non portare mai in un'area pubblica un dibattito privato, specialmente se polemico);
- capire prima di reagire, per evitare malintesi;
- evitare lo spamming;
- non annoiare;
- non essere grafomani (non ripetersi, non dilungarsi, non scrivere troppo spesso);
- scegliere bene il titolo/oggetto (la scelta del titolo è importante perché esso dovrebbe riflettere nel modo più chiaro possibile il contenuto del messaggio. Spesso si fanno ricerche per titolo, sia manualmente che utilizzando il motore di ricerca, quindi la scelta del titolo influirà anche su questa operazione.)
- non chiedere aiuto inutilmente;
- rispettare la privacy:
- badare al tono (rileggere sempre ciò che si è scritto, chiedendosi se è chiaro il tono del messaggio che si vuole inviare, per evitare che si creino dei malintesi dovuti alla mancanza della presenza fisica);
- uso delle emoticons;
- non usare il “tutto maiuscolo”, perché è considerato l'equivalente di “urlare”;
- non essere impazienti (non ci si può aspettare sempre di ricevere una risposta immediata).

La scelta di alcune di queste regole, che possono essere proposte e agite all'interno della comunità avviene a discrezione di ciascun moderatore, che grazie a questo prezioso strumento potrà creare un ambiente in cui si possa garantire la buona sopravvivenza, condizione necessaria per gestire i rapporti personali a distanza.

La netiquette di Bicocca In-Formazione si trova a questo indirizzo:
http://docs.google.com/Doc?id=dg3z7zwt_10dpvrmmfx

V. LA RICERCA: SECONDA FASE - IL MONITORAGGIO

*“Imparare da qualcuno che è in fase di apprendimento è come bere da una fonte di acqua corrente.
Imparare da qualcuno che ha smesso di apprendere è come bere nell’acqua stagnante”.*

Anonimo cinese.

5.1 Obiettivi

La II fase della sperimentazione, il monitoraggio, ha abbracciato tre aree di indagine ponendosi come obiettivi:

1. la comprensione, ad un anno e mezzo circa dall’apertura della community, dell’andamento dello spazio on line al fine di apportare migliorie e retroazioni¹⁹⁴ alla neo-nata community;
2. la definizione della comunità on line di insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria all’Università degli Studi di Milano-Bicocca, partendo da un confronto con le descrizioni delle principali tipologie di comunità;
3. la deduzione, a partire dai discorsi sviluppati nelle discussioni dei forum, dell’incidenza del percorso di laurea sulla professione docente.

5.2 Metodologie, strumenti e risultati

Anche in questa fase ci si è serviti di metodi e strumenti quali-quantitativi al fine di raggiungere gli obiettivi preposti.

Il lavoro di ricerca in questa fase è stato organizzato in tre principali momenti:

1. **interviste telefoniche**¹⁹⁵ ai laureati iscritti e attivi¹⁹⁶ nello spazio on line al fine di sondare qualitativamente l’andamento della community e di apportare migliorie;
2. **osservazione diretta** della community Bicocca In-Formazione, in particolare per descrivere le caratteristiche strutturali dell’ambiente e capire, attraverso la lettura di discussioni e messaggi, le modalità di utilizzo, il profilo di insegnante ed il progressivo evolversi della community stessa;
3. **questionario**¹⁹⁷, erogato a tutti i membri della community è servito per la rilevazione dei dati relativi all’utilizzo dello spazio, all’analisi della tipologia di community e alla comprensione

¹⁹⁴ Bertalanffy L.V (1968), *General System Theory*, George Braziller, New York, tr. It (1971): *Teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano.

¹⁹⁵ Vedi appendice

¹⁹⁶ Sono state intervistati complessivamente 20 laureati su 300 membri (dato aggiornato al 2009) della community scelti con campionamento casuale, ma tenendo conto di due condizioni:

- 1.che avessero caricato nel loro profilo la fotografia;
- 2.che avessero linkato almeno un amico.

dell'incidenza del percorso di studi in relazione all'utilizzo della community. L'ipotesi sottesa a questa attività assume che solo attraverso le risposte di chi abita la community e contribuisce al progressivo sviluppo della stessa è possibile comprendere alcuni degli elementi costitutivi. Questi potrebbero infatti non essere colti attraverso la sola analisi delle discussioni e l'osservazione dell'ambiente on line;

4. **griglia di osservazione**¹⁹⁸ delle discussioni per analizzare i discorsi sviluppati nei forum della community al fine di dedurre quanto il percorso di laurea incida sulla professione docente;
5. **interviste in profondità**¹⁹⁹ ad alcuni docenti del corso di laurea al fine di sondare le loro percezioni sulla community e sulle discussioni sviluppate dai laureati somministrando loro alcuni thread rilevanti.

Questi momenti possono essere considerati tra loro complementari, perché rilevanti per la raccolta delle informazioni necessarie a rispondere agli obiettivi della II fase di sperimentazione.

5.2.1 Interviste telefoniche ai membri della community

Le interviste si sono svolte sulla base di un canovaccio²⁰⁰ predisposto come traccia per redigere l'intervista ai laureati membri della community. La scelta di svolgere interviste telefoniche, anche in questo caso, come nell'analisi dei bisogni, è stata dettata da due motivazioni:

- mancanza di tempo da parte degli intervistati, tutti insegnanti che si dividono tra lavoro e famiglia;
- lontananza della sede: l'Università degli Studi di Milano-Bicocca viene ritenuta scomoda dalla maggioranza degli intervistati.

Sono state intervistati complessivamente 20 laureati su 300 membri della community²⁰¹ scelti con campionamento casuale, ma tenendo conto di due condizioni:

1. che avessero caricato nel loro profilo la fotografia;
2. che avessero linkato almeno un amico.

Questa scelta è stata compiuta ritenendo necessario intervistare i membri della community in qualche modo attivi nell'ambiente on line tralasciando coloro che hanno provveduto solo a registrarsi nel sistema, senza utilizzarlo.

Di seguito viene riportato ciò che è emerso dalle interviste condotte.

¹⁹⁷ Vedi appendice

¹⁹⁸ Vedi appendice

¹⁹⁹ I docenti a cui sono state sottoposte le interviste sono in totale nove.

²⁰⁰ Vedi appendice

²⁰¹ Dato aggiornato al 2009, periodo della somministrazione.

Alla prima domanda *“Come giudichi la community dei laureati?”* tutti gli intervistati sono concordi nel ritenerla uno spazio utile e positivo dimostrandosi contenti della sua nascita. *“Ci voleva proprio. E’ un modo molto utile di confrontarsi sulla realtà scolastica terminato il percorso di studio”* e ancora *“E’ un’ottima iniziativa perché è difficile reperire le informazioni dai canali istituzionali, qui diventa più semplice!”*

Alla seconda domanda *“Con quale frequenza entri in community?”* 9 intervistati hanno risposto 1 volta alla settimana e 11 due volte al mese. Il motivo preponderante che spinge alla poca frequentazione della community è la mancanza di tempo, come emerge dalle parole di questa insegnante: *“A scuola c’è sempre così tanto da fare e i bambini ti assorbono moltissimo tempo, se poi quando torni a casa, come me, hai anche una famiglia a cui dover badare, il pc è l’ultima cosa che ti viene in mente!”*. E’ interessante notare come l’atteggiamento di coloro che si sentano inadeguati sia comunque positivo *“per ora non ho molto da dire e mi limito a leggere, interverrò quando sarò pronto”* e del tutto in linea con la teoria della partecipazione periferica legittimata²⁰², tipica dei percorsi di ingresso e di integrazione nelle comunità di pratica di Lave e Wenger²⁰³

Dalle risposte alla domanda *“Quando entri in community quale motivo/i ti spingono ad entrare?”* riceviamo un ventaglio abbastanza variegato di motivi che spingono all’ingresso:

- **curiosità/ricerca** di novità legate al mondo della scuola;
- **problematiche/bisogni legati al mondo della scuola** *“Ho un problema e chiedo ai colleghi come posso risolverlo”*;
- **pratica didattica** *“Chiedo consigli sulla pratica didattica in situazioni particolari, mi piace lo scambio alla pari”*;
- **bisogno di confronto** *“E’ bello sapere che ci sono ex-studenti con cui hai condiviso un percorso che ti capiscono”*;

Tra gli altri luoghi/ambienti on line²⁰⁴ che gli ex-studenti che hanno partecipato all’intervista dichiarano di visitare e di ritenere utili per lo scambio di informazioni sulla scuola abbiamo:

- **Orizzonte Scuola**: portale dedicato al mondo della scuola e agli insegnanti di ogni ordine e grado. Dalle interviste effettuate emerge che questo spazio viene utilizzato²⁰⁵ perché si dimostra un utile strumento per il download e upload di materiale didattico fornendo un

²⁰² Secondo la teoria della Partecipazione Periferica Legittimata, malgrado il grado di identificazione e di partecipazione alla vita della comunità vari a seconda degli stadi di apprendimento, comunque, in una comunità si è tutti egualmente membri e si condivide una conoscenza comune che è superiore alla conoscenza dei singoli

²⁰³ Lave J. Wenger E *L’apprendimento situato*, Erikson, Trento, 2004.

²⁰⁴ “Ci sono altri luoghi/spazi di comunicazione on line che utilizzi per scambiare informazioni sulla scuola?”

²⁰⁵ 8 su 10 insegnanti dichiarano dalle interviste di consultare il portale Orizzonte Scuola.

esperto che risponde ad eventuali dubbi che riguardano il mondo della scuola: *“Chiedi a Lalla”*

- **Facebook**²⁰⁶: è il social network più diffuso e permette di creare una rete di persone conosciute (amici, colleghi, ex-compagni di classe o Università...). Dalle interviste emerge che viene largamente utilizzato (12 su 20 dichiarano di servirsene) per chiedere aiuto in caso di bisogno alla propria rete di amici, insegnanti (che coincide con il gruppo di studio dell'Università). Viene definito dagli intervistati uno strumento immediato. *“Vado su Facebook perché lì ritrovo i miei ex-compagni di corso di cui mi fido, li contatto in caso di bisogno e loro subito rispondono. In Facebook la comunicazione è veloce e più immediata rispetto ad un forum”*. E ancora: *“Penso che se il sistema fosse un gruppo di Facebook funzionerebbe di più, ci sarebbe più gente che partecipa”*

L'ultima domanda posta è volta a raccogliere dagli intervistati alcuni suggerimenti utili: *“Cosa dovremmo fare per cambiare/migliorare la community Bicocca In-Formazione?”*

Le risposte date dagli intervistati ci hanno offerto un'ampia gamma di miglioramenti, di molti dei quali sono stati accolti e implementati con le successive modifiche:

- **diminuire lunghezza degli interventi nei forum**. *“Ci sono troppi post lunghi, non sempre ho tempo e voglia sinceramente, di leggere tutto.”*;
- **possibilità di caricare/scaricare file**. Il sistema, incentrato su una totale dinamica web 2.0, non ha al suo interno un area per il download/upload dei documenti perché tutto viene pensato in ottica wiki (scrittura collaborativa sul web);
- **segnalazione dei nuovi messaggi nel forum**. Nonostante il sistema permetta di segnalare i nuovi messaggi presenti nei forum di interesse, come accadeva con la piattaforma Docebo, questo strumento non viene né utilizzato né riconosciuto dagli iscritti perché l'interfaccia appare di non immediata comprensione;
- **strumento poco “push”**²⁰⁷: Socialgo non invia notifiche, come accade invece utilizzando Facebook. Una studentessa si esprime così: *“Non vengo avvisata se ci sono novità, mi tocca entrare e vedere magari con il rischio di entrare a vuoto.”* Da questo intervento risulta evidente l'esigenza di ricevere feedback dal sistema che stimolino gli interventi;
- **interventi di esperti**. *“Vorrei trovare di tanto in tanto interventi ad hoc da parte dei docenti su quegli argomenti su cui siamo più deboli”*

²⁰⁶ www.facebook.it

²⁰⁷ Garavaglia A. Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning, Edizioni Junior, BG, 2006, pg. 60.

5.2.2 Evoluzione della Community

La Community Bicocca In-Formazione ha subito una evoluzione strutturale ed organizzativa ad un anno circa dalla sua nascita, cercando di far tesoro di ciò che è emerso dalle interviste con i laureati, membri dello spazio.

Rifacendosi alla teoria generale dei sistemi di Bertalanffy, la Community è stata considerata un sistema dinamico, ovvero *un ente che risponde ad una azione, esercitata tramite un ingresso, con una reazione, detta uscita*²⁰⁸.

Per apportare delle modifiche al sistema, è stato sfruttato il concetto di **retroazione** (in inglese *feedback*) volendo rappresentare la possibilità dei sistemi dinamici di tenere conto dei risultati in uscita dal sistema per modificare le caratteristiche dell'ambiente stesso.

Queste le retroazioni che sono state implementate per apportare miglioramenti al sistema stesso:

1. Creazione di video-tutorial

Sono stati creati due video tutorial, il primo per spiegare l'attivazione della funzione di segnalazione dei nuovi messaggi nel forum, il secondo per presentare brevemente la Community Bicocca In-Formazione a coloro che non la conoscono.

Rispettando il fine della pubblicizzazione e della diffusione della conoscenza della nascita della community, entrambi i video sono stati caricati su Youtube²⁰⁹ e sono visibili agli indirizzi:

INDIRIZZO WEB	DESCRIZIONE
http://www.youtube.com/watch?v=mEMgG2YV89M	Come si attiva la notifica via mail delle discussioni di interesse
http://www.youtube.com/watch?v=DlcnYOpRjZs	Presentazione della Community Bicocca In-Formazione

2. Invio mail periodiche agli iscritti su discussioni di interesse condiviso

Per far fronte alla necessità, espressa nelle interviste, di essere informati ogni qual volta succeda qualcosa di rilevante all'interno dello spazio, è stato implementato un sistema di invio e-mail a tutti gli iscritti che invitino ad effettuare il login in Community a fronte di discussioni "calde" presenti nello spazio.

²⁰⁸ Bertalanffy L.V. (1968), *General System Theory*, George Braziller, New York, tr. It: *Teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971

²⁰⁹ Youtube è un sito web che consente la condivisione di video tra i suoi utenti: <http://www.youtube.com>

L'invio di tali e-mail ai membri è sprone ad entrare in Community, spazio in cui i partecipanti troveranno le questioni maggiormente dibattute e affrontate in quel particolare momento dell'anno (pagelle, programmazione annuale...).

3. Nomina di un nuovo Community Manager

Al fine di rendere la Community sempre più uno spazio “informale” (e non “istituzionale” – in quest'ultimo caso lo spazio potrebbe contaminarsi nei suoi tratti peculiari di genuinità e spontaneità), è stato nominato un nuovo community manager scelto tra e dai moderatori ed individuato dagli stessi in quanto figura leader e carismatica, capace di tenere conversazioni significative nello spazio on line. Il LISP supporta sempre la Community, pur agendo più a latere. Nello specifico il LISP si incarica di mandare la mail di invito ai nuovi laureati ad ogni sessione di discussione di tesi e supporta il Community Manager e tutto il gruppo dei moderatori allorquando nasca un particolare bisogno.

Il Community Manager si occupa di organizzare la gestione dello spazio on line mandando mail di sollecito/invito ai membri sulle discussioni di interesse presenti di volta in volta in community; inoltre invita gli stessi moderatori ad aprire discussioni interessanti sui temi maggiormente dibattuti della scuola.

Il leader in una community è un “architetto delle relazioni”; il suo obiettivo è mantenere un ambiente sano in cui le relazioni siano al primo posto, dove il senso di appartenenza e di fiducia sia pervasivo, dove la diversità sia valorizzata ed i legami siano aperti e attivi. Creare un'atmosfera di appartenenza è il compito principale del leader. La gerarchia dei bisogni di Maslow²¹⁰ suggerisce che il bisogno di appartenenza e di accettazione precede la capacità di funzionare secondo le nostre potenzialità. Quando siamo in rapporto con gli altri, apprendiamo di più su noi stessi e sulle nostre potenzialità individuali e collettive.

5.2.3 Osservazione

L'osservazione della Community Bicocca In-Formazione, ha fornito preziose informazioni circa il quadro generale della community e soprattutto sulle linee guida che stanno alla base del concetto di community per gli insegnanti, essendo questo il target particolare della ricerca, a maggior ragione per il fatto che è formato da ex-studenti, laureati in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

La Community Bicocca In-Formazione presenta due peculiarità: da un lato è uno spazio informale che però ha chiesto alla formalità – e quindi alla stessa Università – di essere creata, di esistere; un

²¹⁰ Maslow A. H. Motivation and personality, Harper, New York, 1954

luogo in cui in un certo senso, informalità e formalità co-esistono. Al suo interno infatti, accanto ai laureati, trovano spazio docenti e supervisori del Corso di laurea di Formazione Primaria. Dall'altro lato la community nasce da una comunità on line di studenti precedentemente esistente nella piattaforma Docebo, la community di Formazione Primaria, dedicata al corso di laurea.

A partire dalla storia e dalle caratteristiche di questa community di insegnanti è possibile iniziare a formulare alcune ipotesi sul tipo di comunità che più si avvicina a Bicocca In-Formazione.

Sulla base dei descrittori utilizzati per definire le diverse tipologie di comunità, si cercherà ora di effettuare un confronto per individuare quali siano le caratteristiche che la comunità on line Bicocca In-Formazione condivide con le tipologie di comunità analizzate nella fase teorica della ricerca, evidenziando inoltre le principali differenze. Le tipologie di comunità che verranno prese in esame sono state ridotte alle tre principali: *comunità d'apprendimento*, *comunità virtuali*, *comunità di pratica*.

5.2.3.1 Indicatori Comunità di Apprendimento

L'apprendimento, inteso nell'ottica di *long life learning* costituisce un punto di arrivo molto importante all'interno di questa comunità. Ricordiamo sempre che Bicocca In-Formazione è stata creata su richiesta degli ex-studenti, ed è stata la stessa Facoltà di Scienze della Formazione nel laboratorio di Sperimentazione Pedagogica (LISP) che ne ha reso possibile la nascita. L'obiettivo iniziale è stato quello di offrire uno strumento ai laureati che consentisse loro da un lato di rimanere "agganciati" al mondo universitario e dall'altro di continuare il percorso di apprendimento intrapreso all'università.

Come si può notare dalla tabella sottostante, molte sono le caratteristiche che accomunano Bicocca In-Formazione ad una comunità di apprendimento, allo stesso tempo mancano però obiettivi propriamente didattici definiti a priori. Per questo motivo, dall'osservazione emerge che non è possibile definire Bicocca In-Formazione unicamente una comunità di apprendimento.

Comunità di apprendimento	
Indicatori	Community Bicocca In-Formazione
I membri della comunità si possono differenziare sulla base del grado di expertise	L'expertise che caratterizza i membri della community si differenzia sia sulla base dei ruoli giocati (tutor, laureati, docenti e supervisori universitari) sia rispetto all' <i>anzianità</i> dei membri del gruppo che solitamente corrisponde all'anno in cui si sono laureati e conseguentemente al numero di anni che insegnano.

L'obiettivo condiviso è rappresentato dal far accrescere continuamente competenze e conoscenze collettive	Fine ultimo della community è proprio quello di creare un patrimonio di conoscenze condiviso, che parta proprio dall'esperienza diretta che gli insegnanti hanno a scuola
È posta grande enfasi sull'imparare ad imparare	Il confronto e lo scambio che si osservano in community richiamano le modalità meta-riflessive dell'apprendimento.
Vengono predisposti dispositivi atti alla condivisione di ciò che viene appreso	La condivisione delle informazioni e della conoscenza è alla base dello spirito della community. Si può ricordare che grande rilevanza - nonostante si sia scelto uno strumento web 2.0 che crea rete tra le persone, ma che solitamente non ha quell'ordine comunicativo che caratterizza ad esempio un forum - è stata data proprio al forum pensato come strumento comunicativo in grado di favorire la condivisione delle informazioni mediante il contributo dei membri e le possibilità di confronto.

Tabella 7: Indicatori comunità di apprendimento

5.2.3.2 Indicatori Comunità Virtuali

La community Bicocca In-Formazione trova il suo spazio all'interno della rete e l'interazione tra i membri è veicolata dalla CMC²¹¹ - laddove il forum è utilizzato come strumento principe di comunicazione. Come mostra la tabella sottostante ci sono molti tratti comuni tra la community Bicocca In-Formazione e le comunità virtuali, in particolare con le *comunità di interesse* – poiché gli insegnanti al suo interno condividono esperienze e stili di vita – e le *comunità di relazione* - data la possibilità di condividere esperienze e ottenere informazioni su interessi comuni.

Manca tuttavia, contrariamente alle comunità virtuali, una vera e propria partecipazione assidua e frequente da parte dei membri in community, dalle interviste dettata prevalentemente dalla mancanza di tempo degli insegnanti che normalmente dichiarano di dividersi tra lavoro e famiglia. Inoltre anche le relazioni non sono intense, non hanno maturato forti legami emotivi poiché il legame è più una unione dettata dalla condivisione di pratiche e informazioni legate alla professione, di conseguenza anche il legame pare assumere un carattere più professionale che di profonda e intensa amicizia.

Comunità virtuali	
Indicatori	Community Bicocca In-Formazione
I membri hanno un obiettivo, un interesse,	Tutti i membri della community sono

²¹¹ Acronimo di *Computer Mediated Communication*: letteralmente Comunicazione Mediata da Computer, la CMC è un ambito di ricerca che studia le caratteristiche e le implicazioni peculiari delle tecnologie informatiche e di telecomunicazione sulla comunicazione umana.

<p>un'esigenza o un'attività comune che forniscono una prima giustificazione dell'appartenenza alla comunità</p>	<p>accomunati da un lato dal fatto di essere laureati in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, di avere quindi ricevuto una formazione universitaria analoga e dall'altro di condividere la passione per l'insegnamento (scuola Primaria e scuola dell'Infanzia). I membri di Bicocca In-Formazione sono legati da interessi comuni, riguardanti tutte le tematiche scolastiche.</p>
<p>I membri hanno accesso a risorse condivise e tale aspetto è regolato dalle politiche adottate</p>	<p>Le risorse che i membri della community condividono sono le informazioni, le pratiche didattiche e le novità provenienti dal mondo della scuola che vengono veicolate attraverso le discussioni presenti nei forum e gli eventi importanti: convegni, seminari, formazioni messe a loro disposizione nella sezione "eventi".</p>
<p>È importante la reciprocità di informazioni, di supporto e di servizi tra i membri</p>	<p>Tutti i membri di Bicocca In-Formazione sono invitati al processo di collaborazione e di scambio di informazioni offrendo il proprio contributo, è proprio la reciprocità che permette alla community di funzionare al meglio – ed è anche la filosofia su cui si basa il web 2.0 in cui ognuno è chiamato a divenire creatore di contenuti.</p>
<p>Esiste un comune contesto di lingua, protocolli e convenzioni sociali</p>	<p>Al fine di rendere più agevole la convivenza on line e affinché la comunicazione sia efficace, viene richiesto ai membri di Bicocca In-Formazione di attenersi ad alcune semplici regole di comportamento e di buona comunicazione on line – netiquette o regolamento della community. Gli insegnanti, inoltre, condividono il proprio modo di essere insegnante a scuola – partendo da un imprinting formativo comune.</p>
<p>Sistemi informatici che supportino e medino le interazioni sociali e trasmettano un senso di appartenenza.</p>	<p>La piattaforma web 2.0 Socialgo e i suoi strumenti di CMC, correlati da simboli, foto/avatar, colori, e tutti gli strumenti di social networking tipici del web 2.0: possibilità di stringere amicizie, di creare di gruppi, di creare eventi. Da non dimenticare la possibilità di visionare i vari tutorial utili al funzionamento tecnico.</p>

Tabella 8: Indicatori comunità virtuali

5.2.3.3 Indicatori Comunità di Pratica

Considerando infine i descrittori che definiscono una *comunità di pratica* (*impegno reciproco, impresa comune, repertorio condiviso*) si può osservare come per ciascuna delle tre dimensioni sia

possibile identificare nella community un riscontro chiaro ed esaustivo. Come risultato dell'osservazione possiamo quindi definire la community Bicocca In-Formazione come una comunità di pratica soprattutto perché i membri svolgono tutti la medesima professione di insegnante (categoria professionale definita) condividendo nello spazio on line informazioni relative alla professione e pratiche lavorative.

Comunità di pratica	
Indicatori	Community Bicocca In-Formazione
<i>impegno reciproco</i> tra i membri	L'impegno reciproco tra i membri può essere individuato nel fatto che ciascuno (secondo i propri tempi e capacità), condivide l'esperienza che è propria al fine di alimentare l'apprendimento collettivo; il tutto nell'ottica che per imparare non serve unicamente concentrarsi in specifiche ed esplicite attività di istruzione e di formazione, quanto partecipare pienamente ad un determinato ambito sociale.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lavoro Collaborativo 	Il lavoro cooperativo può essere osservato in particolar modo nella risoluzione di problemi legati a problematiche lavorative specifiche che riguardano il mondo della scuola dell'Infanzia e Primaria.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversità e Parzialità 	All'interno della community si possono osservare ruoli distinti tra loro, che grazie a competenze specifiche contribuiscono a rendere più ricche e efficaci le informazioni veicolate all'interno delle discussioni. Nella community sono presenti i laureati, insegnanti con livelli di esperienza diversi, i docenti del CdL e i supervisor che liberamente hanno deciso di iscriversi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mutue relazioni 	Essendo presenti all'interno della community diversi ruoli, si viene a costruire un complesso intreccio di relazioni dei vari attori che abitano lo spazio
<i>impresa comune</i>	L'impresa comune può essere individuata proprio nel concetto stesso di community, ovvero la creazione e il mantenimento di uno spazio di condivisione e collaborazione voluto dai laureati e costruito ad hoc per loro che si dimostri efficace a mantenere contatti con il mondo universitario e a proseguire serenamente e proficuamente il proprio lavoro quotidiano a scuola.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ogni membro negozia all'interno della comunità il proprio ruolo e il modo in cui svolgerlo (impresa comune) 	Un momento di negoziazione può essere identificato nel momento in cui, attraverso una mail di invito a prendere parte alla community,

negoziata).	vengono spiegati ai laureati il progetto e le funzionalità della community, esplicitando quali siano i ruoli e le modalità di azione. La negoziazione tra i membri in merito all'impresa comune è ridotta perché riguarda solo i moderatori e non tutti i laureati.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo svolgimento efficace dell'attività richiede che gli individui sentano propria l'impresa comune (coinvolgimento nell'impresa comune). 	Il coinvolgimento nell'impresa comune aumenterà man mano che i laureati diventeranno membri attivi della community, sfruttandone tutte le potenzialità
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ogni membro della comunità riconosce come rilevante l'operato di ogni altro membro al fine dell'impresa comune (mutua rilevanza) 	I laureati scoprono la rilevanza di ogni singolo membro della community perché comprendono che ognuno può essere in possesso di informazioni importanti e di spunti di riflessione che consentono di arricchire le discussioni e il concetto stesso di community ogni giorno
<i>repertorio condiviso</i>	I membri della community condivideranno tutti gli strumenti messi a disposizione dall'ambiente on line web 2.0 e anche le sue "regole"; nel corso del tempo solo con il tempo si potranno creare storie, esperienze, linguaggi ed eventi propri della community. Buona parte del repertorio condiviso della community Bicocca In-Formazione deriva dall'imprinting formativo comune; ricordiamo infatti che tutti i membri sono laureati presso la Facoltà di Scienze della Formazione.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parallelamente a questi significati, sono prodotti nuovi oggetti (mentali e fisici), che li reificano e nuove procedure 	Con il procedere del tempo potranno nascere nuovi spazi comunicativi o nuovi elementi che possano rispondere alle esigenze dei membri che abitano lo spazio. Un esempio può essere la nascita del forum "Precariato" e di quello "Formazione iniziale e in servizio" non previsto in fase iniziale, ma richiesto a posteriori dai membri stessi.

Tabella 9: Indicatori comunità di pratica

Confrontando le dimensioni delle tre tipologie di comunità con la community Bicocca In-Formazione, si può osservare come per alcuni elementi si possa trovare facilmente un riscontro. In particolare, dall'osservazione si nota una stretta affinità con le comunità di pratica rispetto ai seguenti aspetti:

- impegno reciproco;
- impresa comune;
- repertorio condiviso.

Per tutte le altre dimensioni, non deducibili così direttamente, sono state avanzate alcune ipotesi, da confrontate con il punto di vista ed il pensiero dei membri stessi della community Bicocca In-Formazione, ovvero i laureati.

5.2.4 Questionario laureati

La formulazione delle ipotesi iniziali è stata possibile grazie all'osservazione diretta della community Bicocca In-Formazione e del comportamento dei laureandi al suo interno. Per verificare tali ipotesi si rende necessaria la rilevazione di informazioni che non siano però solo frutto dell'analisi del ricercatore. Per ricavare tali dati è stato elaborato un questionario²¹² che fornisce il punto di vista dei laureati iscritti, ovvero di coloro che effettivamente abitano e fanno parte della community.

5.2.4.1 Campionamento

Tutti i laureati iscritti alla community Bicocca In-Formazione hanno potuto compilare il questionario, in particolare si è chiesto il contributo di coloro che avessero fatto almeno un ingresso in community, in modo tale da ottenere un quadro che rispecchiasse il più possibile la reale situazione della community. I laureati che hanno compilato il questionario sono stati 70 su un totale di 321 iscritti²¹³. Il numero totale di compilazioni va valutato utilizzando come termine di paragone il numero dei laureati che effettivamente hanno fatto almeno un ingresso in community (oltre ad essersi registrati) il loro totale ammonta a 257; si può quindi affermare che la risposta al questionario è giunta a più del 25% dei laureati che frequentano la community: è proprio questa percentuale a rappresentare la reale popolazione attiva della community Bicocca In-Formazione.

5.2.4.2 Analisi dei dati

Vengono ora prese in esame alcune delle domande del questionario dalle quali è possibile estrapolare elementi utili per definire la community Bicocca In-Formazione. Per avere una visione complessiva relativa alla partecipazione e alle modalità di utilizzo di tale spazio è utile analizzare alcuni dati non strettamente collegati con il focus della ricerca, ma fondamentali per comprendere il quadro generale della sperimentazione.

²¹² Vedi appendice

²¹³ Dato aggiornato a maggio 2010, periodo della somministrazione.

Ingresso in community: perché?

L'elemento principale che ha spinto i laureati a compiere il primo ingresso in community è la curiosità (41%), seguita dalla motivazione data dall'esperienza positiva nella community degli studenti presente in Docebo (25%). Da ultimo la necessità legata alla professione dell'insegnante (16%) e l'interesse suscitato dalle informazioni ricevute nella mail di benvenuto (15%).

Il primo ingresso è quindi incoraggiato dalla volontà di conoscere la community in tutte le sue parti e di familiarizzare con essa. Come è stato detto, solo la partecipazione costante alla community la rende attiva e vitale grazie al continuo apporto dei contributi dei suoi membri. Non tutti i laureati tengono in considerazione questo aspetto, infatti il 43% dichiara di entrare in community circa due volte al mese e il 41% afferma di non frequentarla generalmente.

Il grafico sottostante illustra graficamente quali sono i motivi che spingono la maggior parte degli iscritti ad entrare poco/mai in community:

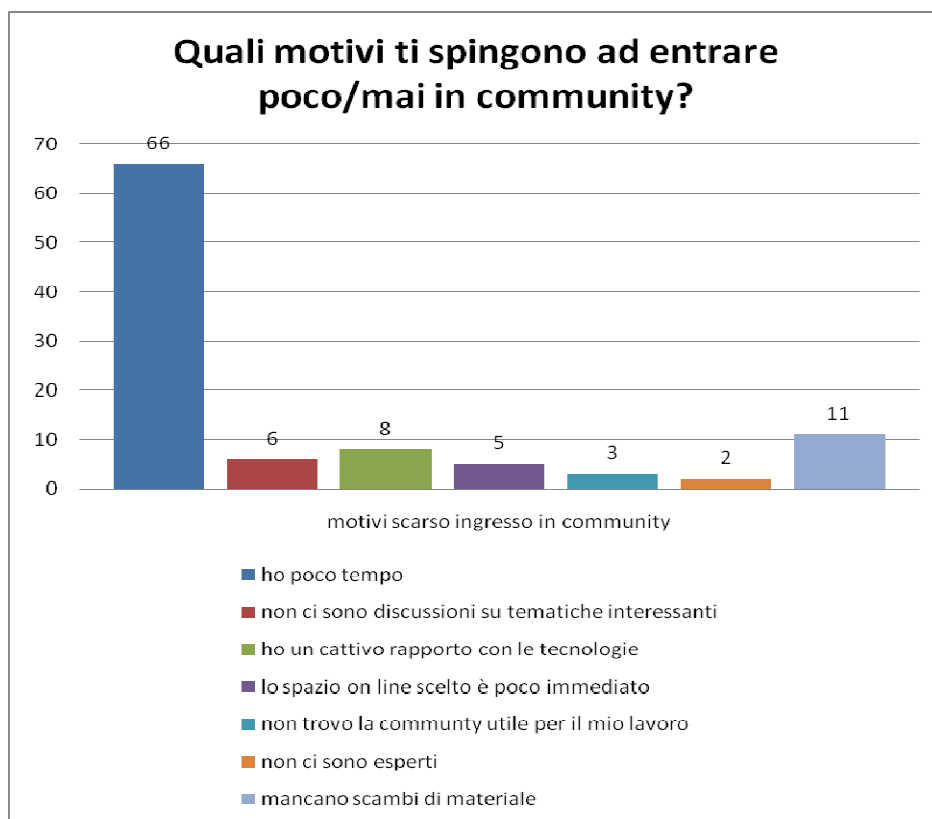


Figura 39: Motivi che spingono allo scarso ingresso in community

La figura mostra come il motivo principale che spinge all'ingresso saltuario nello spazio on line sia la mancanza di tempo (sempre molto diffuso tra gli insegnanti) seguito da una motivazione legata ai limiti tecnologici, ovvero il fatto che nella piattaforma Socialgo 2.0 non sia tecnicamente possibile

fare upload di file, cosa che rende estremamente difficoltoso lo scambio di materiale tra gli insegnanti perché presuppone che essi conoscano i vantaggi del clouding computing²¹⁴.

I motivi che spingono il 16% degli intervistati ad entrare in modo sistematico in community (da una a tre volte la settimana) vengono ben sintetizzati nel grafico sottostante:

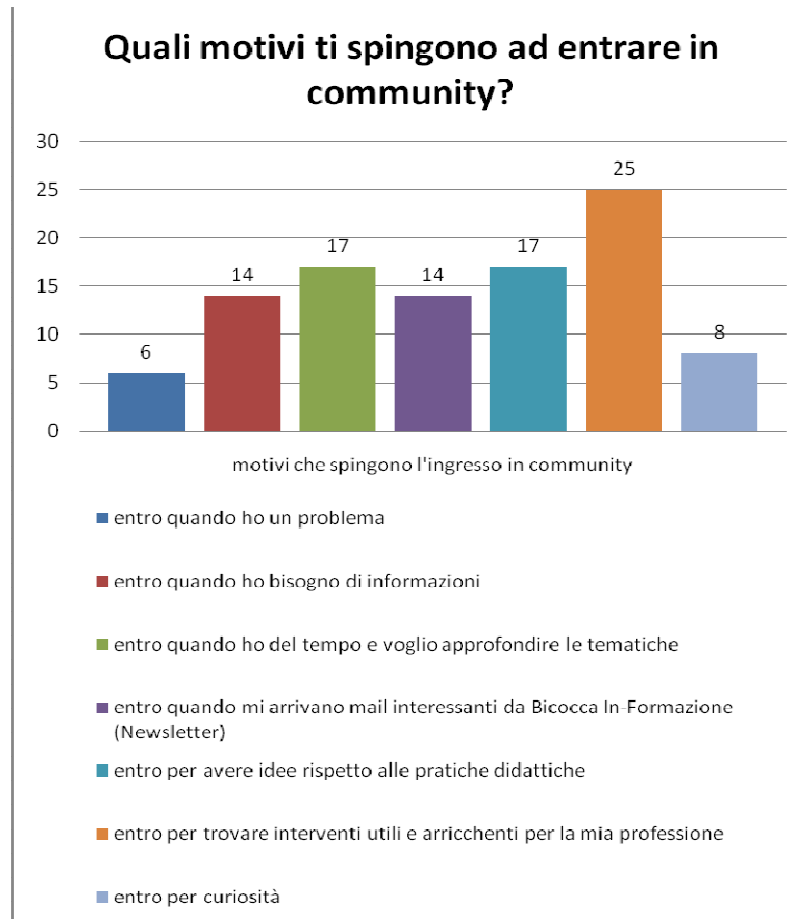


Figura 40: Motivi che spingono all'ingresso in community

Come mostra la figura, il motivo che spinge maggiormente all'ingresso nello spazio on line, è "entro per trovare interventi utili e arricchenti per la mia professione" (25%), seguito da "entro per avere idee rispetto alle pratiche didattiche" e "entro quando ho del tempo e voglio approfondire le tematiche", entrambi scelti dal 17% degli intervistati.

Oltre alla community Bicocca In-Formazione

Per indagare il livello di partecipazione dei laureati all'interno degli spazi dedicati agli insegnanti presenti nel web, è stato loro chiesto se frequentano altri spazi di discussione oltre alla community Bicocca In-Formazione. Il 49% dei laureati dichiara di frequentare altri spazi, il 51% sostiene invece di frequentare solo la community Bicocca In-Formazione. Sebbene i risultati dei due dati

²¹⁴ Applicazioni installate su server accessibili da internet che permettono l'uso di risorse hardware o software a "costo zero". Un esempio possono essere le Google Application.

siano molto vicini, il fatto che il 2% in più abbia risposto di frequentare solo la community Bicocca In-Formazione lascia perplessi in quanto, come abbiamo visto, nel web ci sono moltissimi spazi on line dedicati agli insegnanti e non è pertanto chiaro cosa spinga i laureati a non frequentarli. Le ipotesi che avanziamo rimandano alla mancanza di tempo, alla scarsa curiosità, oppure allo scarso livello di familiarità con la tecnologia.

È al 49% di coloro che frequentano altri spazi on line che sono state poste le successive domande.

È stato chiesto di indicare quali altri spazi di discussione frequentino: la figura 28 ce ne dà uno spaccato. Il 26% utilizza il forum di Orizzonte Scuola, il 23% frequenta altri forum destinati sempre ad insegnanti, il Forum Tecnologie Educative viene ritenuto utile dal 13% dei laureati e il 12% dichiara invece di rivolgersi a gruppi presenti in Facebook.

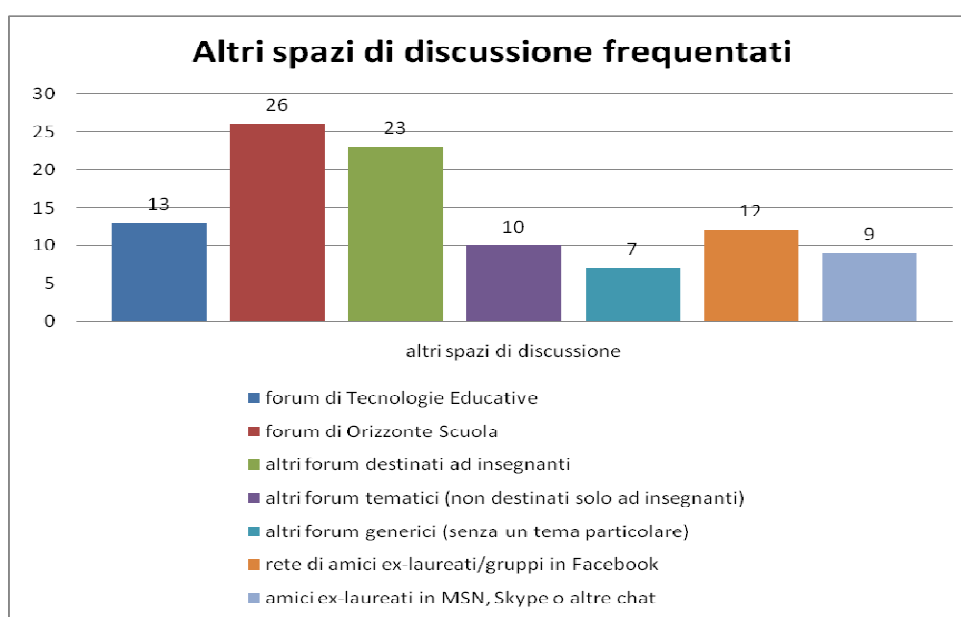


Figura 41: Altri spazi di discussione frequentati

La prevalenza che danno nel recuperare informazioni coloro che frequentano altri spazi di discussione mostra come la maggioranza, il 42%, prima entri in altri spazi di discussione e poi acceda alla community Bicocca In-Formazione; il 39% dichiara invece di entrare prima in Bicocca In-Formazione e poi in altri spazi di discussione. E' solo il 19% a dichiarare di entrare solo in altri spazi di discussione e non nella community Bicocca In-Formazione.

La figura sottostante ci dà un'indicazione di quanto stiamo scrivendo.

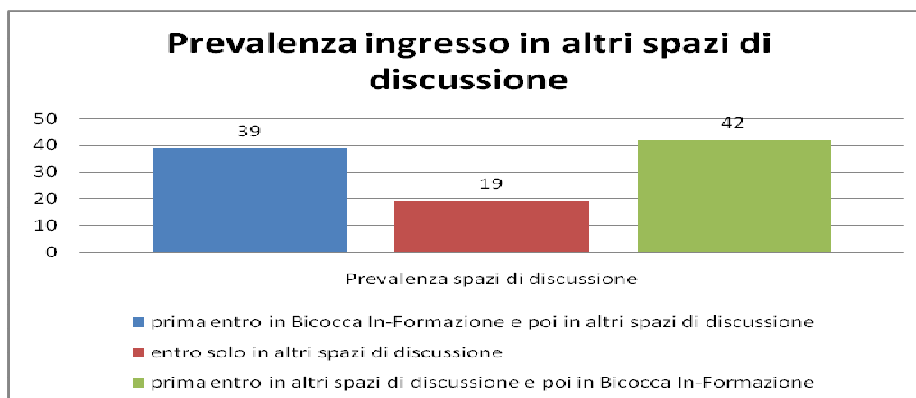


Figura 42: Prevalenza spazi di discussione

Alla domanda “*Quanto ritieni utile per la tua professione la frequentazione di questi spazi on line?*”, i laureati assegnano un valore da 1 (per nulla) a 6 (completamente) per ciascuno spazio valutando la rilevanza professionale. Considerando solo il range di risposte 4-6, i risultati mostrano che il forum Orizzonte Scuola, oltre ad essere molto frequentato, è anche ritenuto molto utile per la professione (85% di coloro che hanno risposto al questionario), seguono altri forum destinati ad insegnanti (ce ne sono moltissimi nel web come abbiamo già precedentemente trattato) con il 78% di preferenze, e anche i gruppi in Facebook vengono ritenuti utili con il 52% di preferenze che si collocano sulla scala da 4-6.

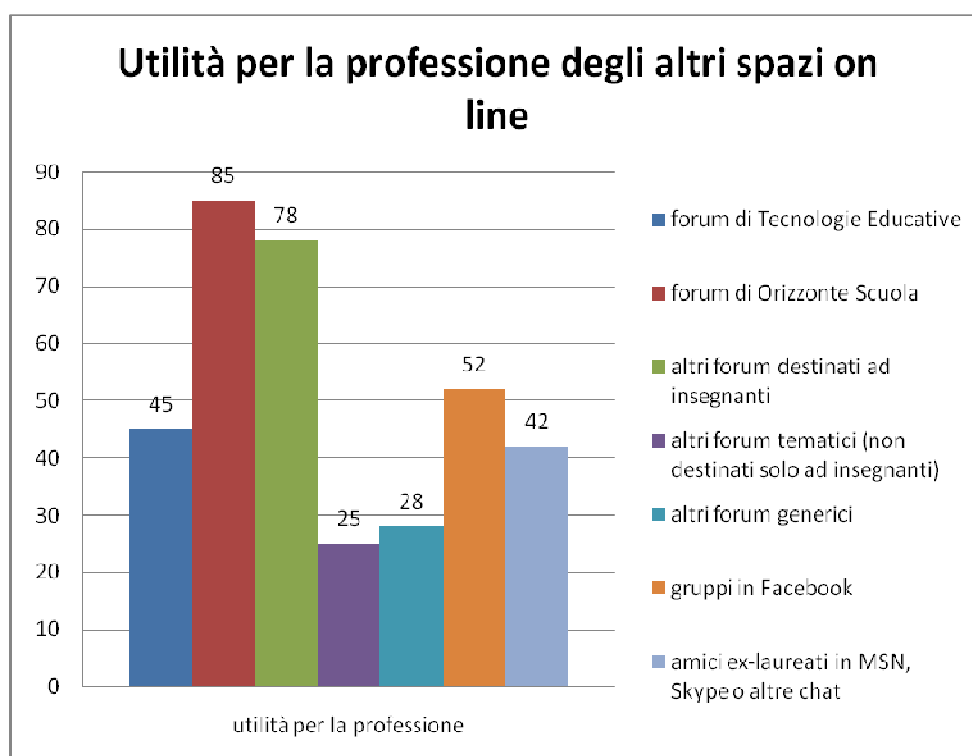


Figura 43: Utilità per la professione degli altri spazi on line

Ai laureati è stato chiesto di indicare - scegliendo un valore tra un indice di gradimento che andava da “*mai*”, “*qualche volta*”, “*spesso*”, “*sempre*” – quanto la frequentazione di questi spazi on line avesse favorito la risoluzione di problematiche lavorative.

Abbiamo raggruppato le percentuali di risposte “spesso/sempre” e, come possiamo vedere dalla figura sottostante, emerge che gli spazi di comunicazione che maggiormente hanno favorito la risoluzione di problemi lavorativi sono stati, nell’ordine: altri forum destinati ad insegnanti con 57% di persone che hanno risposto “spesso/sempre”, forum di Orizzonte Scuola con 46% di preferenze, resistono bene anche i gruppi in Facebook con il 43% di risposte.

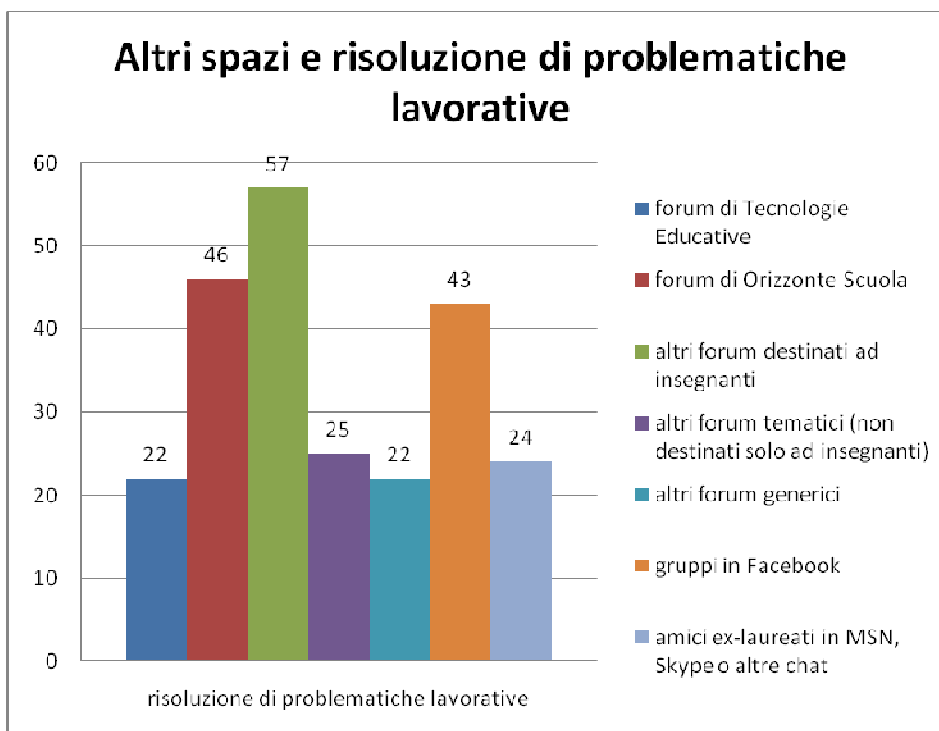


Figura 44: Risoluzione di problematiche lavorative

In sintesi si può osservare come forum destinati ad insegnanti e rete di amici/ex-laureati creata in social network come Facebook vengano in media considerati utili per la professione e di aiuto per favorire la risoluzione di problematiche lavorative.

Bicocca In-Formazione tra cause e bilanci

I principali motivi che spingono i laureati ad utilizzare la community Bicocca In-Formazione – figura 46 - non sono tanto legati al supporto che lo spazio fornisce rispetto alle difficoltà lavorative (11% delle risposte).

I motivi sono da un lato di tipo prevalentemente relazionale e si esprimono nel bisogno di parlare con persone che hanno affrontato il proprio percorso di studi e sono a conoscenza delle difficoltà della scuola (22% delle risposte), dall’altro sono legati alla formazione continua e si esprimono nel bisogno di essere informati sulle novità a livello di formazione continua (18% delle risposte). Non meno interessante con il 15% delle risposte la necessità di continuare un percorso formativo intrapreso all’Università mantenendo un *fil rouge* con il corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria.

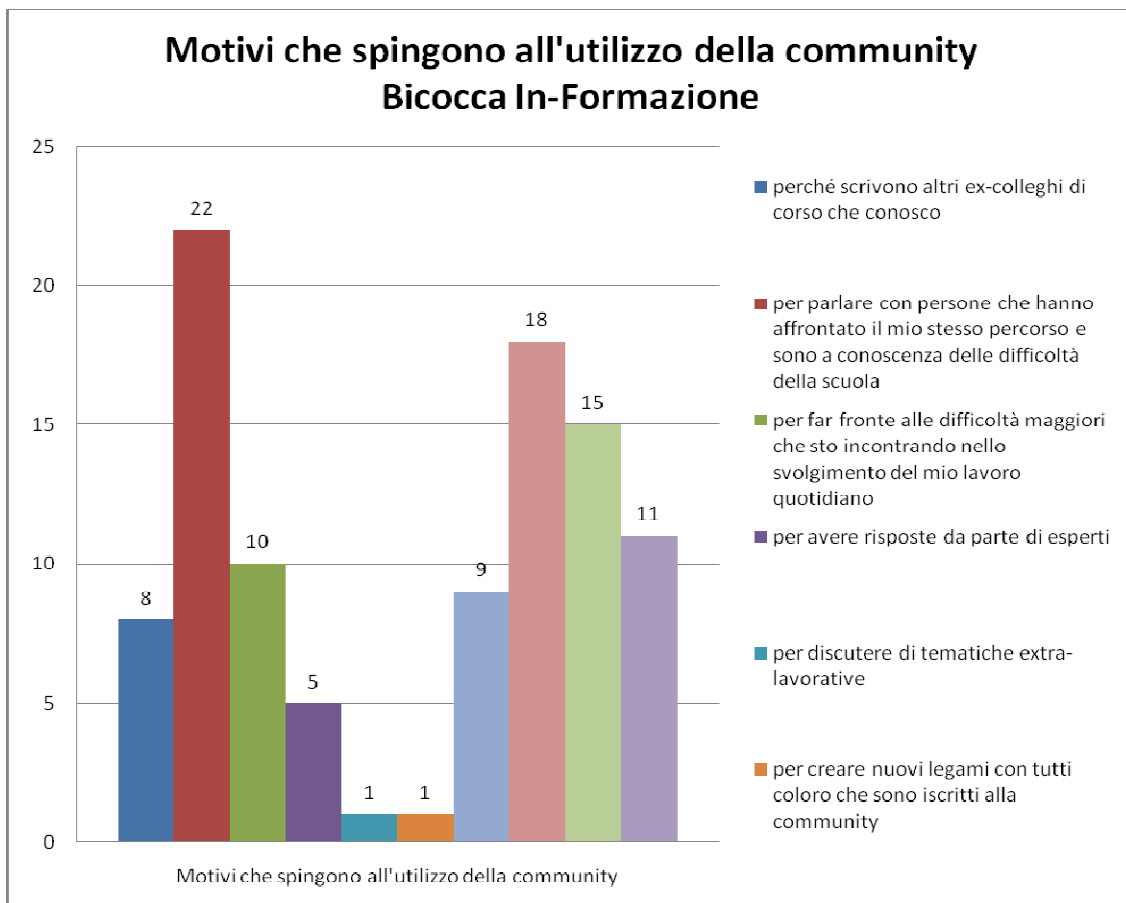


Figura 45: Motivi che spingono all'utilizzo della community Bicocca In-Formazione

La figura sottostante mostra invece quanto la community Bicocca In-Formazione abbia migliorato le conoscenze professionali dei membri. Da un lato è vero che i risultati mostrano come il 36% dei laureati abbia risposto che la community “non ha favorito né l’apprendimento di nuove conoscenze, né il consolidamento di quelle già apprese”; dall’altro lato invece emerge che gli altri due dati raggiungono il 27% delle risposte, facendo riferimento a, rispettivamente: “ha favorito il consolidamento di conoscenze già apprese” e “ha favorito sia l’apprendimento di nuove conoscenze, sia il consolidamento di quelle già apprese” che insieme danno il 54% delle risposte, ovvero la maggioranza.

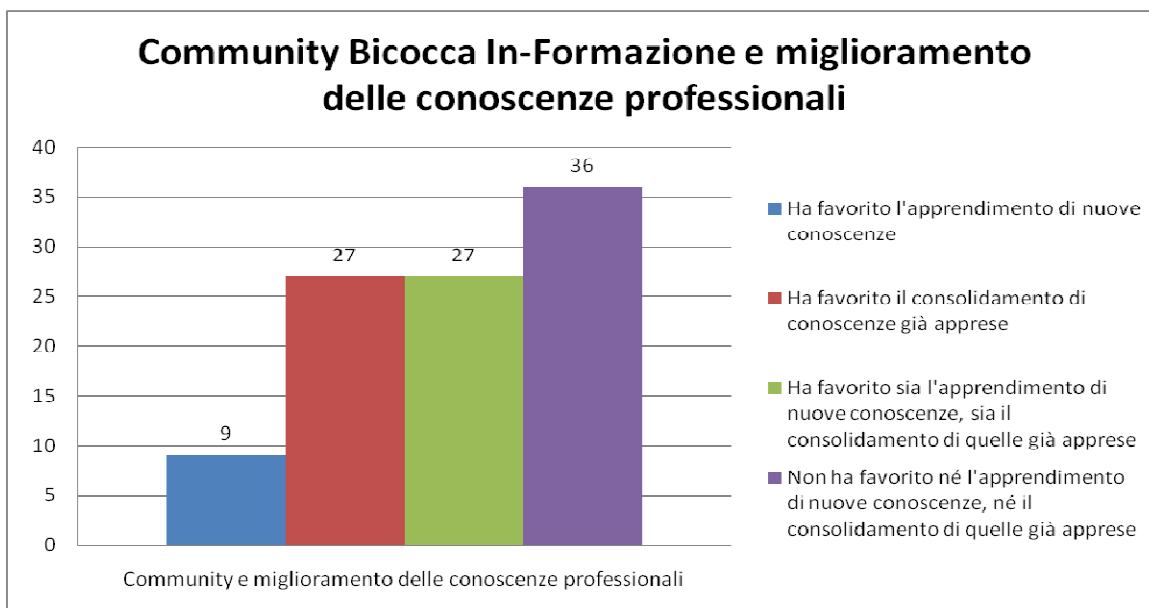


Figura 46: Community Bicocca In-Formazione e miglioramento delle conoscenze professionali

Ad un anno e mezzo dalla creazione dello spazio on line che ospita i laureati in Formazione Primaria all’Università degli Studi di Milano-Bicocca possiamo dire, come mostrano i risultati nella figura successiva, che il livello di positività dell’esperienza nella community si collochi ad un livello medio-alto; infatti i valori maggiormente rappresentati – scegliendoli in una scala da 1 a 6 – sono quelli del 3 e del 4. Dalle positive parole di questi laureati che hanno risposto al questionario: *“E’ una cosa utilissima, perché parli con gente che parla la tua stessa lingua”*, e ancora *“gli interventi di alcuni colleghi sono molto stimolanti”*. Oppure, nonostante la mancanza di tempo che gli insegnanti lamentano: *“le poche volte che l’ho consultata – causa poco tempo – ho trovato argomenti e discussioni molto interessanti”* e ancora *“offre molti spunti di riflessione, purtroppo non riesco a trovare molto tempo da passare on line”*.



Figura 47: Livello di positività della Community Bicocca In-Formazione

Obiettivo comune

Per indagare la presenza di un obiettivo condiviso da tutti i membri della comunità, sono state poste ai laureati due domande che mirano ad identificare quale ritengono essere l'obiettivo principale della community: per loro e l'obiettivo ideale.

E' stato chiesto di scegliere sempre tra le cinque seguenti opzioni:

- scambio e condivisione di informazioni per la professione dell'insegnante;
- scambio e condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante;
- creazione di relazioni sociali con insegnanti che hanno affrontato lo stesso percorso formativo;
- scambio e condivisione di informazioni relative ad interessi personali;
- mantenimento di contatti con il mondo universitario.

La figura sottostante illustra, mettendo a paragone, gli obiettivi personali e quelli ideali.

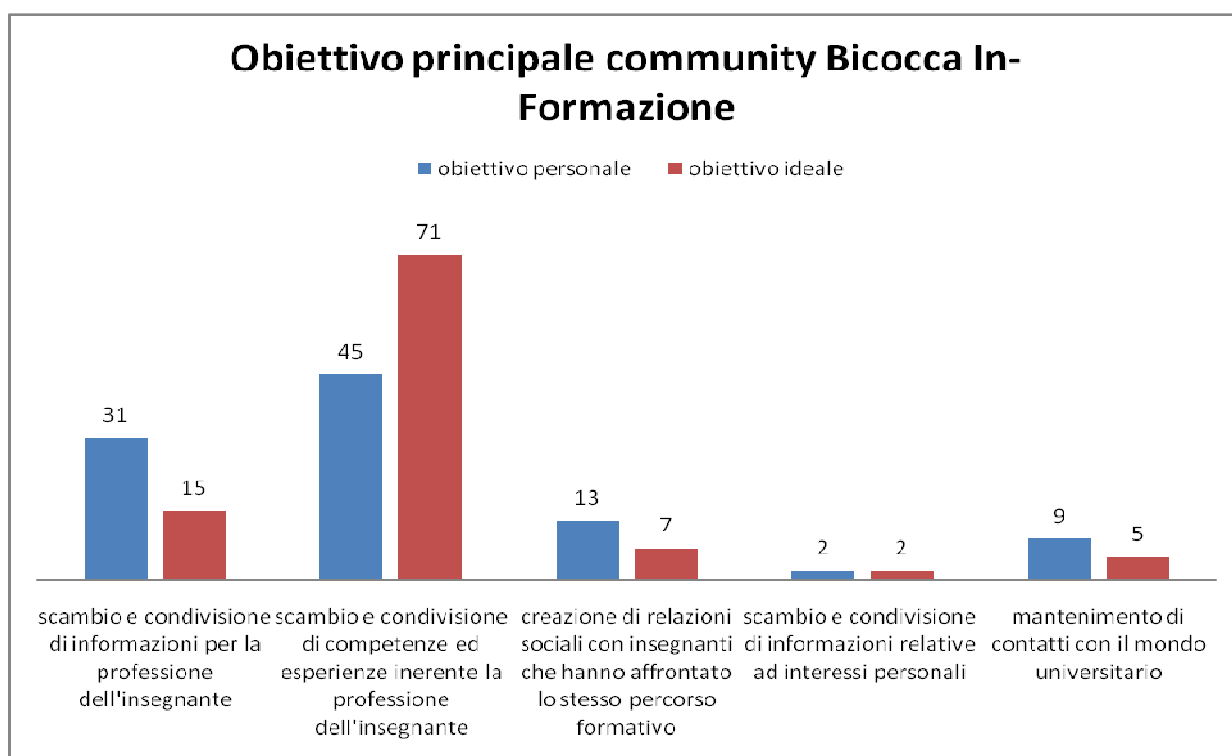


Figura 48: Obiettivo personale e obiettivo ideale a confronto

Nelle due diverse ipotesi, più del 50% degli studenti ritengono che l'obiettivo principale della community sia lo "scambio e condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante", questo obiettivo aumenta vertiginosamente nell'obiettivo ideale raggiungendo il 71%. E' da notare come, per quanto riguarda l'obiettivo personale, ci sia un progressivo avanzamento dell'opzione "scambio e condivisione di informazioni per la professione dell'insegnante" che diminuisce sensibilmente nell'obiettivo ideale.

Essere membro della community

Un'altra importante dimensione da indagare è come i laureati si comportano in relazione al fatto che sono membri della community, quale sia il rapporto con gli altri membri, come considerino l'operato di questi ultimi ed anche se nel corso del tempo si è sviluppato o meno un senso di appartenenza alla community.

E' quindi importante capire se all'interno della community si possa identificare un *impegno reciproco* e quale sia il livello di *partecipazione*. Di seguito alcune risposte che possono chiarire questi aspetti.

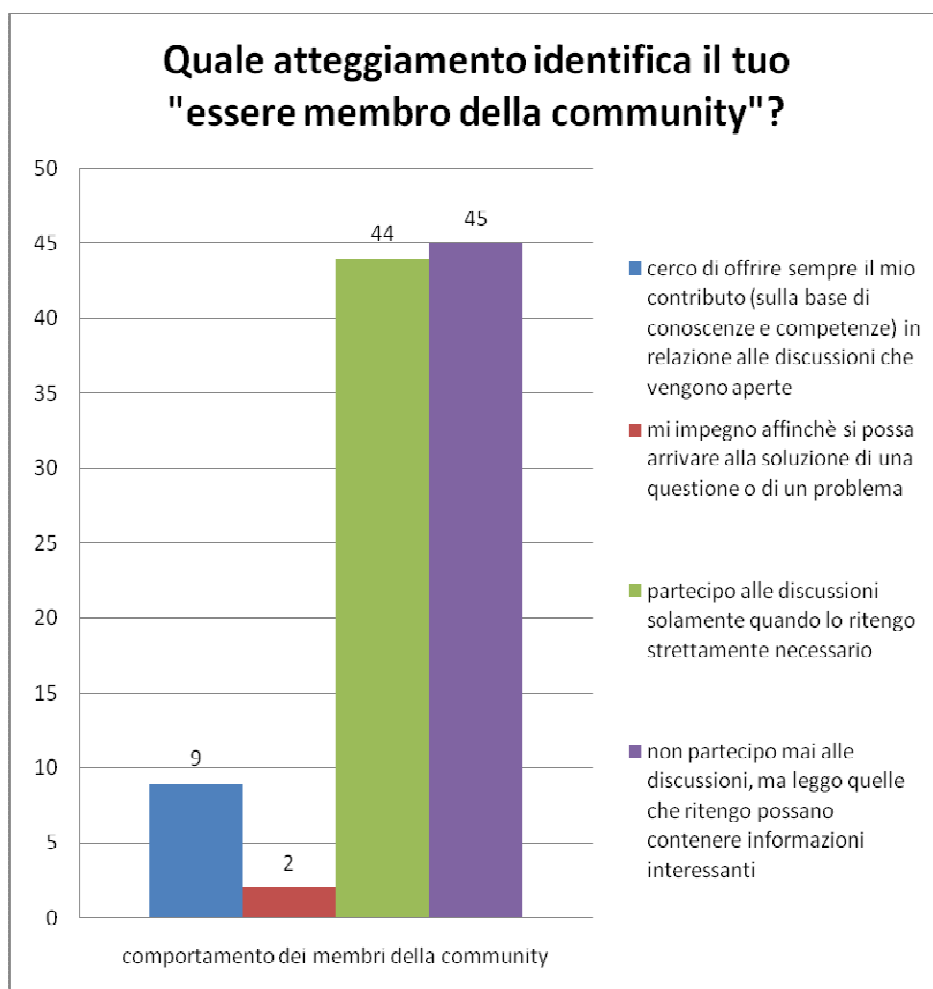


Figura 49: atteggiamento che identifica l'essere membro della community

I risultati mostrano che il 44% partecipa alle discussioni solamente se lo ritiene strettamente necessario e il 45% si limita solamente alla lettura dei forum dove sa di poter ottenere informazioni che potrebbero essere utili. Si può notare come *l'impegno reciproco* non sia elevato e che solamente il 9% dichiara di offrire sempre il proprio contributo. I motivi che spingono a questo comportamento, come dimostrano le risposte aperte, sono prevalentemente due: da un lato lo scarso tempo a disposizione dei membri che porta sulla carta a voler partecipare di più, ma di fatto a non riuscire a farlo; dall'altro lato altri dichiarano di preferire leggere che scrivere perché al momento

non hanno contributi significativi da porre – sono appena entrati nel mondo del lavoro e si stanno ambientando.

Il dato dello scarso impegno reciproco sembra essere confermato anche per quanto riguarda la descrizione del comportamento dei membri della community considerato a livello non individuale. Osservando la figura sottostante si può osservare come il 51% dei laureati affermino che solo pochi membri partecipano in modo attivo alla risoluzione dei problemi. Rispetto al contributo individuale si può però rilevare che il singolo laureato percepisca un livello di partecipazione degli altri membri della community più alto, infatti solo il 10% dichiara ci sia uno scarso impegno. La percezione generale che hanno i laureati è quella di un contesto nel complesso mediocrementemente partecipativo, particolarmente legato al contributo di alcuni membri.

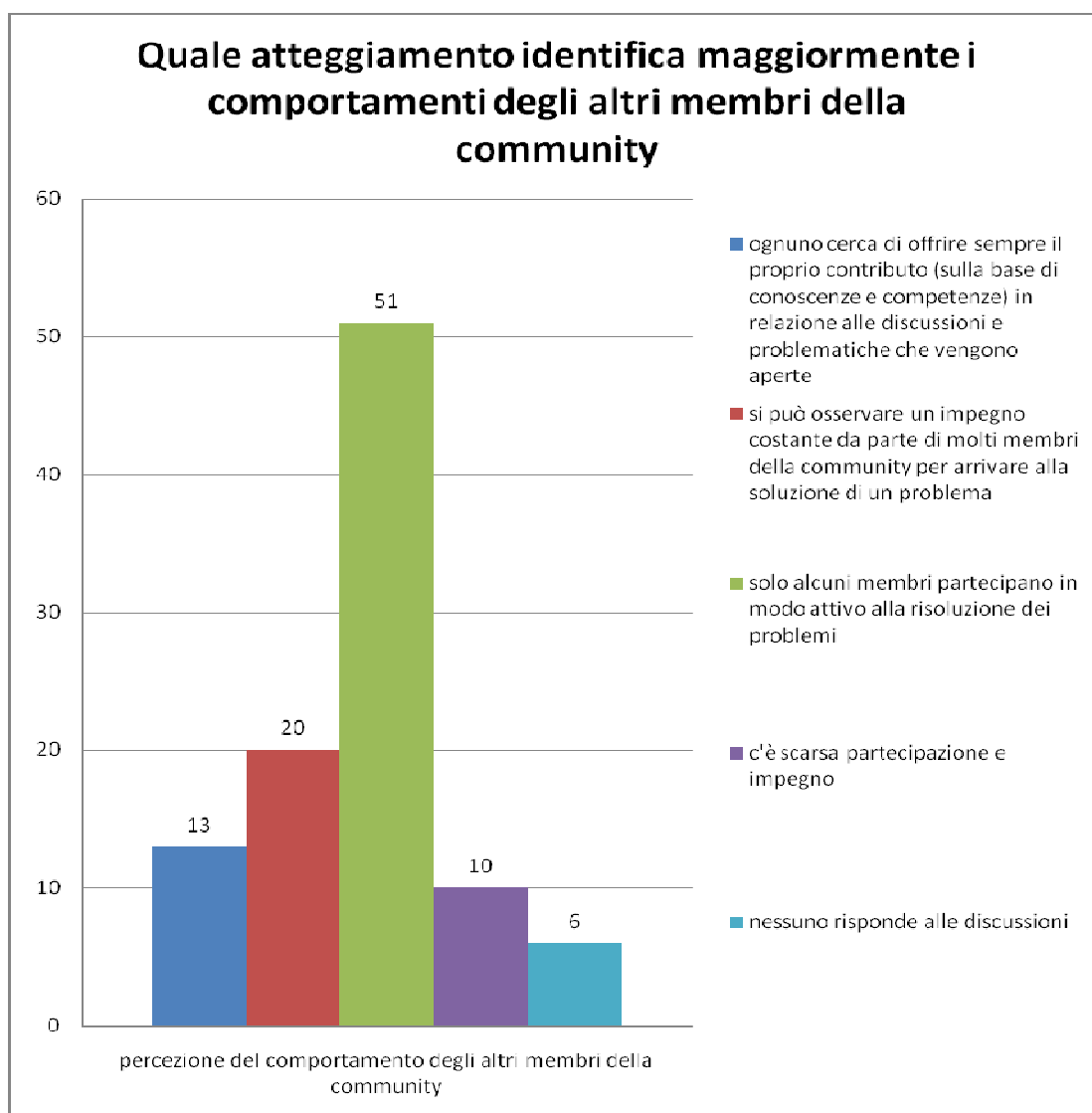


Figura 50: Percezione del comportamento degli altri membri della community

Sempre in relazione al livello di partecipazione alla community è interessante sottolineare quanto i laureati diano importanza ai contributi offerti dagli altri membri della community e quale sia la considerazione e la fiducia nei loro confronti. I risultati mostrano (figura 54), come il contributo

degli altri membri sia ritenuto rilevante – nelle parole di questa *laureata* “*perché ci sia davvero uno scambio di esperienze e di apprendimenti è fondamentale il contributo di tutti*” – su una scala da 1 (per nulla importante) a 6 (completamente importante) l’87% delle risposte si colloca tra i valori 6-4 di cui il 30% di risposte corrispondono a “completamente”. I laureati mostrano quindi di riconoscere l’importanza della partecipazione dei membri affinché la community possa realmente funzionare.



Figura 51: Importanza della partecipazione dei membri

Le informazioni che circolano all’interno della community sono giudicate dalla maggior parte dei laureati attendibili. Infatti, come mostra la figura sottostante, l’80% delle risposte si colloca tra i valori 6-4 di una scala da 1 (per nulla) a 6 (completamente).

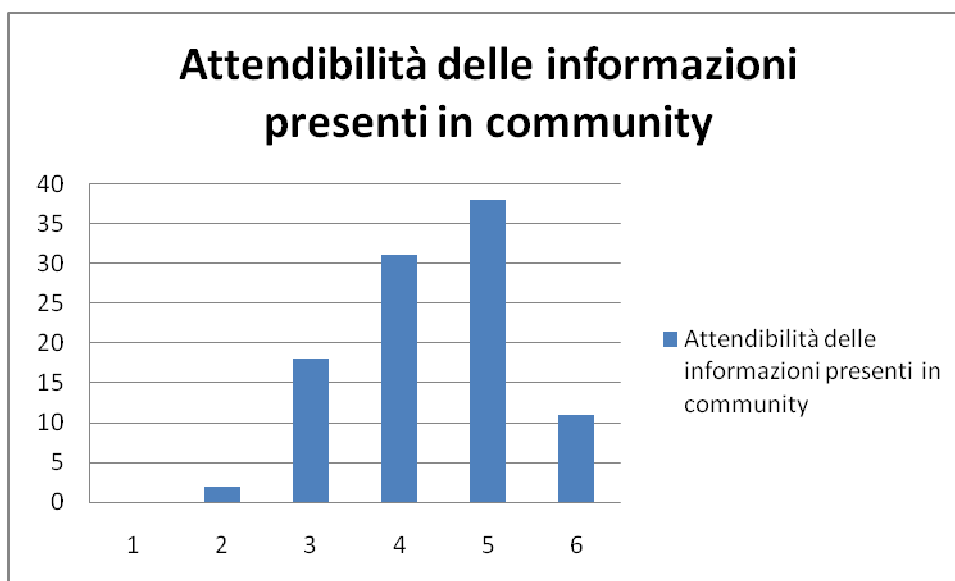


Figura 52: Grado di attendibilità

5.2.5 Bicocca In-Formazione: pratica o apprendimento?

Dall'osservazione iniziale e dai risultati del questionario è possibile formulare una risposta rispetto alla domanda: "Come può essere categorizzata la community Bicocca In-Formazione?"

In primo luogo si rileva come la community Bicocca In-Formazione sia una realtà dalle molteplici sfaccettature e come non sia stato facile assimilarla in modo totale e univoco ad una delle tipologie di comunità indicate nella bibliografia/letteratura di riferimento. Si è tuttavia trovata la tipologia che più le si avvicina, stando però attenti a non irrigidirsi troppo nelle definizioni categoriali.

E' soprattutto dalla rappresentazione che hanno i laureati della community che si possono trarre degli spunti considerevoli.

Si è potuto osservare come l'apprendimento non sia una dimensione prettamente rilevante per ciò che concerne la vita della community, esso si rivela una dimensione presente, ma non primaria; il legame tra obiettivo comune e apprendimento è evidente, ma la community non è un luogo predisposto direttamente a questo. Ad esempio emerge che lo scambio di informazioni tra i laureati può essere considerato parte del processo di apprendimento perché nella community si può imparare dalle esperienze riportate dagli altri membri e dal confronto costruttivo su alcune problematiche, inoltre i laureati stessi dichiarano che uno dei motivi principali che spinge all'ingresso in community si esprime nel bisogno di essere informati sulle novità a livello di formazione continua. Tutto ciò dimostra quanto i laureati diano rilevanza alla formazione, ma sebbene la community potrebbe essere sfruttata anche in tal senso, rimane che l'apprendimento non è la dimensione prevalente nello spazio on line perché l'obiettivo principale non è rappresentato dal far accrescere continuamente competenze e conoscenze collettive come lo è invece nelle comunità di apprendimento propriamente dette.

Dai risultati del questionario emerge chiaramente che è lo scambio e la condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante l'obiettivo principale condiviso dai membri della community. Emerge quindi come la dimensione professionale sia rilevante per tutti i membri e la si ritrova anche nel motivo principale che spinge ad entrare in community, ovvero: "*trovare interventi utili e arricchenti per la professione di insegnante*".

E' possibile far rientrare la community Bicocca In-Formazione nella categoria comunità di pratica professionale, tenendo però conto di alcune somiglianze e divergenze.

Primo tra tutti la particolarità della nascita e struttura: la community Bicocca In-Formazione è una comunità prettamente informale, ma che ha chiesto all'ambito formale (l'Università) di nascere. Solitamente invece le comunità di pratica nascono e si sviluppano unicamente "dal basso".

Ripercorrendo i punti che Wenger²¹⁵ attribuisce come caratteristiche delle comunità di pratica possiamo dire quanto segue:

- ***Impresa comune.*** L'*impresa* inizialmente è stata negoziata da pochi (i moderatori) e non da tutti i membri appartenenti allo spazio on line, solo in una fase successiva tutti hanno potuto dare senso alla comunità; la *mutua rilevanza* è però presente: infatti per il raggiungimento dell'obiettivo condiviso è riconosciuta l'importanza dei contributi e della partecipazione di tutti i membri della community. Questo atteggiamento è una tra le responsabilità che ciascuno si assume nel momento in cui entra a far parte della community. Prima fra tutte è quella di fornire sempre informazioni corrette, attendibili e verificate, quindi rispondenti all'*obiettivo comune*. Questo senso di responsabilità non spinge però ad una maggiore partecipazione, piuttosto ad una partecipazione mirata e funzionale: scrivere solo quando si reputa necessario, fornendo informazioni chiare ed attendibili.
- ***Impegno reciproco.*** Alla base del fare comunità c'è la *reciprocità* dei contributi dei membri e la *condivisione* nella consapevolezza che l'apporto di ciascuno è fondamentale per la buona riuscita della comunità. Nella community Bicocca In Formazione non tutti danno il loro apporto, i motivi sono da ricercare da un lato nella mancanza di tempo, dall'altro nel fatto che molti membri sono neo-laureati e quindi non si sentono ancora pronti per apportare contributi significativi, preferiscono rimanere in sordina limitandosi a leggere quello che gli altri membri scrivono.
- ***Repertorio condiviso.*** I membri della community *condividono* la storia del percorso di laurea comune (background culturale), la professione, gli strumenti on line e le regole dello spazio, tuttavia emerge che il *coinvolgimento* tra i membri è ancora scarso. La figura sottostante mostra che solo una piccolissima percentuale di laureati senta di appartenere fortemente alla community Bicocca In-Formazione, mentre la grande maggioranza è collocata nella parte inferiore della scala o addirittura sente di non far parte per nulla dello spazio on line. Questo dato mostra come manchi uno stretto legame tra laureato e community, da cui si può dedurre anche uno scarso coinvolgimento nell'*impresa comune*. Vero è che la community è giovane, nel momento in cui scriviamo ha un anno e mezzo di vita, potrebbe anche accadere che il senso di appartenenza si sviluppi nel tempo però il dato rimane significativo per comprendere la difficoltà che tra i membri si sviluppi un forte senso di appartenenza alla comunità.

²¹⁵ Wenger E., *Communities of practice. Learning meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.



Figura 53: Livello di appartenenza alla community

E' solo partecipando alle pratiche sociali condivise della comunità che si può apprendere: questo si ritrova per esempio nel modo di attribuire significato alle esperienze, nel modo di parlare e condividere pratiche lavorative, nel modo di discutere alla partecipazione alla comunità.

Tra le altre cose, anche se non strettamente legate alle comunità di pratica, va tenuta in considerazione la rilevanza che i laureati attribuiscono alla dimensione relazionale, molto presente nello spazio on line. Spesso la community viene vista come “valvola di sfogo”, “punto di riferimento” utile per parlare con le persone che hanno affrontato lo stesso percorso di studio e condividono pensieri, idee, metodi didattici e riflessioni sul mondo scolastico.

5.2.6 Osservazione delle discussioni

Una seconda osservazione in questa fase nasce a partire dall'analisi dei discorsi sviluppati nelle discussioni dei forum, al fine di dedurre quanto il percorso di laurea incida sulla professione docente.

Si è partiti con l'ipotesi che il discorso che avviene nei forum della community sia l'esito della formazione Bicocca di cui i laureati hanno avuto l'imprinting. Riprendendo il *Tractatus*²¹⁶ di Wittgenstein la proprietà di raffigurare un fatto è attribuita in primis alle proposizioni elementari (o atomiche): ma “come un'immagine dipinta rappresenta solo un fatto plausibile, che non è necessariamente accaduto, così la proposizione elementare rappresenta solo un fatto possibile ma non necessariamente reale, effettivo”²¹⁷. Si tratta allora di verificarla: per Wittgenstein essa sarà vera se il fatto raffigurato sussiste effettivamente, falsa nel caso opposto; mentre “il senso della

²¹⁶ Wittgenstein L. *Tractatus Logico-Philosophicus*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1989.

²¹⁷ Ivi, (4,02).

proposizione è la sua concordanza o discordanza con le possibilità del sussistere e non sussistere degli stati di cose²¹⁸, la sua verità o falsità consiste nell'effettiva esistenza o meno dello " stato di cose " espresso dalla proposizione stessa²¹⁹”.

Allo stesso modo in questa fase della sperimentazione sono state individuate e analizzate le discussioni emerse nei forum della community come dichiarazioni di un possibile agito dei laureati.

Per analizzare i messaggi presenti nel forum ci si è serviti della griglia sottostante:

	nome forum	n. discussione	titolo discussione	n. messaggio	tematica	parola chiave	note
Forum 1							
Forum 2							
Forum 3							
Forum 4							

Per ciascun forum, i thread presenti sono stati categorizzati da un numero progressivo e così i messaggi all'interno di essi. In modo qualitativo si è proceduto ad individuare, per ciascun messaggio, la tematica di cui il messaggio trattava e una parola chiave che esplicitasse il senso dell'intervento riportato. Ovviamente ci si è soffermati, nell'analisi, su quei messaggi che avevano attinenza con il mondo lavorativo dei laureati, tralasciando gli interventi poco significativi in quest'ambito²²⁰. Le tematiche e le parole chiave sono state poi categorizzate al fine di dedurre un profilo di insegnante laureato in Formazione Primaria che riportasse alcune caratteristiche proprie che potevano ritrovarsi nell'imprinting formativo ricevuto durante gli anni in Università.

5.2.6.1 Profilo di insegnante presente in community

Dalla lettura di tutti i thread e dei messaggi presenti in community è stato dedotto un profilo di insegnante, laureato in Scienze della Formazione Primaria, attivo in community. Tale profilo di insegnante può essere rappresentato da quattro categorie di interesse (metodologia, gestione della classe, formazione, consapevolezza), la figura sottostante ci mostra in sintesi quanto si andrà ad analizzare:

²¹⁸ Ivi, (4.2).

²¹⁹ Ivi, (4.25).

²²⁰ A questo riguardo il forum “Intervallo”, uno spazio di discussione libero, non è stato analizzato, in quanto le discussioni presenti erano tutte su tematiche extra-lavorative.



Figura 54: Profilo di insegnante SFP presente in community

Sul versante della **metodologia didattica** emerge dalle discussioni tra i laureati attivi in community una cospicua attenzione rispetto ai seguenti punti:

- **individualizzazione dei percorsi.** Questo significa, a parità di traguardi da raggiungere, che la scuola debba puntare soprattutto a conseguire risultati inerenti lo sviluppo di specifiche forme di intelligenza e di talento dello scolaro²²¹. Come spiega questo laureato nel forum: *“Ho cercato di spiegare fin dall’inizio ai genitori che i lavori “sui quaderni” sarebbero stati molto probabilmente diversi da un bambino all’altro, proprio perchè diverse sono le difficoltà e di conseguenza diversi gli approcci per l’apprendimento”*;
- **più approcci didattici.** I laureati della community sono consapevoli che non esista la metodologia giusta o l’attività ottimale, ma che sia necessario avere tante chiavi di lettura e scegliere di volta in volta quella più consona al contesto considerato: diventa così auspicabile costruire un metodo di insegnamento individuale che si fondi su più approcci. Gli insegnanti della community si dimostrano altresì molto sensibili all’utilizzo di una didattica non basata su libri e schede, ma attiva, che coinvolga il soggetto in prima persona e, seppur tra le difficoltà presenti a scuola, cercano di attuare un modo di lavorare “diverso” come emerge nel messaggio lasciato da questa laureata: *“Come maestra della scuola primaria sono nauseata dall’ampio utilizzo nella scuola di libri scheda o comunque dalla raffica di schede a cui i bambini sono sottoposti... Possibile che non ci si renda conto che la scheda, al massimo (anche se io non ne farei mai uso) è la fine del percorso e non tutto, processo e prodotto?? Che prima di tutto vengono le esperienze?”* E ancora: *“Io lo scorso anno ho fatto creare le carte ai bambini, dopo una discussione sulle storie (in generale, era*

²²¹ Analogamente a Gardner, 1987 e 2005

una prima) abbiamo parlato degli elementi che vi possiamo trovare...i vari personaggi, i luoghi, gli eventuali aiutanti magici e li abbiamo disegnati. Abbiamo plastificato le carte (ma anche su cartoncino semplice va benissimo) e giocavamo pescando quattro carte alla volta e inventavamo storie a partire dagli elementi delle carte scelte. I bambini si divertivano molto.";

- **flessibilità.** Si esprime nella consapevolezza che il ruolo dell'insegnante non ha certezze date a priori, ma che sia necessario adeguarsi di volta in volta ai contesti e alle situazioni che si presentano. Come sostiene questa laureata: *"Impossibile fornire delle risposte preconfezionate a priori, impossibile avere delle ricette. Durante il Corso di Laurea ci è stata fornita una gamma di strumenti, nessuno efficace naturalmente, ma tutti utili secondo l'occorrenza; chiaramente è necessario adoperarsi per recuperare di volta in volta "gli attrezzi utili" che compongono la "nostra cassetta";*
- **osservazione.** I laureati della community dichiarano di porre rilevanza a questo strumento utilizzato in fase iniziale, ma anche in itinere. *"Osservo sempre parecchio i miei bambini – l'osservazione è il primo approccio da usare".*

Abbiamo poi l'area della **gestione della classe** in cui si pone rilevanza ai seguenti punti:

- **attenzione alla relazione educativa.** Per gli insegnanti della community grande ha rilevanza la relazione educativa, come se quasi tutto si giocasse nella rapporto tra docente e alunno. La domanda da porsi, come questo laureato sottolinea è: *"Come vivo i rapporti con i miei docenti nel periodo della scuola? Analizzando ciò ho potuto constatare che le materie in cui ero molto più "performante" erano proprio quelle tenute da docenti che privilegiavano l'umanità, il dialogo, un legame affettivo e autentico che si manifestava anche al di fuori dell'ambito scolastico";*
- **gestione della classe costruttiva e "non coercitiva".** Questo punto è riassumibile con le domande: E' meglio una classe silenziosa? Perché i bambini continuano a chiacchierare? Come ben esprime questo laureato: *"La cosa che mi ha facilitato enormemente il lavoro non è stato "modificare" il comportamento dei bambini, quanto piuttosto quello di interrogare me stesso su cosa volevo dalla classe";* e ancora: *"I bambini della mia classe sono abituati (dall'altro maestro) ad essere solo "minacciati"; il fatto è che minacciare i bambini sia di essere buttati fuori dalla classe sia di essere interrogati non mi pare affatto giusto e poi non è che si sta zitti "per il voto"! Altrimenti, a mio avviso, si vanifica l'importanza dell'apprendimento se tutto è finalizzato al voto..."*

Altro punto nodale è nell'importanza della **formazione**, per i laureati della community, in particolare:

- **aggiornamento.** Si avverte una tensione continua all'aggiornamento, nell'ottica del long life learning e nella consapevolezza che un'insegnante ha non ha mai veramente terminato davvero il suo percorso di studi. *"Sento il bisogno di andare in libreria e acquistare testi sugli argomenti per tenermi aggiornata"* e ancora *"Mi interessa molto sapere se ci sono Master o Perfezionamenti sull'argomento"*;
- **confronto, condivisione.** E' proprio questa attenzione allo scambio continuo che spinge i laureati a confrontarsi e ad aiutarsi vicendevolmente on line. *"Faccio molta pubblicità alla Community perché penso che possa essere uno strumento importante per il nostro lavoro perchè ci permette il confronto e lo scambio..."*;

L'ultima categoria individuata si muove sul versante della **consapevolezza** che gli insegnanti della community dimostrano di avere, in particolar modo riferita a due ambiti:

- **consapevolezza del contesto.** Si esprime nell'introdursi nelle scuole "in punta di piedi", portando pian piano le innovazioni senza imporsi, ma confrontandosi di volta in volta con le necessità dei contesti con i quali si lavora. *"Credo anche io come voi che bisogna cercare di essere un po' propositive portando nelle scuole dove andiamo quello che abbiamo studiato e che abbiamo visto, sempre stando ben attente, agendo in punta di piedi."*
- **consapevolezza del delicato ruolo di insegnante.** Si esprime nella responsabilità dell'insegnante di affiancare la crescita dei bambini con la loro presenza e con i loro interventi didattici, un arduo compito come esprime questa laureata: *"La nostra è una professione delicata, perché ci pone al fianco dei bambini; li accompagniamo in un momento della loro crescita e ogni gesto, ogni obiettivo, ogni emozione diventano rilevanti"*.

Questo profilo di insegnante presente in community è stato svariatemente confermato dai docenti del corso di laurea durante le interviste in profondità²²².

5.2.7 Interviste in profondità ai docenti del corso di laurea

Durante l'osservazione sono stati individuati alcuni thread rilevanti rispetto ad alcuni temi principali per il mondo della scuola che sono stati sottoposti alla lettura di alcuni docenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. L'abbinamento docente/thread è avvenuto in base all'interesse ipotizzato dal docente rispetto alla tematica emersa dalla discussione stessa. In totale sono state effettuate nove interviste in profondità²²³ e le tematiche sono state così distribuite:

²²² Per approfondimenti vedi paragrafo successivo.

²²³ Durata media di ciascuna intervista 50 minuti l'una

Docente	Tema (titolo thread)	Link discussione
Docente 1	<i>Valutazione</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/40
Docente 2	<i>Carte di Propp</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/61
Docente 3	<i>Matematica/geometria</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/71
Docente 4	<i>Cultura scritta</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/82
Docente 5	<i>Intercultura</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/76
Docente 6	<i>Ipovedenti</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/31
Docente 7	<i>Anticipi</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/65
Docente 8	<i>Lim</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/49
Docente 9	<i>Inglese</i>	http://laureatiprimariabicocca.socialgo.com/forum/topic/63

Tabella 10: Abbinamento docenti/discussioni/tematiche

Durante le interviste in profondità si sono poste ai docenti due grosse domande:

1. Dalla lettura della discussione che le è stata presentata, si ritrova in quello che i laureati dicono? Si ritrova nelle modalità di risolvere i problemi, di trovare soluzioni oppure no? Perché?
2. Secondo lei i punti dedotti dalle discussioni della community, rispecchiano il profilo di insegnante laureato in Scienze della Formazione Primaria?²²⁴

Senza soffermarci sulle specificità risultate dalle interviste, è possibile riassumere i punti più rilevanti emersi dalle interviste in profondità con i docenti:

- **pratica implicita.** Nelle discussioni i laureati menzionano approcci, fanno riferimento a modelli spesso senza esplicitare in modo dettagliato la pratica che soggiace alle loro affermazioni. Facciamo un esempio tratto da una discussione “*L'anno scorso c'erano due anticipi...quest'anno sono mezzani ma non hanno ancora raggiunto tutti gli obiettivi dei loro coetanei.. sembrano sempre un po' in bilico tra i 3 e i 4 anni...è strano lo so, però sono molto fragili e insicuri, ma allo stesso tempo esprimono interessi e bisogni da bimbi mezzani*”. E' chiaro che qui, come afferma la docente intervistata, sarebbe stato interessante che la laureata avesse “*raccolto elementi contestuali per argomentare quanto andava sostenendo...bell'immagine, ma di quali bisogni, di quali elementi si tratta?*”.

In questo caso dalle interviste emergono due chiavi di lettura:

1. non è sempre necessario esplicitare la pratica perché all'interno della community ci sono solo persone che “*parlano la mia stessa lingua*” perché hanno condiviso il medesimo percorso di studi;

²²⁴ Già affrontato nel paragrafo precedente.

2. la pratica andrebbe sempre esplicitata, altrimenti da un lato le riflessioni appaiono ingenua e dall'altro non si comprende quanto riescono ad applicare ciò che hanno appreso durante il corso di studi.
- **aspetto emotivo-relazionale.** I docenti intervistati affermano che emerge in modo molto chiaro dalle discussioni che una funzione che la community assolve sia quella di colmare il bisogno di sentirsi professionalmente confortati, per sapere che non si è soli, ma anche per venire a conoscenza che nello spazio on line c'è qualcuno che condivide quello che stai dicendo. Ogni volta che prevale, nella discussione, il bisogno emotivo-relazionale, i laureati dimostrano di avere una certa consapevolezza che è in atto questo tipo di processo e lo dichiarano: *“scusate lo sfogo”, oppure : “scusate, ma so che con voi si può parlare”* per citare alcuni esempi
 - **imprinting “Bicocca”.** Dalle interviste si rileva come la maggior parte dei docenti ritenga che sia evidente nelle discussioni l'incidenza del percorso di studi. Dalle parole di questi docenti: *“Dalle discussioni emerge che hanno imparato quello che gli abbiamo insegnato, un esempio è che nella discussione sull'inglese i laureati cercano e chiedono esperienze rispetto ad una materia che conoscono poco per cercare di rendere l'inglese funzionale...per cercare di fare una didattica che abbia senso.”* Oppure: *“Mi ha stupito positivamente la discussione: (i laureati) sanno che devono ritagliarsi uno spazio loro, che non possono entrare a scuola e imporre metodologie di lavoro, sanno che devono entrare in punta di piedi e proporre pian piano metodi alternativi”.*
 - **povertà argomentativa di alcune discussioni.** Da alcuni docenti intervistati viene rilevata una certa povertà argomentativa in alcuni scambi che avvengono in community; questo accade quando i temi affrontati nei thread investono argomenti di cui non vengono dati riferimenti concreti - un esempio è la discussione *“capacità di ascolto”* – un tema generale dove è difficile rientrare nel percorso universitario facendo interventi mirati.

5.2.8 Questionario: la parola ai laureati della community

Ai laureati della community sono state poste tre domande nel questionario²²⁵ per comprendere da un lato la loro percezione sull'incidenza del percorso di laurea nella professione di insegnante e dall'altro per capire quanto secondo loro il contesto scolastico in cui lavorano riflette l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea.

²²⁵ Vedi appendice

La prima domanda si proponeva di comprendere quanto le discussioni presenti in community riflettessero l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria; i risultati indicano che il 77% dei laureati - calcolando i valori da 4 a 6 su una scala da 1 a 6 - è concorde nell'affermare che i thread presenti nei forum rispecchiano l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea.

La figura 56 mostra nel dettaglio i risultati:

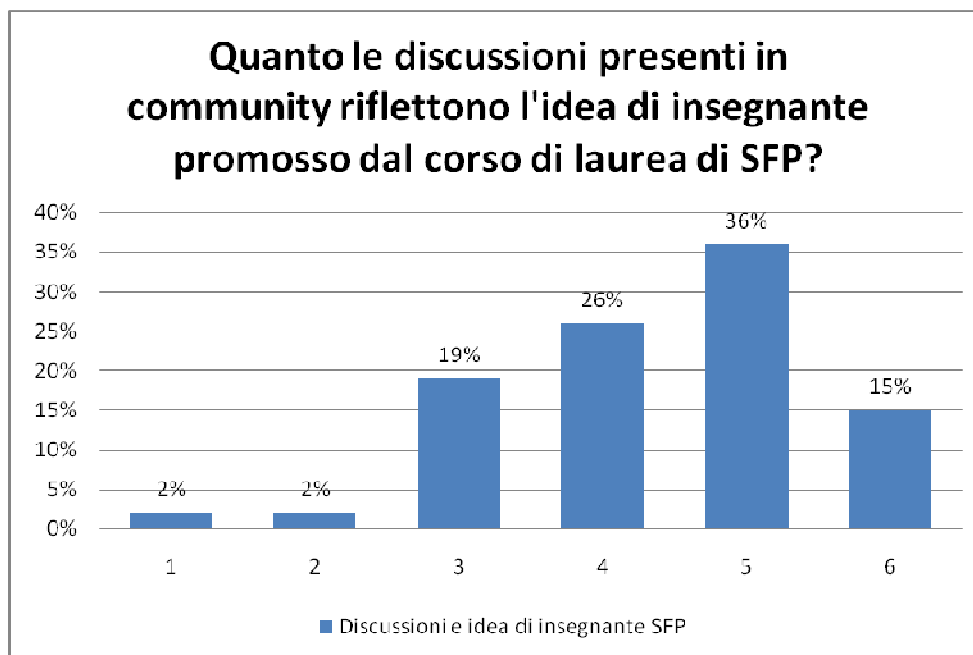


Figura 55: Discussioni della community e idea di insegnante

La seconda domanda mirava ad indagare quanto, secondo loro, il contesto scolastico in cui i laureati agiscono ogni giorno rifletta l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria.

I risultati mostrano che, in questo caso, solo per il 26% (sempre considerando i valori tra il 4 e il 6) il contesto riflette l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea, nelle parole di questi laureati: *“nell’attuale scuola in cui lavoro ci sono solo insegnanti che adottano un’idea tradizionale di insegnamento e di apprendimento, molto trasmissivo e per nulla innovativo”*, e ancora: *“noto tra i miei colleghi un eccessivo individualismo, una certa rigidità nell’interpretare le proposte e uno scarso confronto vero tra le insegnanti che avviene principalmente informalmente nei corridoi”*

L'immagine sottostante mostra nel dettaglio quello che abbiamo descritto:

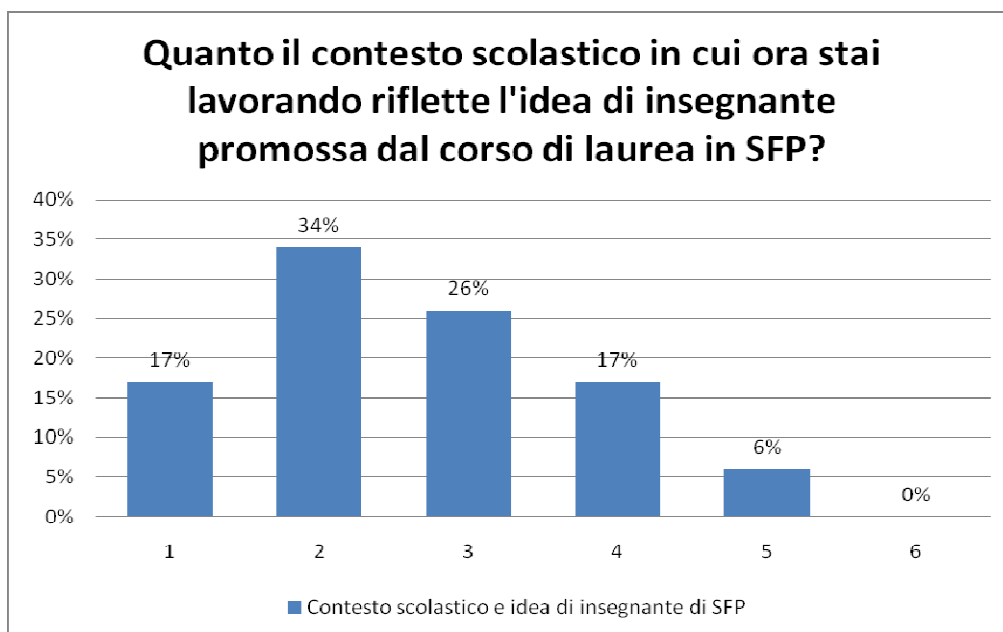


Figura 56: Contesto scolastico e idea di insegnante

La terza ed ultima domanda voleva comprendere quanto nella pratica didattica ciascuno di loro cerchi di riflettere l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria.

I risultati mostrano che ben l'82% (sempre considerando i valori tra il 4 e il 6) ritiene, nello svolgimento della propria pratica didattica, di riflettere l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea, come dichiarano questi laureati: *“cerco di fare di tutto per applicare quello che ho imparato e, seppur con i limiti che la scuola mi impone, tendo a seguire i valori che ho appreso all'Università e in cui credo fortemente.”* E ancora: *“Non è certamente facile dato il contesto scolastico in cui lavoro, ma cerco sempre di proporre lavori che privilegino il percorso ai contenuti tradizionalmente tramandati”*.

L'immagine sottostante mostra chiaramente i risultati:

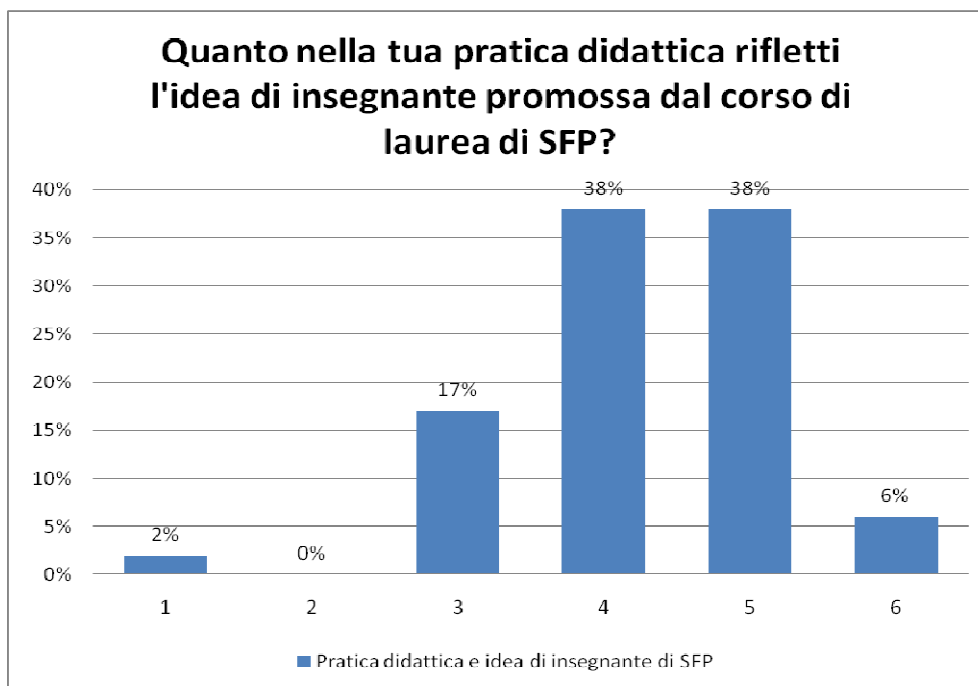


Figura 57: Pratica didattica e idea di insegnante

5.2.9 La professione e il corso di laurea

I dati emersi dalle domande del questionario sottoposto ai laureati e dalle interviste in profondità effettuate ai nove docenti facenti parte del corso di laurea evidenziano come emerge, tra i laureati membri attivi dello spazio on line, un forte legame tra la professione e il corso di laurea.

Dai risultati del questionario si è visto come da un lato il 77% dei laureati ritenga che i thread presenti nei forum rispecchino l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea e come dall'altro l'82% evidenzi, nello svolgimento della propria pratica didattica, di riflettere l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea.

Ma qual è questa idea di insegnante promossa dal corso di laurea? In questo lavoro pensiamo che rispecchi quelle quattro categorie di interesse (metodologia, gestione della classe, formazione, consapevolezza) che abbiamo precedentemente analizzato²²⁶, ma riteniamo anche che come prospettiva futura di ricerca si potrebbe analizzare maggiormente nel dettaglio questo aspetto, non deducendo gli aspetti dall'analisi della conversazione dei forum, ma vedendo se il dichiarato è congruente rispetto all'agito e quindi andando ad indagare questi aspetti in situazione.

Il dato emerso rimane comunque rilevante perché oggi, uno dei problemi che i processi formativi diretti allo sviluppo di competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni si trovano a dover affrontare con grandi difficoltà, riguarda la capacità di far evolvere le competenze acquisite in determinati contesti e la teoria studiata, alla pratica professionale quotidiana.

²²⁶ Paragrafo 5.2.6.1 Profilo di insegnante presente in community

Dalle parole dei membri attivi della community Bicocca In-Formazione che hanno partecipato alla ricerca, il corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca ha fornito un imprinting formativo ad ampio raggio, sprovvisto di "ricette" da applicare alle situazioni - in quanto il docente, nella società della conoscenza, non può più essere solo colui che applica modelli preconfezionati - ma capace di formare un insegnante che si adatti al contesto e che sia capace di trovare, di volta in volta, strategie adeguate alla situazione; il che non vuol dire infallibile, ovviamente, ma adattabile e flessibile. Riprendendo Donald Schon²²⁷, si può dire che in tale direzione l'insegnante è un *professionista riflessivo*, che sa riflettere e analizzare le proprie pratiche didattiche, che si mette continuamente in discussione, che elabora personali strategie e modelli per rispondere a situazioni sempre diverse. Non manca in questo profilo, ovviamente, grande attenzione alla formazione continua.

Molto interessante la riflessione, già emersa nei precedenti paragrafi, relativa alla *pratica implicita*: si evidenzia come spesso, nelle discussioni presenti in community, le pratiche didattiche non vengano esplicitate e questa cosa è stata letta dai docenti del corso di laurea, durante le interviste, in modo talora negativo, altre volte positivo.

Negativamente i docenti osservano che se i laureati non esplicitano le proprie pratiche, non si saprà mai in che misura queste sono state acquisite; di contro, per altri docenti, le pratiche non vengono esplicitate semplicemente perché non sussiste questa necessità: nella community Bicocca In-Formazione, dedicata ai laureati del corso di laurea in Formazione Primaria, tutti hanno avuto lo stesso imprinting formativo e hanno condiviso le stesse esperienze e conoscenze; conseguentemente è un po' come se "parlassero la stessa lingua".

Spesso le competenze degli insegnanti sono implicite, si producono nella riflessività individuale, nel lavoro dentro e fuori l'aula e nel vissuto formativo.

Riprendendo Ardizzone e Rivoltella che in *Didattiche per l'e-learning* riapplicano in ambiente e-learning il modello dinamico della creazione della conoscenza di Nonaka e Takeuchi²²⁸ leggendole nella prospettiva della coppia esplicita/tacita si può dire che nei discorsi sviluppati nei forum della Community Bicocca In-Formazione quando la pratica e molti significati non vengono esplosi, ma rimangono impliciti, c'è una *conversione da conoscenza tacita a conoscenza tacita*²²⁹, ovvero una socializzazione che si verifica quando la presenza discreta e rassicurante di un conteso amicale e dei moderatori consigliano, comprendono, predispongono soluzioni, agevola lo scambio, facilita

²²⁷ Schön, Donald, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

²²⁸ Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

²²⁹ Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma, 2003, p. 82.

l'apprendimento e permette di rielaborare - talvolta consapevolmente, altre volte meno - le proprie esperienze e il proprio vissuto secondo prospettive nuove.

Infine è da sottolineare che, a detta dei membri attivi in community, il mondo scolastico attuale sia ancora un po' deludente: infatti, dai risultati del questionario solo il 26% dichiara che il contesto scolastico rifletta l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea. Questo dato trova conferma anche nelle interviste: i laureati lamentano che la scuola sia ancora troppo improntata ad una didattica tradizionale nella quale si fa fatica a mettere in pratica quanto studiato, in cui spesso è necessario adeguarsi, perché il cambiamento viene visto come una perdita di tempo dai colleghi.

CONCLUSIONI

La comunità Bicocca In-Formazione rappresenta un tentativo di declinare la dimensione della comunità virtuale di tipo professionale secondo i nuovi canoni di vivere la rete.

Sarebbe mistificante però pensare che il solo costituire una rete o una comunità sia di per sé un fattore scatenante di fenomeni positivi. I rischi che seguono la costruzione di una comunità sono molteplici. Una rete che non possiede un intento chiaramente definito, presenta una partecipazione che si dissolve rapidamente, dei discorsi che rimangono mera teoria, senza alcuna interazione con la pratica e la circolazione di idee superficiali.

La storia della community Bicocca In-Formazione mette in luce come da un lato molti siano gli aspetti positivi, ma anche come dall'altro esistano ostacoli nella costruzione e nel mantenimento di tali spazi. *Sistemi viventi complessi*²³⁰ richiedono una intensa attività di manutenzione che sappia coordinare la molteplicità delle interazioni che li costituiscono per rinsaldare l'identità collettiva. Sembra evidente che, al di là delle retoriche che sostengono quest'idea, non è per nulla semplice far vivere e mantenere una community di pratica che genera conoscenza e apprendimento come nel caso di studio Bicocca In-Formazione.

Di seguito, vengono delineati alcuni aspetti, emersi dall'esperienza condotta che possono essere estesi a tutte le comunità professionali on line, nate in ambienti web 2.0:

- **tecnologia web 2.0.** Gli utenti di Bicocca In-Formazione hanno mostrato di prediligere nell'utilizzo vecchi strumenti (es. forum) ai nuovi presenti nello spazio on line e hanno dichiarato come, per molti di loro, l'ambiente web 2.0 Socialgo si presenti parecchio dispersivo e ancora poco conosciuto in tutte le sue potenzialità. D'altra parte, sul versante della ricerca tecnologica applicata non bisogna dimenticare come la ricerca recente di molti sviluppatori vada nella direzione del Technology Merging, ovvero del tentativo di integrare sistemi di LMS tradizionali con features più innovative provenienti dai Social Network²³¹, in questa prospettiva diventa rischioso dirigersi verso una sola direzione tecnologica. Nello stesso versante si collocano le proposte di Attwell²³² sulla relazione tra le dimensioni formale e informale dell'apprendimento in contesti tecnologici grazie all'introduzione dei

²³⁰ Bertalanffy L.V (1968), *General System Theory*, George Braziller, New York, tr. It (1971): *Teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano.

²³¹ cfr. fra i tanti: Udutu, in Internet, URL: <http://www.udutu.com/>, o Pyuple, in Internet, URL: <http://www.pyuple.com/>

²³² Attwell G. (2007), *Personal Learning Environment: the future of e-learning?* "eLearning Papers", vol. 2 n. 1, <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.

PLE (*Personal Learning Environment*)²³³. Socialgo, coniugava proprio questa esigenza di integrazione accostando a strumenti più tradizionali, features più innovative; con tutta probabilità però gli utenti dimostrano di aver bisogno di tempo per apprezzare e interiorizzare tutti gli strumenti a loro disposizione. Si vedrà soltanto con il passare del tempo se i membri utilizzeranno tutte le potenzialità offerte dall'ambiente 2.0;

- **informalità.** Le comunità di pratica si basano su reti di relazioni informali fra persone, impegnate in una particolare professione o funzione, che cercano attivamente il modo di dare più efficacia al loro lavoro, interpretando al meglio il proprio ruolo. Dall'esperienza emerge come le comunità di pratica non debbano essere indotte dall'alto, è invece auspicabile che nascano spontaneamente.

Come ricorda Wenger²³⁴ è meglio *coltivare* piuttosto che *progettare* comunità di pratica. "Coltivare differisce dal progettare in quanto riconosce la natura auto-poietica delle comunità di pratica e si concentra sul mettere in atto azioni di sostegno e di costruzione di infrastrutture abilitanti che rendano viva la comunità"²³⁵.

Ricordiamo però che Bicocca In-Formazione è uno spazio volutamente informale, che però si è costituito in seno all'Università. L'ambito formale ha quindi preso in mano la richiesta e ha progettato, costruito e monitorato la comunità. La community Bicocca In-Formazione è quindi indotta e questa potrebbe essere una delle cause che ha impedito il decollo totale della comunità di pratica;

- **partecipazione.** Il versante della partecipazione presenta due dimensioni, qualitativa e quantitativa. Rispetto alla dimensione quantitativa risulta rilevante il concetto di massa critica²³⁶ di Preece consistente nel numero di persone necessario a rendere utili un sistema di comunicazione o una comunità. Generalmente un numero insufficiente di persone genererà una comunicazione limitata, rendendo la comunità poco interessante per i nuovi arrivati, così come un numero eccessivo di persone creerà un'impressione di smarrimento, la sensazione di non conoscere nessuno. Nella community Bicocca In-Formazione, gli utenti

²³³ La sigla PLE nasce come contrapposizione di VLE, per indicare un ambiente di apprendimento centrato sullo studente, a differenza dei VLE che sono tipicamente sistemi istituzionali relativi all'istruzione formale, a loro volta basati sulle istituzioni scolastiche o universitarie e sulle loro strutture. I PLE dovrebbero invece supportare anche attività di apprendimento informale.

²³⁴ Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

²³⁵ Ivi, pag. 22

²³⁶ Preece J. *Online communities – Designing Usability, Supporting Sociability*, 2000 tr. It *Comunità on line. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità* Tecniche Nuove, Milano, 2001 p. 67

attivi sono circa il 10% degli iscritti. Questo dato è in linea con la “regola dell’1-9-90”²³⁷ di Nielsen. Questa regola definisce tre gradi percentuali di partecipazione (1%-9%-90%) per ogni rispettiva entità presente nel web, (autori attivi, autori occasionali, lettori). L’autore sostiene quindi che in media, all’interno di un ambiente on line la partecipazione alla generazione/distribuzione dei contenuti sia divisa nelle rispettive percentuali: gli autori attivi sono rappresentati per l’1%, gli autori occasionali per il 9% ed i cosiddetti readers sono il restante 90%.

Sul versante qualitativo i problemi possono essere risolti grazie a moderatori capaci di indirizzare bene la comunicazione, se un moderatore dà un impatto negativo, difficilmente una persona tornerà a fare visita all’ambiente.

Qualitativamente le problematiche cambiano, e la domanda, volutamente provocatoria, si focalizza sulla comprensione di quale sia la volontà di partecipazione e collaborazione dei membri.

Dai risultati dei monitoraggi emerge che il 77% degli utenti considera importante il contributo degli altri membri della comunità (a conferma del fatto che le community si nutrono e si auto-generano di valore con il contributo di tutti gli utenti) anche se il 51% ha la percezione che siano solo alcuni membri a partecipare in modo attivo alla risoluzione dei problemi. I dati confermano che in effetti circa il 45% non partecipa mai alle discussioni passando l’intero tempo a leggere quelle che possano contenere informazioni interessanti e il 44% afferma di partecipare alle discussioni solo quando lo ritiene strettamente necessario. In generale la giustificazione che viene portata è la bassa disponibilità di tempo (66%) e l’inclinazione a partecipare alle community se mossi da bisogno (54%). Questi dati non devono stupirci, Wikipedia ad esempio, conta il 99% di lurkers, e anche Facebook conta molti utenti con bassi livelli di attività;

- **appartenenza.** Il sentimento di appartenenza si traduce nel coinvolgimento dei membri nell’impresa comune; tale sentimento ed è quindi estremamente importante nelle comunità di pratica. Come abbiamo visto (figura 54) all’interno della community dei laureati Bicocca In-Formazione solo una percentuale marginale di utenti sente di appartenere tout-court allo spazio on line. Questo dato aumenta nella community degli studenti di Formazione Primaria, laddove il 25% sente di appartenere fortemente alla comunità on line²³⁸.

²³⁷ Nielsen J. (2006), *Participation inequality: encouraging more users to contribute*, Alertbox weblog, 9 ottobre, http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html

²³⁸ Dato emerso in una precedente ricerca del gruppo del LISP.

Come abbiamo più volte ricordato, la community Bicocca In-Formazione è uno spazio legato ad una comunità che nel passato ha mostrato forte aggregazione e che ora ha un tessuto affettivo debole: questo ha sicuramente contribuito a rendere i partecipanti, una volta laureati, fra loro meno coesi all'interno dell'ambiente.

Un'altra considerazione che merita attenzione è che i partecipanti attivi connotano, sia con i loro messaggi, sia con il loro modo di essere on line, la "cultura" della community: a partire da questi elementi, gli altri membri decidono se associarsi o meno. Dalle parole di questa laureata: "*non mi sono piaciute alcune prese di posizione*" e ancora "*mi sembra di notare non consigli, ma giudizi sulle tematiche proposte*".

Al pari di qualsiasi luogo di associazione (come ad esempio un bar), se non mi piace la gente che frequenta quel luogo non ci andrò, probabilmente fino a che non avverrà un cambio nella frequentazione dello spazio;

- **moderazione.** La moderazione, intesa come attività e funzione che l'e-tutor viene ad assumere in un ambiente on line, diventa fondamentale al fine di condividere la conoscenza e predisporre tutti gli strumenti e le azioni di supporto per questo scopo.

Come ricorda Salmon, nelle community ben avviate, si assiste nel tempo, ad un progressivo decentramento (*fading*)²³⁹ della figura dell'e-tutor. Possiamo quindi affermare che tanto più ampio è lo spazio concesso all'interazione tra gli studenti, tanto minore è il ruolo del tutor²⁴⁰: il suo compito consiste, piuttosto, nel mantenere la discussione su un livello accettabile, sia in termini di "ritmo" che in termini di sostenibilità complessiva.

Nella community dei laureati, ancora in fase di avvio e stabilizzazione, come sostengono Palloff e Pratt²⁴¹ la moderazione permette ai membri di raggiungere livelli più profondi nella creazione della conoscenza condividendo: obiettivi, ricerca ed elaborazione di significati. Il tutor, in questo contesto, funge da esempio di partecipazione, contribuisce alla discussione ri-orientando, qualora necessario, la partecipazione dei corsisti, promuovendo un clima accogliente che rassicuri e permetta la partecipazione di tutti. Per tutti questi motivi nella community Bicocca In-Formazione si è dato ampio valore al lavoro dei moderatori ed è stata fatta una formazione ad hoc per essi. Tutto questo però non è sufficiente se il fattore motivante dei singoli non è alto: senza una retribuzione monetaria, l'unico riconoscimento per il lavoro svolto viene dalla motivazione e dall'impegno del singolo;

²³⁹ Salmon G., *E-moderating. The key to teaching and learning online*, Kogan Page, London-Sterling (VA), 2000.

²⁴⁰ Calvani, A., Rotta, M. *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000, p.237

²⁴¹ Palloff, R.M., Pratt K., *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*, CA, Jossey-Bass, San Francisco, 1999

- **formazione continua.** La community Bicocca In-Formazione dimostra di essere un caso di formazione continua di insegnanti, espressione calzante del concetto di *long life learning*. In questo lavoro, riprendendo la Pontecorvo²⁴² il discorso tra pari sviluppato nei forum della community, risulta uno strumento per l'elaborazione del pensiero stesso. In questo modo, grazie all'esistenza di punti di vista alternativi e spesso in contrapposizione a quelli degli altri, si favorisce una ricostruzione delle proprie conoscenze e si producono conoscenze nuove. L'interesse per lo studio della relazione esistente tra la discussione tra pari e l'apprendimento prendono avvio dalle riflessioni di Piaget (1972). Questi formulò una prima classificazione della discussione osservando dei bambini coetanei che parlavano tra loro. E' possibile distinguere tra la discussione in cui i punti di vista vengono descritti senza apportare giustificazione e quella in cui, invece, i diversi punti di vista sono giustificati. In ogni caso la discussione tra pari è ritenuta capace di produrre un vero e proprio apprendimento attraverso le modalità dell'argomentare e del ragionare. Questa prospettiva riprende il filo del discorso vygotkiano in cui la discussione è considerata un'attività propedeutica e complementare all'auto-riflessione: “è dalla discussione che nasce il ragionamento perché si ha bisogno di parlare per pensare”²⁴³;
- **riflessività.** Come sottolineano più autori²⁴⁴ la riflessività è una caratteristica rilevante che spesso si manifesta nella forma di un insieme di comportamenti e di atteggiamenti, sia impliciti, sia espliciti, che formano i punti di vista, i modi di agire, le attese e le curiosità di tutti gli attori impegnati in educazione. Secondo Schon²⁴⁵, insieme all'azione il professionista sviluppa continuamente pensieri. Questi però non sempre vengono esplicitati e detti chiaramente come potrebbero. È da notare come uno strumento quale il forum in questa prospettiva ritorni utile: le storie degli insegnanti, le loro considerazioni, le descrizioni del loro agire e le testimonianze delle loro *conoscenze situate*, cioè maturate sul campo, costituiscono un patrimonio sostanziale e prezioso²⁴⁶. Avere qualcuno con cui confrontare esperienze lavorative comuni, piuttosto che aiutare qualcuno a gestire una situazione critica sono fenomeni focali di sviluppo professionale.

²⁴² Pontecorvo C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.

²⁴³ Vygotskij L. S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze. p 202 e 203.

²⁴⁴ Schon D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.

Frega R. (2002), *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma* in "Professionalità", gennaio-febbraio, n 67, pp. 29-30

²⁴⁵ Schon D. A. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1983.

²⁴⁶ Calidoni P. (2004), *Insegnamento e ricerca in classe*, La Scuola, Brescia.

La riflessività si accompagna così al desiderio di concedersi tempo per decidere, pensare, meditare, interiorizzare e consente agli insegnanti di mettere in campo risposte adeguate ai vari contesti, nonostante le pressioni esercitate dalle numerose micro-emergenze della scuola. Ed è proprio in questo contesto che la comunità, anche quella di Bicocca In-Formazione, ha rivelato la sua forza: la community ha deciso di prendersi cura del proprio apprendimento, di concedersi il tempo necessario per riflettere, creando continuamente nuove opportunità e sperimentando pratiche educative, didattiche e relazionali che valorizzano la collaborazione.

Questi gli aspetti chiave emersi dall'esperienza condotta; auspichiamo che i risultati di questa sperimentazione possano essere di aiuto a quanti intendano intraprendere o abbiano già intrapreso il difficile ma stimolante cammino di creazione e consolidamento delle comunità professionali on line

BIBLIOGRAFIA

- ALESSANDRINI G. (a cura di) (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- ANDERSON G.(1990) *Fundamentals of education research*, The Falmer Press, London.
- ARDIZZONE P., RIVOLTELLA PC. (2008) *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- ARDIZZONE P., RIVOLTELLA PC. (2003), *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma.
- ARDIZZONE P., MORONI S., SERENELLI F. (2006), *Costruzione e gestione di comunità* in Rivoltella P. C (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma
- ATTWELL G. (2007), Personal Learning Environment: the future of e-learning? "eLearning Papers", vol. 2 n. 1, <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.
- BAGNASCO A. (1992) *Comunità*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- BAGNASCO A., BARBAGLI M., CAVALLI A. (1997), *Corso di sociologia*, Il Mulino, Bologna.
- BALDACCI M. (2005) *Personalizzazione o individualizzazione?* Edizioni Erickson, Gardolo (TN).
- BARZANO' G. (a cura di) (2009), *Imparare e insegnare. Teorie, strumenti e esempi*, Bruno Mondadori, Milano.
- BAUMAN, Z.(2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Bari.
- BELLANDI G., (2009), *La conoscenza partecipata. Condividere efficacemente conoscenze ed esperienze con le comunità di pratica*, Franco Angeli, Milano.
- BERGE, Z.D (1998) *The role of the online instructor/facilitator*, in *Id.,Facilitating computer conferencing: recommendations from the field*, "Educational technology", vol. 1, , pp. 22-30.
- BERNARDINIS M., (2002) *La formazione ai media di insegnanti, educatori e formatori*, in *Studium Educationis*, volume 3.
- BERTALANFFY L.V (1968), *General System Theory*, George Braziller, New York, tr. It (1971): *Teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano.
- BIOLGHINI D., (2000), *Comunità in rete e Net Learning*, Giuffrè Editore, Milano.
- BOCCHI G., CERUTI M. (2004) *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- BOLDIZZONI D., (2004) *Le contaminazioni formative*, in Boldizzoni E., Nacamulli R.C.D. (a cura di), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano.
- BONAIUTI G.(a cura di) (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Edizioni Erikson, Gardolo.
- BONETTA G., LUZZATO G., MICHELINI M., PIERI M. T., (2001) *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum Editrice, Udine.
- BORGHI, L. (1962), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.

- BOTTANI N., (2002) *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna.
- BUBB S., EARLY P. (2007) *Leading and Managing Continuing Professional Development*, II ed., Sage, London.
- CACCIAMANI S. (2008), *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.
- CACCIAMANI S., LUCIANI M., Gruppo KF (2007) *Una knowledge Building Community nella formazione universitaria on line*, Polimetrica, Milano.
- CACCIAMANI S., GIANNANDREA L.(2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
- CALIDONI P., *Insegnamento e ricerca in classe*, La Scuola, Brescia, 2004.
- CALVANI, A., ROTTA, M.(2000) *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento.
- CALVANI A. (a cura di) (2003), *Comunità di pratica, comunità di apprendimento, reti di conoscenza o cos'altro?*, *Formare* n. 22, settembre-ottobre, in Internet: http://formare.erikson.it/archivio/set_ott03/editoriale.html
- CALVANI A. (2005), *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento.
- CANTONI L., BOTTURI L., SUCCI C., (2007) *eLearning. Capire, progettare, comunicare*, Franco Angeli, Milano.
- CASTELLS M. (2002) *L'età dell'informazione: economia, società, cultura*, Università Bocconi Editore, Milano.
- CASTELLS M. (2001) *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*, Hardback, tr. It. La galassia Internet, Feltrinelli, Milano 2006 .
- CHOOMBS P.H. (1989), *Formal and Non-Formal Education: Future Strategies*, in C. J. Titmus (eds), *Lifelong Education for Adults. An International Book*, Pergamon Press, Oxford, 1989 pp 57-60.
- CICOGNINI M. E. (2009), *Dal learning al lifelong learning*, in Fini A., Cicognini M. E. (a cura di) *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Edizioni Erikson, TN p. 151
- COHEN, A.P. (1985), *The symbolic construction of community*, Routledge, London.
- CICOGNINI M. E. *Dal learning al lifelong learning*, in Fini A., Cicognini M. E. (a cura di) *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Edizioni Erikson, TN, 2009
- COLLETTA N.J. (1996) *Formal, Non-Formal and Informal Education*, in A.C. Tuijman (eds). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon Press, Oxford.
- COLLINS, A., BIELACZYK, K. (1999), *Learning community in classroom: a reconceptualization of educational practice*. In CALVANI, A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento.
- CONNER L. M. (2004) *Informal Learning*, in *Ageless Learner*, last update: May 2005; <http://marciaconner.com/intros/informal.html>
- CORRADINI L., (a cura di), (2004) *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma.
- CROSS K.P (1981) *Adults as Learners*, Jossey Bass, San Francisco.

DALLA FRATTE, G.(1993), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, vol.2, Armando Editore, Roma.

DEI M., (2007) *La scuola in Italia. Quel che resta dopo le riforme*, Il Mulino, Bologna.

DE LANDSHEERE G., (1999), *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

DELORS J., (1996) *Learning: the treasure within*, Unesco, Paris, tr. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997

DENNING S. (2000), *The springboard: how storytelling ignites action in knowledge e-organizations*, Butterworth-Heinemann, Boston.

DEWEY, J.(1971), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze.

DURKEIM, E.(1993), *De la division du travail social*, Quadrige Puf, Paris; trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Ed. Comunità, Milano, 1989.

ELIA G., MURGIA G. (a cura di), (2008), *Collaborative e-learning. Sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community*, Franco Angeli, Milano.

ELLIOT, B. (2008). *E-pedagogy: does e-learning require a new approach to teaching and learning?* Reperibile alla pagina: <http://d.scribd.com/docs/22rc8wz72z067xrb1fpk.pdf>

FALCINELLI F., LAICI C., (2009), *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Aracne editrice, Roma.

FERRARI S., (2006) *Giochi di rete. Metodi e strumenti per l'analisi psicopedagogica del forum*, Guerini Studio, Milano.

FERRI P., MIZZELLA S., SCENINI F. (2009) *I nuovi media e il web 2.0. comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*, Guerini, Milano.

FERRI P. (2008) *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori.

FERRI, P.(2005), *E-learning. Formazione, didattica e nuove tecnologie*, LeMonnier Università, Firenze.

FERRI P., (2002) *Teoria e tecniche dei nuovi media. Pensare, formare, lavorare nell'epoca della rivoluzione digitale*, Guerini Studio, Milano.

FERRI, P., *La comunità virtuale*, intervista a "Mediamente", Milano, 26 novembre 1997, in <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=140&tab=int>

FINI A., CICOGNINI M. E. (a cura di) (2009) *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Edizioni Erikson, TN.

FORMENTI L., (1998) *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano

FRAGNITO R. (a cura di) (2003), *Tecnologie apprendimento e formazione continua degli insegnanti*, Pensa Multimedia Editore, Lecce.

FREGA R. (2002), *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma in "Professionalità"*, gennaio-febbraio, n 67, pp. 29-30

- FRISO C. (2009), *Blog*, in Ardizzone P., Scurati C. (a cura di) *Information computer technology*. Cultura, Formazione e Apprendimento, Edizioni Unicopli, Milano.
- GALLELLI R. (2007) *La scuola tra individualizzazione e collaborazione*, Editori Riuniti University Press, Roma
- GALLINO L. (2000), *Dizionario di sociologia*, TEA, Milano.
- GARAVAGLIA A., FERRARI S. (2004), *Strumenti*, in Rivoltella P. C. (a cura di) *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, Carocci, Roma pp. 149-176.
- GARAVAGLIA A., (2006) *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, Junior Edizioni, Azzano San Paolo (BG).
- GARDNER H. (1987) *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (2005) *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.
- GHERARDI S.(a cura di), (2008) *Apprendimento tecnologico e tecnologie di apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- GHERARDI V. (2010), *La didattica nella scuola di base. Professionalità, strategie nella costruzione dei saperi*, Carocci, Roma.
- GHISLANDI P. (2002) *eLearning. Didattica e innovazione in Università*, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento.
- GORLA G. (2009), *L'apprendimento informale nella professione. Ricerca socio-educativa supportata dal software*, Aracne Editrice, Roma.
- GRAHAM P., FERRITER W. M., (2010) *Building a professional learning community at work. A guide to the first year*, Solution Tree Press, Bloomington.
- GRION V. (2008) *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci editore, Roma.
- GUERRA A. (2005) *La tecnologia nei processi di formazione e di aggiornamento. L'importanza dell'e-learning nella formazione continua*, Levante Editori, Bari.
- KANIZSA S. (2002), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci Editore, Roma.
- KANIZSA S. (1998) *L'intervista*, in Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, nuova ed., Bruno Mondadori, Milano.
- KORTHAGEN A. J. FRED, (2009), *Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning*, disponibile all'indirizzo:
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VD8-4WDFC8W-1&_user=10&_coverDate=01%2F31%2F2010&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&_view=c&_searchStrId=1431195411&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=c3e3b4cad88b97e4bfa8aa1e041e47e7
- KUPETZ R., ZIEGENMEYER B. (2006) *Flexible learning activities fostering autonomy in teaching training*, in *ReCall*, num. 18, Cambridge University Press.

HAEL, J.I., ARMSTRONG, A.g., (1993), *Net gain. Expanding markets through virtual community*, Harvard Business School Press, Boston, MA, in Calvani, A. (2005), *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Edizioni Erikson, Trento.

JONASSEN D. H, PECK K.L., WILSON B.G., (1999), *Learning with technology. A constructivist prospective*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

LAEG M. (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze.

LAUGHLIN M. W. TALBERT J. E. (1993) *Contexts that matter for teaching and learning*, Standford University.

LAVE J. WENGER E (2004), *L'apprendimento situato*, Erikson, Trento.

LEWIN K. (1931) *The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary psychology*, in *Journal of Genetic Psychology*, 5, p. 141-177.

LIGORIO B. (2003), *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma.

LINDEMAN E.C. (1926), *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York.

LISIMBERTI C., (2006) *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano.

LUMBELLI L. (1984), *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia* in E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.

MALDONADO, T. (1997), *Critica della ragion informatica*, Milano, Feltrinelli Editore, 1997

MANTOVANI S. (a cura di), (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

MANTOVANI S. (a cura di), (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

MANZELLI P. (2002), *Delocalizzare la scuola*, IS Informatica e Scuola, Milano, n. 1, aprile

MARSICK V. J., VOLPE M., (1999) *Informal Learning on the Job*, in *Advances in Developing Human Resource*, Vol. 3, Berrett-Koehler, San Francisco.

MASLOW A. H. (1954) *Motivation and personality*, Harper, New York.

MASTROGIACOMI F., (2007) *Costruire senso nei contesti di e-learning. Il syllabo ICT del docente di lingue*, scaricabile dal sito: www.freefra.eu

MCLUHAN, M.(1964), *Understanding Media: The Extension of Man*, McGraw-Hill, New York, trad. It (1964), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.

MIDORO V., (2002) *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento collaborativo*, TD 25, numero 1.

MILANI L. (a cura di) (1960) – Scuola di Barbiana – *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

- MOSCATO M. T. (2004) *La formazione degli insegnanti in Italia fra esperienza e progetto* in CORRADINI L. (a cura di) *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma 2004.
- NIGRIS E. (a cura di), (2005) *Didattica generale – Edizione Breve –* Guerini editore, Milano.
- NIGRIS E. (a cura di), (2004) *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- NIELSEN J. (2006), *Participation inequality: encouraging more users to contribute*, Alertbox weblog, 9 ottobre, http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html
- NISBET, R.A. (1977), *La tradizione sociologica*, La Nuova Italia, Firenze.
- NONAKA I., TAKEUCHI H., (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, Oxford.
- NOTO G., (2001) *La formazione che cambia: contenuti, percorsi e processi culturali nella società della globalizzazione e dei nuovi saperi*, Franco Angeli, Milano.
- PALLOFF, R.M., PRATT K.(1999), *Building learners communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- PANCIROLI C., (2007) *E-learning e formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Bergamo.
- PELLEREY M. (2005), *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in internet: <http://pellerey.unisal.it/isfoldi.doc>
- PIAVE A. N. (2008) *E-tutoring. Teorie, strumenti e prassi del tutor on line*, Barbieri editore, Manduria (TA).
- POHLENZ, M. (1967), *L'uomo greco*, la Nuova Italia, Firenze.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C.,(a cura di) (2004) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana.*, Led Edizioni, Milano.
- PONTECORVO C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C.,(1991) *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- POZZI R. (2005) *Tribù di frontiera. Insegnanti in costruzione*, Edizioni La Meridiana, Bari
- PREECE, J.(2000), *Online communities*, Chinchester, UK, John Wiley & Sons; trad.it. (2001) *Comunità online. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*, Wiley-Tecniche Nuove, Milano.
- QUADRINO A., (2004) *E-learning per insegnanti. Un'esperienza in corso*, FOR Rivista AIF, num. 59, p. 61-65.
- RANIERI M., (2005) *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Edizioni Erikson
- RANIERI M. (2006) *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, Edizioni ETS, Pisa.
- RHEINGOLD, H.(1993), *The virtual community: homesteading on the electronic Frontier*, Penguin Books, New York, trad. it., *Comunità virtuali: parlare, incontrarsi, vivere nel cibernazio*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994
- RHEINGOLD H. (2001) *Memoria in rete e interazioni sociali*, in Casalingo F. (a cura di) *Memoria quotidiana*, Le Vespe, Pescara-Milano

- RHEINGOLD, H., *Internet e l'educazione: la necessità dell'individuo di pensare criticamente*, intervista a "Mediamente", California, 15 novembre 1997, in <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=301&tab=int>
- RIFKIN J. (2001), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano.
- RIVOLTELLA P.C., FERRARI S. (a cura di) (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- RIVOLTELLA P. C (a cura di), (2006) *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma.
- RIVOLTELLA P.C. (a cura di), (2004) *Scuola, formazione, tecnologie didattiche. Un modello di formazione integrata per gli Istituti religiosi socio-educativi*, Vita e Pensiero.
- RIVOLTELLA, P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Edizioni Erikson, Trento.
- RIZZI C., TASSALINI E. (2006), *Funzioni*, in Rivoltella P. C (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma
- RIZZI C., (2006), *Competenze*, in Rivoltella P. C (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma
- ROSENHOLTZ S. (1989) *Teacher's workplace: the social organization of schools*, Longman, New York.
- ROSSI P. G., GIANNANDREA L. (2006), *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma.
- ROTTA M., (1997) *Interazioni telematiche con i tutors. Prima relazione sull'esperienza Multilab, in monitoraggio multilab. la formazione dei tutor, rapporto 1*, a cura di Raimondo Bolletta, Ministero della Pubblica Istruzione, CEDE.
- ROWNTREE D., *The tutor's role in teaching via computer conferencing*. Versione aggiornata per Internet da un articolo pubblicato sul "British Journal of Educational Technology", 26, 3, settembre 1995, in: <http://www-iet.open.co.uk/pp/D.G.F.Rowntree/>.
- SALMON G. (2000), *E-moderating. The key to teaching and learning online*, Kogan Page, London-Sterling (VA)
- SCARDAMALIA M., BEREITER C., (2003), *Knowledge Building in Encyclopedia of Education*, 2nd ed., Macmillan Reference, New York, USA, pp. 1370-1373, <http://www.smith.edu/deanoffaculty/knowledge%20build.pdf>
- SCHWIER, R.A., *Shaping the Metaphor of Community in Online Learning Environments*, University of Saskatchewan, <http://cde.athabasca.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf>
- SCHON D. A. (1983) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- SCOTTI E., SICA R. (2007) *Community management. Processi informali, social networking e tecnologie web 2.0 per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni*, Apogeo, Milano.
- SELZNICK, P. (1996), *In search of community*, in VITEC, W., e JACKSON, W., (a cura di), *Rooted in the land* (pp. 195-203), Yale University Press, New Haven.

- SOMEKH BRIDGET (1992) *Information technology in education. A critical view of a twenty century talisman in european conference about information technology in education. A critical insight*, in Journal Education and Information Technologies, November 3-6, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- STOLLER-SHAI, *Learning communities*. Doctoranden-Seminararbeit an der Universitat St. Gallen (Phd seminar papers at The University of St. Gallen)
- STROLLO M. R. (a cura di), (2007) *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- TANONI I. (2003) (a cura di) *Comunità di apprendimento e comunità di pratica*, Formare, n. 19 marzo, in Internet: http://formare.erikson.it/archivio/marzo_03/editoriale.html
- TASSALINI E., (2005) *Distanza ed e-learning: un punto* in Dirigenti Scuola, Marzo
- TESTONI I., (2001) *Analisi dei processi di comunicazione in un corso di Open Distance Learning per insegnanti ed educatori*, in Cadmo (Napoli), IX (25), pp. 27-41.
- TONNIES, F. (1887), *Gemeinschaft un Gesellschaft*, Reislad, Leipzig; trad. it. di Giordano, G., *Comunità e Società*, Ed. Comunità, Milano, 1963.
- TRAMMA S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- TRENTIN G., (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*, Franco Angeli, Milano.
- TRENTIN G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano
- TRENTIN G., (2002) *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- TRINCHERO R., (2004) *I metodi della ricerca educativa*, Editori La Terza, Roma.
- TURKLE S. (1995), *Life on the screen*, New York, Simon & Schuster, tr. it: *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano, 1997.
- VAN DIJK J. (2002), *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino.
- VARISCO B.M (2002), *Costruttivismo sociale*, Carocci, Roma.
- VIGANO' R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, 2002.
- VYGOTSKIJ L. S.(1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ L. S (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze.
- WALD P.J., CASTLEBERRY M.S. (2010), *Educators as Learners. Creating a Professional Learning Community in Your School*, tr. It. *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, Editrice LAS, Roma.
- WEBER M. (1961), *Economia e società*, Ed. Comunità, Milano.
- WENGER E., (1998), *Communities of practice. Learning meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WENGER E., MC DERMOTT R., SNYDER W. (2007), *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano.

WITTAKE S., ISSACI, E., O'DAY, V. (1997), *Widening the net. Workshop report on the theory and practice of physical and network communities*, SGCHI bulletin.

WITTGENSTEIN L.(1989), *Tractatus Logico-Philosophicus*, Giulio Einaudi Editore, Torino.

WOOD D., BRUNER J. S., ROSS G.(1976), *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", volume 17, Pergamon Press, Great Britain.

ZAMMUNER V. L.(2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.

SITOGRAFIA

CENTRO DI ATENEIO PER L'EDUCAZIONE PERMANENTE E A DISTANZA DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE. http://www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.mostra_pagina?id_pagina=13475

CEPAD, Disegno di ricerca per il monitoraggio valutativo delle attività di formazione integrata a supporto del DL59, 2005. Reperibile al link:

https://webmail.unimib.it/Session/349902-0kHBsiNvEyEdEudFtX7r-jizepku/MessagePart/Sent%20Items/3898-02-B/moncepapad_2005.pdf

COMUNICAZIONI DELLA COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE AL PARLAMENTO EUROPEO E AL CONSIGLIO:

"Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti", Bruxelles, 2007. Scaricabile all'indirizzo:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>

"Piano di azione e-Learning", Bruxelles 2001: Scaricabile all'indirizzo:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:IT:PDF>

"VI Programma-quadro di ricerca e sviluppo", Bruxelles, 2002-2006. Scaricabile all'indirizzo:

<http://europa.eu/scadplus/leg/it/lvb/i23012.htm>

COMMUNICATION TO THE COUNCIL AND EU PARLIAMENT: IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION, 3 agosto, 2007. Disponibile all'indirizzo:

http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=en&DosId=196058

DISEGNO DI RICERCA PER IL MONITORAGGIO VALUTATIVO DELLE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE INTEGRATA A SUPPORTO DEL Dlg. 59

Per il testo integrale del progetto di ricerca:

https://webmail.unimib.it/Session/349902-0kHBsiNvEyEdEudFtX7r-jizepku/MessagePart/Sent%20Items/3898-02-B/moncepapad_2005.pdf

MARC PRENSKY, *"Digital Native, Digital Immigrants"* disponibile:

www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

PROGETTO NAZIONALE DI MONITORAGGIO del progetto ForTIC all'indirizzo: <http://monfortic.invalsi.it>

PROGETTI DI FORMAZIONE E-LEARNING DEGLI INSEGNANTI, per approfondimenti:

Fortutor: <http://puntoeduri.indire.it/usrlombardia/>

IUL: <http://www.iuline.it>

UNESCO-IOL, *"Recommendation concerning the status of teachers adopted in Paris on 5 October 1966"*, in

http://www.gdrc.org/doyourbit/TEACHE_E.PDF

Referenze attive al 31 agosto 2010.

APPENDICE

Traccia intervista telefonica (laureati)

- **Attualmente stai svolgendo la professione di insegnante?**
*(NO): cercare di capirne i motivi, se non interessato ad insegnare chiudere conversazione.
- **Durante l'Università hai scelto l'indirizzo infanzia o primaria?**
*(PRIMARIA): major scientifico o linguistico?
Ora insegni proprio nell'ambito in cui ti sei specializzato?
- **Sei ancora in contatto in qualche modo con il mondo universitario, per esempio attraverso docenti o ex-compagni di corso?**
- **Hai incontrato/stai incontrando difficoltà nello svolgimento del tuo lavoro quotidiano?**
- **Pensi che gli studi universitari ti abbiano dato sufficienti elementi per affrontare il tuo lavoro quotidiano a scuola o pensi che siano stati carenti in alcuni aspetti?**
*(SI) Specifica quali
- **Pensi che ci siano altri aspetti della pratica scolastica in cui il percorso universitario è stato carente? Quali?**
- **Hai mai partecipato ad un gruppo di lavoro in rete?**
*(SI) Quale?
*(NO) Come fai a tenerti in contatto con altri docenti?
- **Hai partecipato alla community degli studenti di SFP presente in Docebo?**
*(SI) Come giudichi la tua esperienza in community?
*(NO) Hai idea di cosa sia una community on line? *(se no spiegarlo in 2 parole per preparare l'intervistato all'ultima domanda)*
- **Pensi che ti potrebbe servire avere a disposizione una community dei laureati di SFP? Pensi che potrebbe essere utile per te e per gli altri? Cosa dovrebbe contenere, secondo te, questa community?**

Traccia intervista telefonica (studenti)

- Sei del quarto anno? In corso o fuori-corso?
*(FUORI-CORSO): a che anno di fuori-corso sei?
- Quanti esami ti mancano?
- Hai scelto l'indirizzo infanzia o primaria?
*(PRIMARIA): major scientifico o linguistico?
- Attualmente, oltre allo studio, stai anche svolgendo la professione di insegnante?
*(SI) fai domanda successiva
*(NO) saltala
- Hai incontrato/stai incontrando difficoltà nello svolgimento del tuo lavoro quotidiano?
- Pensi che ti interesserebbe, dopo la laurea, rimanere ancora in contatto in qualche modo con il mondo universitario, per esempio attraverso docenti o ex-compagni di corso?
- Ti piacerebbe partecipare ad un gruppo di lavoro in rete?
- Hai partecipato alla community degli studenti di SFP presente in Docebo?
*(SI) Come giudichi la tua esperienza in community?
*(NO) Hai idea di cosa sia una community on line? *(se no spiegarlo in 2 parole per preparare l'intervistato all'ultima domanda)*
- Pensi che ti potrebbe servire avere a disposizione una community dei laureati di SFP? Pensi che potrebbe essere utile per te e per gli altri? Cosa dovrebbe contenere, secondo te, questa community?

Questionario laureandi/laureati

Gentile laureato/laureando,

stiamo per aprire la community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria, un progetto realizzato con la supervisione della prof.ssa Kanizsa.

Questo spazio on line sara' riservato ai soli laureati del corso di laurea di Primaria e potrai, al suo interno, condividere interessi, riflettere sul mondo della scuola, scambiare informazioni e interagire insieme a tutti i laureati in Primaria dell'Universita' di Milano-Bicocca.

Per costruire l'ambiente e predisporlo al meglio, comprendendo quelli che sono i bisogni dei laureati, abbiamo bisogno del tuo prezioso contributo.

Per questo ti chiediamo di compilare con attenzione il seguente questionario, dedicando un momento della giornata in cui non hai particolari impegni e non puoi essere disturbato.

Nel farlo scegli la risposta che ti sembra piu' vicina a quella che rappresenta il tuo pensiero.

La compilazione del questionario impiega dai 7 ai 10 minuti.

Ti ringraziamo per il tempo che dedicherai alla sua compilazione, sicuri che il contributo di ciascuno rendera' possibile la realizzazione della futura community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria.

1. [*] Sei:

- Laureata/o
- Studentessa/e o Laureanda/o

2. A che anno sei iscritto?

- 3
- 4
- fc

3. Quanti esami ti mancano?

- nessuno
- da 1 a 3
- da 4 a 6

da 7 a 10

oltre i 10

4. Hai conseguito l'ADA?

(Attività Didattiche Aggiuntive)

Sì

No

Lo sto frequentando

5. Che indirizzo hai scelto?

Primaria major scientifico

Primaria major linguistico

Infanzia

6. Qual è il tuo voto di laurea?

(indica il voto in cifre es.se hai preso 103 scrivi solo 103 e non 103/110. Se hai preso 110 e lode scrivi 110 e lode)

[risposta aperta]

7. [*] Attualmente stai svolgendo la professione di insegnante?

Sì, sono un insegnante a tempo determinato (es. supplenza)

Sì, sono un insegnante a tempo indeterminato

No

8. Quali sono i motivi?

Non hai trovato impiego come insegnante per quest'anno scolastico

Hai avuto problemi personali

Ti dedichi allo studio e al massimo fai qualche lavoretto

Non sei interessato all'insegnamento

9. Insegni:

Su posto di sostegno

Su posto comune/sezione

Su posto di lingua straniera

10. Il tuo ruolo attuale nella scuola corrisponde al percorso universitario scelto? (es. Primaria/Major scientifico: Insegno nell'ambito matematico-scientifico)

Si

No

L'ambito di insegnamento dipende, di volta in volta, dalle sostituzioni annuali che mi capitano

11. Sei ancora in contatto con persone conosciute nel mondo universitario? (puoi dare anche piu' di una risposta)

Si, con ex-compagni di corso

Si, con docenti

Si, con supervisori

No, con nessuno

12. Ti puo' interessare, dopo la laurea, mantenere i contatti con persone conosciute nel mondo universitario? (puoi dare anche piu' di una risposta)

Si, con ex-compagni di corso

Si, con docenti

Si, con supervisori

No, con nessuno

13. Sei iscritto al gruppo Bicocca In Formazione?

Si

No

Non conosco questo gruppo...

14. Quali sono le difficolta' maggiori che hai incontrato/stai incontrando o pensi di incontrare nello svolgimento del tuo lavoro quotidiano a scuola? (puoi dare anche piu' di una risposta)

completare la programmazione annuale nei tempi previsti

progettare la didattica

svolgere quotidianamente l'attivit  programmata

- comprendere la normativa scolastica (es. graduatorie)
- comprendere la burocrazia legata alla pratica scolastica (es. compilazione di verbali, schede di valutazione e registri)
- relazionarsi con i colleghi
- gestire il rapporto scuola-famiglia
- valutare (apprendimento alunni, progetti, percorsi...)
- adeguarsi ad una didattica diversa dal proprio orientamento

15. Se desideri aggiungere altre difficoltà, specifica...

[risposta aperta]

16. Quanto ritieni importante l'aggiornamento nella tua professione? (Rispondi scegliendo in una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

- 6 Completamente
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1 Per nulla

17. [*] Hai mai partecipato ad un gruppo di lavoro in rete?

- Sì
- No

18. Specifica a quale gruppo in rete hai partecipato e la tematica di interesse

[risposta aperta]

19. In che occasione ti confronti con altri docenti o futuri docenti?

- Mi confronto con i miei compagni di corso e/o supervisori
- mi confronto con i docenti delle scuole in cui insegno/ho insegnato o in cui ho svolto tirocinio
- non ritengo necessario confrontarmi con altri
- non mi sono mai posto il problema

20. In che occasione ti confronti con altri docenti?

- Mi confronto con i miei colleghi
- mi confronto con altri docenti del territorio che fanno parte della mia cerchia di amicizie
- non ritengo necessario confrontarmi con altri docenti
- non mi sono mai posto il problema

21. Altro, specificare

[Risposta aperta]

22. [*] Quanto sei disposto collaborare con altre persone ogni volta che affronti un nuovo impegno o hai un problema?

- cerco sempre qualcuno con cui confrontarmi prima di fare qualcosa
- molte volte cerco qualcuno con cui confrontarmi prima di fare qualcosa
- raramente cerco qualcuno con cui confrontarmi prima di fare qualcosa
- mai, affronto tutte le problematiche da solo, poi eventualmente mi confronto

23. [*] Hai mai letto o scritto nella Community degli studenti di Scienze della Formazione Primaria presente in Docebo?

- Si
- No
- Non c'era ancora la Community quando frequentavo l'universita'

24. [*] Sai cosa e' una community?

- Si
- No

Una community nasce e si sviluppa on line ed e' formata da un gruppo di persone che hanno un obiettivo comune e/o che sono interessate ad un determinato argomento

25. Con che frequenza sei entrato nella community degli studenti presente in Docebo?

- almeno 3 volte a settimana
- circa una volta a settimana
- circa due volte al mese
- generalmente non l'ho frequentata

26. Quanto giudichi positiva la tua esperienza in Community? (Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

- 6 Completamente
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1 Per nulla

27. [*] In generale, hai mai scritto in un forum? (considera sia la tua esperienza in internet generale che l'eventuale partecipazione in Docebo)

- Si
- No

28. [*] Quali sono i forum a cui partecipi o hai partecipato? (puoi dare anche piu' di una risposta)

- Forum in Docebo
- altri forum studenteschi
- forum destinati agli insegnanti
- altri forum tematici (es. cucina, fotografia etc.)
- altri forum generici (senza un tema particolare)

29. Specifica quali sono i forum destinati agli insegnanti che frequenti

[risposta aperta]

30. Quanto pensi che ti potrebbe servire avere a disposizione una community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria?

(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

- 6 Completamente
- 5
- 4
- 3

2

1 Per nulla

31. Con che frequenza entreresti in questa community?

spesso, troverei il tempo quasi quotidianamente

periodicamente, per tenermi aggiornato

raramente, quando ne ho bisogno

mai

32. Quale pensi dovrebbe essere l'obiettivo principale della community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria?

Scambio e condivisione di informazioni per la professione dell'insegnante

scambio e condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante

creazione di relazioni sociali con gli altri insegnanti

Scambio e condivisione di informazioni relative ad interessi personali, non necessariamente relativi alla scuola

mantenimento di contatti con il mondo universitario

Per ognuna delle seguenti voci inerenti la futura Community dei laureati, indica il livello di importanza.

Rispondi scegliendo in una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente"

33. Bachecca dove leggere avvisi, proposte formative di interesse

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

34. Spazio in cui poter scaricare documentazione e risorse utile per la professione dell'insegnante

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

35. Spazio in cui poter caricare documentazione e risorse utile per la professione dell'insegnante

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

36. Spazio in cui poter discutere di argomenti rilevanti per la professione dell'insegnante

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

Indica il tuo livello di interesse per ognuna delle seguenti tematiche proposte per i forum community

Rispondi scegliendo in una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente"

37. Normativa

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

38. Intercultura (integrazione stranieri)

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

39. Pratica burocratica (organizzazione registri, documenti...)

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

40. "Fare a scuola" (didattica e disciplina pensato diviso negli indirizzi: infanzia e primaria)

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

41. Tematiche interdisciplinari (es. lavoro di gruppo, metacognizione...)

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

42. Descrizione di casi e situazioni reali

6 Completamente

5

4

3

2

1 Per nulla

43. Scambio su esperienze formative (es. corsi di aggiornamento)

6 Completamente

5

- 4
- 3
- 2
- 1 Per nulla

44. Disabilita'

- 6 Completamente
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1 Per nulla

45. Spazio libero

- 6 Completamente
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1 Per nulla

46. Preferiresti che i docenti del corso di laurea, potessero accedere alla community dei laureati?

- Si, tutti
- Si, solo alcuni
- No

47. Se vuoi motiva la tua risposta...

[risposta aperta]

48. [*] Immagini la futura community dei laureati come uno spazio formale o informale?

- Completamente formale
- Prevalentemente formale con spazi di informalita'
- Prevalentemente informale con spazi di formalita'
- Completamente informale

49. Quanto pensi che sia importante il contributo dei membri in una community? (*Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente"*)

- 6 Completamente
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1 Per nulla

50. Che tipo di moderatore vorresti in community?

- moderatore esperto, consulente a cui porre domande
- moderatore animatore che sostiene la comunicazione dei partecipanti e propone argomenti
- moderatore molto discreto, che si limita ad assicurare una buona comunicazione

51. Se vuoi, motiva la tua risposta...

[risposta aperta]

Grazie per la gentile collaborazione.

Il tuo aiuto sarà preziosissimo per la creazione della Community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria.

Per inviare tutte le risposte clicca su "Invia questionario"

Traccia intervista telefonica (laureati presenti in community)

- **Come giudichi la community dei laureati?**
- **Con quale frequenza entri in community?**
- **Quando entri in community quale motivo/i ti spingono ad entrare?**
- **Ci sono altri luoghi/spazi di comunicazione on line che utilizzi per scambiare informazioni sulla scuola?**
- **Suggerimenti → cosa dovremmo fare per cambiare/ migliorare la community Bicocca In-Formazione?**

Griglia osservazione forum

	nome forum	n. discussione	titolo discussione	n. messaggio	tematica	parola chiave	note
Forum 1							
Forum 2							
Forum 3							
Forum 4							

Questionario laureati, membri della community

Gentile laureata/o,

ad un anno e mezzo dalla creazione della community Bicocca In-Formazione dedicata ai laureati in SFP dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca vorremmo fare il punto della situazione del progetto, tirare le fila e cercare, con il tuo aiuto, di migliorare lo spazio on line stesso. Il tuo prezioso contributo diventa quindi essenziale nell'ottica del miglioramento.

Per questo ti chiediamo di compilare con attenzione il seguente questionario, dedicando un momento della giornata in cui non hai particolari impegni e non puoi essere disturbato.

Durante la compilazione scegli la risposta più vicina a quella che rappresenta il tuo pensiero.

La compilazione del questionario impiega 7-10 minuti.

Ti ringraziamo del tempo che dedicherai alla sua compilazione, sicuri che il contributo di ciascuno renderà possibile il miglioramento della community dei laureati di Scienze della Formazione Primaria.

Per qualsiasi problema tecnico relativo alla compilazione del questionario scrivi a bicoccainformazione@gmail.com

Grazie! :-)

1. Qual è stato l'elemento che ti ha spinto al primo ingresso nella community?

- Curiosità
- necessità legate alla mia professione
- interesse suscitato dalle informazioni ricevute nella mail di benvenuto
- su consiglio degli ex compagni di corso già iscritti
- esperienza positiva nella community degli studenti presente in Docebo
- altro

*** 2. Con che frequenza entri in community?**

- Almeno 3 volte a settimana
- circa una volta a settimana
- circa due volte al mese
- generalmente non la frequento

3. Quali motivi ti spingono a entrare poco/mai in community? (puoi scegliere più di una risposta)

- Non entro perchè ho poco tempo
- Non entro perché non ci sono discussioni su tematiche interessanti
- Non entro perché ho un cattivo rapporto con le tecnologie
- Non entro perché lo spazio on line scelto è poco immediato
- Non entro perché non trovo la community utile per il mio lavoro
- Non entro perché non ci sono “esperti”
- Non entro perché mancano scambi di materiali

Altro (specificare)

4. Quali motivi ti spingono ad entrare in community? (puoi scegliere più di una risposta)

- Entro quando ho un problema
- Entro quando ho bisogno di informazioni
- Entro quando ho del tempo e voglio approfondire delle tematiche
- Entro quando mi arrivano mail interessanti da Bicocca In-Formazione (newsletter)
- Entro per avere idee rispetto alle pratiche didattiche
- Entro per trovare interventi utili e arricchenti per la mia professione
- Entro per curiosità

Altro (specificare)

*** 5. Utilizzi altri spazi di discussione in rete oltre alla community Bicocca In-Formazione che ritieni utili per la tua professione?**

- Sì
- No

6. Quali sono questi spazi di discussione oltre alla community Bicocca In-Formazione che ritieni utili per la tua professione?

- Forum di Tecnologie educative
- forum di Orizzonte Scuola
- altri forum destinati ad insegnanti
- altri forum tematici (non destinati solo ad insegnanti)
- altri forum generici (senza un tema particolare)
- rete di amici ex-laureati/gruppi in Facebook

- amici ex-laureati in MSN, Skype o altre chat
specificare il nome del/dei forum

7. Quando hai bisogno di chiedere aiuto o di recuperare informazioni che prevalenza dai agli spazi di discussione che frequenti?

- Entro solo in Bicocca In-Formazione
- prima entro in Bicocca In-Formazione e poi in altri spazi di discussione (es. Facebook/altre community)
- entro solo in altri spazi di discussione (es. Facebook/altre community)
- prima entro in altri spazi di discussione (es. Facebook/altre community) e poi in Bicocca In-Formazione

Se vuoi motiva la tua risposta

**8. Quanto ritieni utile per la tua professione la frequentazione di questi spazi on line?
(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")**

	1	2	3	4	5	6	non lo uso
Forum di Tecnologie educative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forum di Orizzonte Scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri forum destinati ad insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri forum tematici (non destinati solo ad insegnanti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri forum generici (senza un tema particolare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reti di amici ex-laureati/gruppi in Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
amici ex-laureati in MSN, Skype o altre chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se vuoi, motiva la tua risposta

9. La frequentazione di questi spazi on line ha mai favorito la risoluzione di problematiche lavorative?

	mai	qualche volta	spesso	sempre	non lo uso
Forum di Tecnologie educative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forum di Orizzonte Scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri forum destinati ad insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri forum tematici (non destinati solo ad insegnanti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri forum generici (senza un tema particolare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reti di amici ex-laureati/gruppi in Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
amici ex-laureati in MSN, Skype o altre chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se vuoi, motiva la tua risposta

**10. Quanto giudichi positiva la tua esperienza nella Community Bicocca In-Formazione?
(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")**

1 per nulla

2

3

4

5

6 completamente

Se vuoi, motiva la tua risposta

* 11. Rispetto alla possibilità di migliorare le tue conoscenze professionali, la community:

Ha favorito sia l'apprendimento di nuove conoscenze

Ha favorito consolidamento di conoscenze già apprese

Ha favorito sia l'apprendimento di nuove conoscenze sia il consolidamento di quelle già apprese

Non ha favorito né l'apprendimento di nuove conoscenze né il consolidamento di quelle già apprese

12. Quali tra questi motivi principali ti spingono all'utilizzo della community?

(puoi dare anche più di una risposta)

perché scrivono altri ex-colleghi di corso che conosco

per parlare con persone che hanno affrontato il mio stesso percorso e sono a conoscenza delle difficoltà della scuola

per far fronte alle difficoltà maggiori che sto incontrando nello svolgimento del mio lavoro quotidiano

per avere risposte da parte di esperti

per discutere di tematiche extra-lavorative

per creare nuovi legami con tutti coloro che sono iscritti alla community

per condividere emozioni e ansie legate alla professione dell'insegnante

per essere informati sulle novità a livello di formazione continua

per continuare il percorso formativo intrapreso all'Università

perché è un utile supporto alle difficoltà lavorative

Altro (specificare)

* 13. Qual è per te l'obiettivo principale della community?

Scambio e condivisione di informazioni per la professione dell'insegnante

scambio e condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante

Creazione di relazioni sociali con insegnanti che hanno affrontato lo stesso percorso formativo

- Scambio e condivisione di informazioni relative ad interessi personali
- Mantenimento di contatti con il mondo universitario

*** 14. Quale pensi dovrebbe essere l'obiettivo della community?**

- Scambio e condivisione di informazioni per la professione dell'insegnante
- scambio e condivisione di competenze ed esperienze inerente la professione dell'insegnante
- Creazione di relazioni sociali con insegnanti che hanno affrontato lo stesso percorso formativo
- Scambio e condivisione di informazioni relative ad interessi personali
- Mantenimento di contatti con il mondo universitario

*** 15. In che misura senti di far parte della community?**

(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

1 per nulla

2

3

4

5

6 completamente

-

16. Indica quale dei seguenti atteggiamenti identifica maggiormente il tuo essere "membro della community"

- cerco di offrire sempre il mio contributo (sulla base di conoscenze e competenze) in relazione alle discussioni che vengono aperte
- mi impegno affinché si possa arrivare alla soluzione di una questione o di un problema
- partecipo alle discussioni solamente quando lo ritengo strettamente necessario
- non partecipo mai alle discussioni, ma leggo quelle che ritengo possano contenere informazioni interessanti

Perchè?

17. Indica quale delle seguenti affermazioni identifica maggiormente gli atteggiamenti degli altri membri della community:

- ognuno cerca di offrire sempre il proprio contributo (sulla base di conoscenze e competenze) in relazione alle discussioni e problematiche che vengono aperte
- si può osservare un impegno costante da parte di molti membri della community per arrivare alla soluzione di un problema
- solo alcuni membri partecipano in modo attivo alla risoluzione dei problemi
- c'è scarsa partecipazione e impegno
- nessuno risponde alle discussioni

*** 18. Quanto ritieni sia importante il contributo degli altri membri della community?**
(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

1 per nulla 2 3 4 5 6 completamente

*** 19. Quanto ritieni attendibili le informazioni che i membri fanno circolare all'interno della community?**

(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

1 per nulla 2 3 4 5 6 completamente

Se vuoi, motiva la tua risposta

*** 20. Secondo te quanto le discussioni presenti in community riflettono l'idea di insegnante promosso dal corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria?**

(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

1 per nulla 2 3 4 5 6 completamente

Se vuoi, motiva la tua risposta

*** 21. Secondo te quanto il contesto scolastico in cui ora stai lavorando riflette l'idea di insegnante promossa dal corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria?**

(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

1 per nulla 2 3 4 5 6 completamente

Se vuoi, motiva la tua risposta

*** 22. Secondo te quanto nella tua pratica didattica rifletti l'idea di insegnante promosso dal corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria?**

(Rispondi scegliendo una gradazione che va da "1 = per nulla" a "6 = completamente")

1 per nulla 2 3 4 5 6 completamente

Se vuoi, motiva la tua risposta