

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14208

Educazione alla cittadinanza all'epoca dei social network: valutazione partecipata e sviluppo professionale degli insegnanti

Citizenship education in the age of social networks: participatory evaluation and teachers' professional development

Claudia Fredella, Sofia Bosatelli, Germana Mosconi^{1,2}

Sintesi

Il contributo illustra i risultati di un percorso, coerente con il PON, Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento, 2014-2020 (MIUR), sul tema dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale e interdisciplinare e sull'uso consapevole dei social network da parte degli alunni di classi quinte primarie e prime secondarie di primo grado di Cesano Boscone. Si è utilizzata una valutazione di "quarta generazione", attivando un confronto riflessivo tra i partecipanti. I risultati dell'analisi tematica dei focus group con le insegnanti hanno evidenziato l'efficacia dell'alleanza educativa tra insegnanti e formatori e lo sviluppo di una postura riflessiva sulle proprie pratiche.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza; Educazione al patrimonio; Valutazione partecipata; Formazione insegnanti; Digital divide.

Abstract

This paper presents the outcomes of a project carried out with Cesano Boscone students (5th-6th grade), consistent with the National Operational Programme, ForSchool - Competences and Learning Environments, 2014-2020 (MIUR), on citizenship education in an intercultural and interdisciplinary perspective, with a focus on an aware use of social networks. The project was evaluated using the "fourth generation" approach, activating a reflexive comparison between participants. The results of the thematic analysis of the focus groups with teachers highlighted the effectiveness of the educational alliance between teachers and educators and the assumption of a reflective attitude towards their own practices.

Keywords: Citizenship education; Heritage education; Participatory evaluation; Teacher education; Digital divide.

1. Università degli Studi di Milano Bicocca, claudia.fredella@unimib.it, sofia.bosatelli@unimib.it, germana.mosconi@unimib.it

2. Il presente articolo è frutto di una collaborazione fra tutte le autrici, tuttavia, ai fini della valutazione accademica, si possono attribuire a Claudia Fredella i paragrafi 2 e 4.2, a Sofia Bosatelli il paragrafo 3, a Germana Mosconi il paragrafo 4.1.

1. Cornice teorica

Il progetto qui presentato è stato ideato intorno a due focus - educazione al patrimonio e cittadinanza digitale - emersi a partire da un'analisi del contesto e si inserisce all'interno della cornice dell'educazione alla cittadinanza nella sua dimensione transdisciplinare e fortemente ancorata al territorio e a questioni "socialmente vive" (Balibar, 2012; Legardez, 2017).

Partendo dall'assunto che per parlare di educazione alla cittadinanza un presupposto fondamentale sia la creazione, in classe e a scuola, di uno spazio democratico, si è scelto di proporre un'ottica Student Voice (Grion & De Vecchi, 2014) per dare voce alle studentesse e agli studenti, con l'obiettivo di raggiungere quella dimensione che Santerini (2010) definisce di cittadinanza deliberativa, che si concretizza in un processo che comprende decisione, partecipazione e cooperazione; questi tre atteggiamenti consentono agli individui di relazionarsi al proprio ambiente di vita come membri attivi e di sperimentare il proprio essere co-cittadini (Audigier, 2002).

La competenza digitale è tra le otto competenze chiave di cittadinanza definite a livello europeo, e consiste nel saper «utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie» per «reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni» (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del dicembre 2006). Nel 2015 la "Dichiarazione di Parigi" dei ministri dell'Istruzione europei ha ribadito la necessità di incrementare lo sviluppo del pensiero critico e dell'alfabetizzazione digitale e nella suc-

cessiva Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2018 si sottolinea nuovamente «l'impegno degli Stati membri a promuovere valori comuni, potenziare il pensiero critico e l'alfabetizzazione mediatica, l'istruzione inclusiva e il dialogo interculturale» (Art. 9).

In Italia il "Piano Nazionale Scuola Digitale" sottolinea come le tecnologie digitali possano essere «agente attivo di profondi cambiamenti sociali, culturali, politici ed economici in atto» (MIUR, 2017, p. 6) e favorire lo sviluppo di senso critico, responsabilizzare nei confronti della collettività e sostenere relazioni orientate alla fiducia e alla reciprocità (Rivoltella, 2021; Rivoltella & Rossi, 2019).

Il tema della Cittadinanza Digitale è uno dei tre pilastri della legge 92/2019 per l'introduzione dell'insegnamento di Educazione Civica nella quale si evidenzia tra l'altro il diritto a essere informati sui rischi dell'ambiente digitale e si rimanda all'istituzione della "Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale" (Di Genova & Fredella, 2022).

Si auspica dunque che l'ambiente digitale divenga uno spazio sociale condiviso (Boccia Artieri, 2012) dove costruire «percorsi di integrazione, partecipazione e relazione con la complessa e multiforme realtà circostante» (Perfetti, 2015, p. 135). In quest'ottica il tema del patrimonio culturale apre alla ricerca di un senso di appartenenza al territorio e alla comunità che lo abita e alla riflessione su un bene collettivo da valorizzare, condividere e comunicare (Mascheroni, 2009), anche attraverso gli strumenti digitali, per promuovere responsabilità nei confronti del patrimonio stesso, ereditato e da preservare attraverso un'idea di cittadinanza digitale «declinata nei

termini di dialogo e incontro» (Perfetti, 2015, p.131). L'incontro con il patrimonio culturale ha inoltre permesso di uscire, seppur virtualmente, dalle mura della scuola, lavorando contemporaneamente in ottica locale e globale, superando la vocazione "istruzionale" della media education (Fabbri & Soriani, 2021, p. 61), addentrandosi in contesti non formali.

1.1. Quale patrimonio e quale cittadinanza digitale: questioni aperte

Muovendo dalla consapevolezza della necessità di riorientare i paradigmi educativi delle competenze digitali, adattandoli alla nuova complessità sociale e socio-tecnica (Marinelli, 2020), l'obiettivo del progetto è stato introdurre una formazione sulla Media Literacy (Jenkins 2010, pp. 79-90) e attraverso questa affrontare il tema dell'educazione e delle regole necessarie per rendere gli studenti cittadini digitali consapevoli. Le domande affrontate, allontanandosi dalla semplificazione della American Academic of Pediatrics completamente incentrata sul parametro dello screen time, superata con evidenza dalla pratica di uso, si sono concentrate nel far crescere una competenza sulle pratiche sociali complesse da conoscere, basate sui principi dell'*ethos challenge* e del *transparency problem*, data la giovane età degli studenti (Jenkins, 2010; Colombo, 2020).

Il tema dell'abitare ambienti digitali è diventato ancor più urgente considerato che il progetto ha preso avvio nel febbraio 2021, un momento ancora fortemente

condizionato dalle misure di prevenzione alla pandemia Covid-19. La prima fase del progetto si è svolta, infatti, in un periodo di chiusura delle scuole e i formatori e le classi si sono quindi inizialmente incontrati con collegamenti online.

Il primo focus è stato affrontato invitando bambini e ragazzi a interrogarsi sulla domanda "che cosa è patrimonio" per farne conoscere e riconoscere in autonomia il più ampio concetto inteso come bene culturale, materiale e immateriale, nelle sue accezioni e allargamenti come da Convenzione Faro, ratificata in Italia nel settembre 2020 e all'aggiornamento degli articoli 9 e 41 della Costituzione italiana, su ambiente e biodiversità.

Il gruppo di formatori aveva precedentemente selezionato un certo numero di immagini rappresentative della complessità e pluralità di interpretazioni dell'accezione di patrimonio culturale, che potessero essere foriere di una riflessione sui concetti di patrimonio diffuso e collettivo, inteso come «testimonianza materiale o immateriale avente valore di civiltà» (nella sua evoluzione legislativa dalla Commissione Franceschini del 1964 al Codice Urbani del 2004). Lo spettro di proposte è stato quindi molto ampio comprendendo ad esempio opere museali di fama internazionale, paesaggi, tradizioni gastronomiche, oggetti appartenenti alla cultura materiale e prodotti di artigianato locale. Allo scopo di aiutare gli studenti a riconoscere un patrimonio vicino al loro vissuto e costruire un collegamento fra le diverse immagini - senza giudizi di valore o scale gerarchiche - sono state inserite anche fotografie di luoghi nel comune di Cesano Boscone, come i giardini, lo skate park, la biblioteca, edifici storici e

paesaggi caratteristici della campagna circostante.

Il riconoscimento del significato di patrimonio e il collegamento tout court con oggetti della loro storia familiare, più o meno recente, è stato naturale e immediato, quanto spontaneo e vivace il bisogno di raccontare e mostrare agli altri quel bene: un libro tramandato di figlio maschio in figlio maschio; una macchina da cucire messicana per scarpe del nonno immigrato; il vangelo lasciato dalla nonna, l'animale di famiglia, una ricetta di cucina tradizionale. Non è stato raro - difficile dire se il condizionamento fosse legato al clima emotivo dovuto alla pandemia - un riferimento a oggetti legati a persone decedute alle quali erano legati affettivamente. È stato quindi efficace il processo di riconoscimento del valore identitario, singolo e collettivo, del patrimonio.

Un altro feedback drammaticamente significativo è dato proprio in relazione agli spazi riconosciuti dagli studenti i quali alludevano a un loro uso e frequentazione in un passato chiuso, rivelando come la percezione delle misure pandemiche fosse, nel loro vissuto, un confine rispetto al quale non si sarebbe più tornati indietro, un distacco definitivo («Lì è dove una volta si andava a giocare e a mangiare la focaccia»; «In quella biblioteca si andava a studiare insieme»). Su un binario parallelo, i medesimi studenti sono stati portati a confrontarsi con la potenzialità di scegliere e raccontare il patrimonio dal quale si sentivano rappresentati come comunità e a comunicarlo tramite social network.

In quest'ambito il gruppo di formatori ha fatto proposte che fossero adeguate a una comunità educante competente, proponen-

do soluzioni che portassero gli allievi a fare l'esperienza di comunicazione in modo protetto, ovvero tramite il profilo di un adulto e condividendo con lui o lei questo momento.

A questo fine si è dunque scartata nel gruppo di formatori la sollecitazione più istintiva e accattivante, data l'età degli studenti, di chiedere loro un contributo personale su un proprio profilo TikTok (la larga maggioranza ne aveva uno a disposizione, così come numerosi altri profili su differenti SN) a vantaggio della creazione di un gruppo Facebook chiuso.

La selezione degli strumenti di comunicazione è stata nella pratica del progetto un altro momento significativo e rivelatore nel confermare la rilevanza della questione digital divide fra comunità educante (genitoriale o scolastica) e studenti, questione che richiede con evidenza un'attenzione politico-sociale; come sostiene D'Amico (2021):

«È necessario e sempre più importante investire nella formazione dei docenti, assicurando una ricaduta ed un impatto il più possibile concreto in termini di miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Ciò significa andare oltre la capacità e la competenza in termini di utilizzo degli strumenti digitali, su cui spesso gli studenti superano le abilità degli insegnanti» (p. 320).

2. Il progetto

Il progetto, coerente con l'orientamento del Programma Operativo Nazionale, Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento, 2014-2020 del MIUR, ha affrontato il tema dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale con un focus specifico sull'educazione al patrimonio in

connessione all'uso degli strumenti digitali e dei social network, al fine di formare cittadini consapevoli e responsabili in una società moderna, connessa e interdipendente.

Sono state coinvolte tre classi quinte primarie e tre classi prime secondarie di I grado dell'IC Alessandrini e dell'IC Da Vinci di Cesano Boscone con l'obiettivo di lavorare sulla continuità tra i diversi ordini di scuola.

Parallelamente è stato proposto ai genitori, con adesione su base volontaria, un percorso sul tema "Educarsi e educare alla consapevolezza sul digitale", ispirato al modello della Resistenza Non Violenta di Haim Omer, articolato in tre incontri guidati da uno psicologo e un Professional Advanced Counselor.

La progettazione iniziale del percorso proposto alle classi è avvenuta tramite incontri tra i formatori e le insegnanti per partire da un'analisi dei bisogni del contesto (Nigris et al., 2019) e affrontare questioni socialmente vive (Legardez, 2017) presenti nel tessuto sociale in cui le scuole sono inserite, quali problemi di relazione tra i ragazzi, di isolamento, di difficoltà a condividere le regole di una convivenza democratica. A tal proposito la volontà di lavorare sul tema della cittadinanza digitale è stata avanzata dagli insegnanti preoccupati a causa di episodi di cyberbullismo. Il collegamento con il tema del patrimonio culturale è quindi emerso collegialmente come cornice per affrontare le dimensioni di costruzione di una comunità inclusiva nella quale i ragazzi potessero sviluppare un senso di responsabilità nei confronti del bene comune e muoversi consapevolmente anche all'interno di uno spazio digitale condiviso.

La riprogettazione in itinere ha coinvolto anche gli alunni con l'intento di costruire un'i-

dentità collettiva condivisa, per promuovere senso di responsabilità verso la memoria del territorio e il suo patrimonio materiale e immateriale.

Il macro-obiettivo del progetto era lo sviluppo di un sentimento di appartenenza a una comunità ampia, democratica e inclusiva, a partire da un'interdipendenza delle dimensioni politiche, economiche, ambientali, sociali e culturali e fra i livelli locale e globale.

Si è supportato anche lo sviluppo professionale dei docenti coinvolti, in particolare una postura riflessiva sulla propria pratica (Mortari, 2009a) per implementare le capacità di gestione del gruppo classe, di ascolto, inclusione e collegialità. Gli alunni, coinvolti in modo attivo e protagonisti del loro percorso di apprendimento, hanno scelto quale patrimonio valorizzare e condividere così da mantenere un ancoraggio al loro vissuto e l'hanno raccontato attraverso molteplici linguaggi (arte, musica, teatro, videotelling, storytelling,...). Una particolare attenzione è stata riservata alla dimensione interculturale, in quanto l'utenza di entrambe le scuole ha visto aumentare la frequenza da parte di studenti di diverse origini, ricchezza che è stata valorizzata attivando un dialogo tra le tradizioni culturali presenti nelle diverse classi.

I formatori hanno affiancato studenti e insegnanti nella co-costruzione di contenuti e nella definizione delle varie azioni. In itinere si sono tenute riunioni di coordinamento tra insegnanti e formatori per condividere e analizzare quanto emerso negli incontri in classe con gli alunni.

In coerenza con gli obiettivi del progetto, il processo è stato caratterizzato da una forte impronta interdisciplinare e le attività (Tab. 1)

sono state svolte tramite la metodologia del cooperative-learning (Negri, 2007), supportando lo sviluppo delle competenze relazionali. I temi sono stati affrontati ingaggiando gli studenti in un confronto tra pari a partire dalle loro preconoscenze e rappresentazioni che, attraverso lo scaffolding (Bruner, 1999) delle formatrici, ha condotto alla co-costruzione del sapere e a una sua formalizzazione.

3. Azioni di monitoraggio e valutazione

L'implementazione del percorso è stata monitorata e valutata attraverso un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti partecipanti: formatori, insegnanti e studenti. L'approccio metodologico adottato fa riferimento alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione" (Guba & Lincoln, 1989; Bondioli & Savio, 2014) che intende

l'azione valutativa nei termini di un processo pluriprospettico orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati in un determinato progetto formativo e alla successiva riprogettazione dell'intervento.

L'azione è stata indirizzata su tre dimensioni del dispositivo formativo: (i) gli apprendimenti degli studenti relativamente allo sviluppo di competenze trasversali di cittadinanza; (ii) i cambiamenti a più larga scala percepiti dai diversi soggetti coinvolti (studenti, formatori, insegnanti); (iii) gli elementi di efficacia e di criticità del progetto percepiti dai soggetti coinvolti. In conformità con le dimensioni presentate, sono stati perseguiti i seguenti obiettivi: individuazione delle aree di apprendimento degli studenti; individuazione delle aree di cambiamento percepite dai diversi soggetti coinvolti ed esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo (Tab. 2).

Il lavoro è stato strutturato in sette fasi principali: a) analisi iniziale del dispositivo

Primo incontro Cos'è il patrimonio culturale	Secondo incontro Il nostro patrimonio	Terzo incontro Cosa vogliamo comunicare e in che modo	Quarto incontro Cosa vogliamo condividere	Quinto incontro Creazione dei contenuti digitali
A partire dalla visione di una serie di immagini, si chiede agli alunni, divisi in due gruppi, di definire cosa hanno in comune le foto presentate. Discussione e accordo su una prima definizione di patrimonio.	È stato chiesto agli alunni di aggiungere su un padlet una foto/immagine o portare un oggetto che potesse presentare il patrimonio. Discussione e condivisione di idee ed emozioni.	Discussione in grande gruppo su quale media utilizzare per condividere l'idea di patrimonio emersa nei primi due incontri. Approfondimento sulla conoscenza e l'uso dei social media da parte degli studenti e costruzione di un'intervista da fare ai genitori su come vengono da loro utilizzati.	Restituzione delle interviste ai genitori. Riflessione su quali contenuti relativi al patrimonio la classe vuole condividere sui social media network.	Progettazione ed elaborazione di contenuti digitali (video, presentazioni animate con testi, disegni e canzoni...) e successiva riflessione sulle modalità di condivisione dei contenuti. Si decide di creare un gruppo Facebook chiuso di genitori e insegnanti nel quale pubblicare i prodotti delle classi.

Tab. 1 - Schema riassuntivo degli incontri con gli alunni.

Dimensioni	Obiettivi
Dimensione 1 (apprendimenti degli studenti)	Individuazione delle aree di apprendimento (competenze trasversali di cittadinanza) degli studenti.
Dimensione 2 (cambiamenti percepiti dai diversi soggetti coinvolti)	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dagli insegnanti (sugli studenti e su di essi).
	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dai formatori (sui diversi soggetti e su di essi).
Dimensione 3 (valutazione del dispositivo formativo)	Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo (studenti, insegnanti e formatori).

Tab. 2 - *Dimensioni e obiettivi del dispositivo formativo.*

formativo; b) monitoraggio attraverso gli incontri di supervisione con il gruppo di lavoro (1 supervisore e coordinatore del progetto, 6 formatori, 1 psicologo, 1 Professional Advanced Counselor e 1 documentalista); c) monitoraggio attraverso gli incontri tra formatori e insegnanti e attraverso i diari di bordo dei formatori; d) conduzione di due focus

group con le insegnanti; e) selezione della documentazione, sistematizzazione e analisi dei dati finalizzata a una prima interpretazione per la stesura di report di monitoraggio e rendicontazione f) analisi integrata dei dati raccolti; g) elaborazione finale del report di ricerca. Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati (Tab. 3) afferiscono a un paradigma

Partecipanti	Obiettivi	Strumenti
<i>Studenti</i>	Individuazione delle aree di apprendimento (competenze trasversali di cittadinanza) degli studenti. Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo.	Registrazione audio e trascrizione degli incontri, osservazioni, analisi dei prodotti realizzati nelle varie classi.
<i>Docenti</i>	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dagli insegnanti (sugli studenti e su di essi). Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo.	Focus group; analisi dei temi emersi negli incontri di monitoraggio.
<i>Formatori</i>	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dai pedagogisti (sui diversi soggetti e su di essi). Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo.	Vocali WhatsApp, Diario di bordo; analisi dei temi emersi negli incontri di monitoraggio e di supervisione con il gruppo di lavoro.

Tab. 3 - *Strumenti di ricerca.*

qualitativo (Trincherò, 2002).

Per consentire ai formatori di svolgere una personale riflessione sul percorso effettuato, è stato utilizzato il diario di bordo, uno strumento di documentazione con un taglio riflessivo, con l'obiettivo di raccogliere considerazioni, impressioni e valutazioni "a caldo" che hanno consentito, in un momento successivo, di tornare sull'attività svolta e analizzarla a partire da queste annotazioni (Agosti, 2006; Pastori, 2017).

Si è inoltre sperimentato uno strumento informale e immediato chiedendo ai formatori di inviare un breve resoconto, appena usciti dagli incontri nelle classi, tramite un "vocale" condiviso in un gruppo WhatsApp appositamente creato. Questo strumento agile ha facilitato il confronto all'interno del gruppo e agevolato spesso una rapidità di riprogettazione in itinere. I vocali sono stati successivamente trascritti e il testo ha quindi permesso uno sguardo distanziato e critico che è andato ad arricchire le riflessioni più strutturate raccolte nei diari di bordo. Le riunioni di monitoraggio del gruppo di lavoro, svoltesi in un clima di ascolto e di accettazione non giudicante, hanno consentito di creare uno spazio di scambio e di riflessione (Mortari, 2009a) e innescato un processo di re-framing, ovvero un cambiamento di prospettiva rispetto alle tematiche riportate (Mezirow, 1990).

Con l'intento di attivare un confronto tra i vari soggetti partecipanti, si sono inoltre registrati e trascritti tutti gli incontri svolti nelle varie classi; si è ritenuto necessario per accedere alla prospettiva dei ragazzi e al loro mondo di significati e di interazioni (con insegnanti e formatori) mettere in atto l'osservazione partecipante intesa come partecipazione periferica (Corsaro, 2003;

James, 1996): condividere la quotidianità, osservare con curiosità e discrezione, attendere di essere ospitati e accolti per poter porre domande o svolgere delle conversazioni. In questa dimensione si riscontrano due aspetti metodologici centrali (Mortari, 2009b): l'angolo e l'accesso al mondo dei bambini e ragazzi e la promozione della partecipazione. In aggiunta sono state considerate le analisi dei prodotti, esito dei percorsi nelle varie classi (disegni, testi, presentazioni, video).

In questa sede verranno presi in esame i focus group (Acocella, 2008; Albanesi, 2004), condotti nel mese di giugno 2021, con l'obiettivo di ricostruire le esperienze dei docenti vissute con i ragazzi e di mettere in luce le loro rappresentazioni (Moscovici, 2005) sulle modalità di attuazione del percorso. Particolare attenzione è stata posta nell'esplorazione degli elementi di maggior efficacia e di criticità del dispositivo formativo, nonché nell'individuazione di ambiti di cambiamento percepiti dai docenti su loro stessi e sugli studenti. Si è deciso, pertanto, di dividere il gruppo delle docenti (3 insegnanti della Scuola Primaria e 3 docenti della Scuola Secondaria di I grado) in due incontri svolti online (1h 02' e 54'), per favorire l'interazione e dare spazio a tutti nella discussione. La composizione dei gruppi è stata scelta casualmente sulla base delle disponibilità delle partecipanti.

4. Analisi dei focus group con le insegnanti

L'analisi dei focus group è stata effettuata con il metodo qualitativo della content analysis (Krippendorff, 2004) con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivi-

sta della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008). In una prima fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole delle insegnanti, seguendo un proces-

so analitico di “nominazione” dei dati (Tarozzi, 2008, p. 84). Le etichette sono state quindi raggruppate in categorie rappresentative delle diverse unità di senso individuate (Tab. 4).

UNITÀ DI SENSO	DESCRIZIONE	ETICHETTA	CATEGORIE
ho accolto come un invito ad ascoltarli e a vedere effettivamente, tutto quello che dicevano c’era poi un nesso con quello che veniva richiesto che all’apparenza invece mi sembrava non ci fosse per cui questo è un grande elemento di positività per me e per i miei alunni	Riferimenti all’importanza di un ascolto autentico e al rispetto dei diversi punti di vista.	ASCOLTO ATTIVO ACCOGLIENZA	RELAZIONE EDUCATIVA E APPRENDIMENTO
ho osservato che adesso sono più uniti tra di loro perché hanno avuto modo di condividere tante cose, il concetto di patrimonio, ognuno il suo, aspetti del loro paese e di origine ma anche di Cesano			
[la formatrice ndr] è riuscita a tirar fuori da ognuno il meglio, l’intervento, la parolina a tutti. Anche da K. che non spiccica una parola perché parla cinese, è da sempre molto timida e riservata	Riferimenti al coinvolgimento di tutti gli allievi durante il percorso.	INCLUSIONE E PARTECIPAZIONE	
i ragazzi hanno avuto modo di parlare, discutere dialogare, argomentare e confrontarsi			
io credo che abbia aperto nuovi orizzonti soprattutto nei bambini che stanno attenti	Riferimenti ai risultati raggiunti.	APPRENDIMENTO	
quando abbiamo fatto le attività in presenza i ragazzi sono stati molto attivi, veramente sono venuti fuori e hanno preso coscienza sul concetto di patrimonio, hanno scoperto cose che non conoscevano di Cesano.			
i nostri alunni sono bravi in questo e quindi loro amano confrontarsi e discutere tra di loro	Idee, credenze, pregiudizi, valori.	RAPPRESENTAZIONI	FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
noi che siamo abituati a fare gli insegnanti, a vedere se è una cosa giusta o sbagliata, a fare domande e avere una risposta pertinente alla domanda			

Segue a pagina successiva

UNITÀ DI SENSO	DESCRIZIONE	ETICHETTA	CATEGORIE
noi abbiamo avuto sempre un momento di confronto però avevamo informazioni di quello che avremmo poi affrontato la volta successiva proprio qualche giorno prima	Collaborazione, condivisione di obiettivi e metodologie, gestione classe, criticità.	RELAZIONE INSEGNANTE/ PEDAGOGISTA	FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
mi sono tirata un pochino indietro perché lei [la formatrice ndr] attendeva che le proposte fossero fatte dagli alunni			
è stato un po' faticoso per me però l'ho accolto come un invito ad ascoltarli e a vedere effettivamente, tutto quello che dicevano	Insegnante riflessivo, modifica proprie pratiche, assunzione di consapevolezza.	SVILUPPO PROFESSIONALE	
credo che questa sia una grande risorsa e una grande opportunità in futuro per approfondire, condividere, confrontarsi verso un uso consapevole [dei social network ndr]			
il primo incontro online è stato meno incisivo degli altri perché i ragazzi hanno fatto un po' fatica a partecipare	Riferimenti agli effetti della situazione pandemica (DAD, protocolli, assenza relazioni...).	COVID	COVID
loro volevano tutti intervenire nello stesso momento, tutti alzarsi e andare alla lavagna nello stesso momento, cose che invece nella rigidità del nostro protocollo non è consentito			
un'altra criticità potrebbe essere il periodo, la fine dell'anno, è un periodo pieno di impegni	Aspetti logistici, di gestione dei tempi delle attività e della progettazione.	TEMPO	TEMPO
[una criticità ndr] è stato un po' il tempo, però siamo riusciti ad innestare in tutto questo marasma al meglio quello che si poteva fare; in realtà siamo stati tutti bravi ad incastrare tutto			
quando hanno scoperto che anche i genitori erano coinvolti, che questa cosa era veramente allargata, è piaciuta tantissimo, si chiedevano "chissà se i genitori risponderanno", erano molto curiosi e non vedevano l'ora di sapere	Riferimenti al coinvolgimento delle famiglie.	FAMIGLIE	FAMIGLIE
loro stessi hanno un po' ricostruito questi episodi che riguardano la loro famiglia			

Tab. 4 - Coding system.

Un aspetto fondamentale della fase di analisi è stata l'intersoggettività tra le ricercatrici che, codificando le risposte prima separatamente e poi confrontandosi tra loro, hanno via via ridefinito, attraverso uno scambio proficuo di interpretazioni, il sistema di codifica. Muovendosi all'interno di un paradigma ecologico (Mortari, 2007), nella scrittura di restituzione la preoccupazione principale è stata quella di rendere conto della complessità del fenomeno indagato e «conservare parlanti le parole dell'altro» (Mortari, 2010, p. 25), ad esemplificazione delle categorie individuate per l'analisi delle parole degli insegnanti (Tab. 4).

4.1. Relazione educativa e apprendimento

Dall'analisi dei focus group che hanno coinvolto tutte le insegnanti impegnate nel progetto emerge una prima categoria che riguarda il rapporto tra relazione educativa e apprendimento e che ha raggruppato le seguenti etichette: "Ascolto attivo e accoglienza", "Inclusione e partecipazione" e "Apprendimento". Va detto che, perché vi sia un buon apprendimento, non è sufficiente che l'insegnante interagisca con gli allievi o con la classe, ma è necessario che egli si ponga in un atteggiamento di ascolto autentico e non giudicante nei confronti del discente, considerandolo nella sua globalità, indipendentemente dai suoi pregi o difetti e rispettando i suoi tempi di elaborazione e di verbalizzazione dei pensieri, come emerge da questa testimonianza:

«Ho accolto come un invito ad ascoltarli e a vedere effettivamente tutto quello che dicevano, c'era poi un nesso con quello che

veniva richiesto che all'apparenza invece mi sembrava non ci fosse per cui questo è un grande elemento di positività per me e per i miei alunni» (FG 1).

La sensazione di sentirsi accolti per ciò che si genera negli allievi una sorta di "sicurezza emozionale" (Molinari, 2010, p. 153) e promuove in loro motivazione ad apprendere e volontà di partecipare come protagonisti al processo di costruzione delle conoscenze. Un altro aspetto interessante che è emerso da entrambi i focus group e che è strettamente connesso a quello della relazione educativa è il tema dell'inclusione, definita da una delle insegnanti come la possibilità «di dare spazio a tutti» (FG 2). Le insegnanti intervistate concordano all'unanimità nel sostenere che le metodologie utilizzate nella realizzazione del progetto hanno consentito a tutti gli allievi di far parte di un processo di scoperta e di costruzione di conoscenze, soprattutto in una dimensione di piccolo gruppo:

«Alcuni bambini che sono più restii a partecipare in grande gruppo, nel piccolo gruppo era come se si fossero un pochino rilassati e quindi partecipano un pochino di più e forse perché G. richiedeva il loro pensiero, prima li lasciava liberi di parlare però gli chiedeva "Ma tu cosa ne pensi?" e chiamava il bambino o la bambina che magari non aveva ancora parlato e quindi alla fine tutti hanno detto qualcosa» (FG 2).

Agli occhi delle insegnanti, inoltre, la formatrice «è riuscita a tirar fuori da ognuno di loro veramente il meglio» e gli allievi «sono venuti fuori perché si sono sentiti proprio coinvolti, tutti hanno partecipato e tutti hanno fatto la loro parte» (FG 2).

Modalità relazionali inclusive, volte alla partecipazione attiva da parte di tutti nel rispetto

delle caratteristiche di ciascuno, hanno facilitato un apprendimento autentico negli allievi, frutto di un continuo riferimento alla propria esperienza personale e di una rielaborazione collettiva e condivisa:

«Sono venuti fuori da loro dei suggerimenti, c'è stato proprio un lavoro con loro su che farne di tutto questo lavoro e di quello che abbiamo prodotto e sono venute fuori tante proposte. È stato bellissimo calare il progetto anche nella didattica ordinaria» (FG 1).

Co-costruire un discorso su temi socialmente vivi come quelli affrontati nel progetto ha dunque avuto ricadute sull'apprendimento. A questo proposito Pontecorvo e colleghi (Pontecorvo *et al.*, 2004) sostengono che il gruppo classe è il contesto entro il quale avviare un processo di socializzazione dell'apprendimento, mirato al superamento delle difficoltà che gli allievi possono incontrare quando affrontano temi poco conosciuti. In presenza di adulti attenti e che orientano i loro interventi a partire dal presupposto che i bambini sono competenti, gli allievi si sono sentiti liberi di "osare" nell'elaborazione di idee e di ipotesi e nell'esplorare possibilità progettuali e di problem solving. Durante i lavori proposti in classe bambini e ragazzi hanno avuto modo di «parlare, discutere dialogare, argomentare e confrontarsi» e di divenire «pozzi di idee, di stimoli» (FG 1) in un incessante scambio dialogico e attivando forme di peer tutoring che hanno permesso la condivisione di diversi punti di vista e l'argomentazione delle idee che essi intendevano sostenere, senza la preoccupazione che fossero giuste o sbagliate. Infatti, «è piuttosto il dare, il prendere del dialogo che rende possibile la collaborazione. Perché la

mente intesa come agente non è attiva solo nella natura, ma ricerca il dialogo e il discorso con altre menti attive» (Bruner 1997, p. 106). È in questa ricerca che gli allievi hanno fatto esperienza di cittadinanza attiva, partecipando a processi formativi che facilitano «un'adesione consapevole a valori condivisi» (MIUR, 2018, p. 6) e contribuiscono alla realizzazione di menti aperte alla multiculturalità e a orizzonti sempre nuovi, come emerge dalle parole di un'insegnante:

«Hanno scoperto un altro aspetto, la Cesano multiculturale, tutti gli immigrati che ci sono, anche la mia classe è un po' particolare perché ci sono nove ragazzi stranieri e quindi hanno scoperto, lavorando insieme, che la diversità è ricchezza e scambio e quindi hanno preso coscienza di questo» (FG 1).

Le ricadute del progetto sull'apprendimento hanno dunque riguardato differenti piani: da quello personale, interpersonale e sociale a quello culturale e tecnologico:

«Adesso sono più uniti tra di loro perché hanno avuto modo di condividere tante cose, di condividere il concetto di patrimonio, ognuno il suo, aspetti del loro paese di origine ma anche di Cesano, poi hanno capito che comunque i social vanno usati in certo modo, si devono mettere dei contenuti diversi e bisogna stare attenti a come si usano, questo lo hanno detto proprio i ragazzi, bisogna stare attenti a quello che si scrive. Oltre al fatto che i ragazzi sono più uniti, hanno avuto modo di socializzare e quindi di confrontarsi, ma hanno capito di stare attenti quando usano i social. [...] Poi è passato il messaggio che, insomma, i social si possono usare in modo corretto per raccontare quello che stiamo facendo e vivendo e per scambiare con gli altri le cose che si scoprono» (FG 1).

4.2. Formazione degli insegnanti

Una seconda categoria individuata riguarda la formazione degli insegnanti, nella quale sono state raggruppate diverse etichette: “Rappresentazioni”, “Relazione insegnante/pedagogista” e “Sviluppo professionale”. La prima etichetta è relativa alle rappresentazioni, partendo dall’assunto che la loro decodifica sia *conditio sine qua non* per promuovere un’azione educativa consapevole, situata e adeguata ai differenti contesti e contribuire allo sviluppo di professionisti riflessivi (Mortari, 2009a; Schön, 1993). Emergono dalle parole delle insegnanti le idee degli alunni, del loro ruolo di docenti, delle loro pratiche didattiche e in particolare si nota un’assunzione di consapevolezza rispetto alla relazione tra la postura dell’insegnante e il coinvolgimento degli alunni e la costruzione del loro apprendimento.

«Per me è stata un’esperienza formativa, perché [non è facile ndr] mettersi in posizione di ascolto noi che siamo abituati a fare gli insegnanti, a vedere se è una cosa giusta o sbagliata, a fare domande e avere una risposta pertinente alla domanda» (FG 1).

Relativamente alla seconda etichetta, “La relazione insegnante/pedagogista”, si rileva come tutte le insegnanti coinvolte parlino di alleanza e cooperazione durante lo svolgimento del progetto.

«C’è stata questa forte intesa e forte collaborazione che è nata fin da subito. Il punto di forza è proprio questo, è stato un grande punto di forza che ha poi trascinato tutto il resto» (FG 1).

In fase di progettazione si era concordato che la conduzione delle discussioni in classe fosse lasciata prevalentemente ai formatori e questo ha permesso in alcuni casi alle insegnanti di rilevare affinità con i loro habitus relazionali e le loro pratiche e in altri di “aprenderne” di nuovi.

«Ha funzionato molto bene e anche grazie alla conduzione di G. Devo dire che sia io che la mia collega lasciamo veramente tanto spazio al dialogo e alla comunicazione quindi questo ha funzionato come punto di forza» (FG 2).

Si è inoltre utilizzata un’etichetta “Sviluppo professionale” per sottolineare quei passaggi dove le insegnanti esplicitano il valore formativo dell’esperienza, che non riguarda esclusivamente la relazione con i formatori, ma anche la loro relazione con gli alunni e la possibilità di riutilizzare in altri contesti le metodologie didattiche peculiari del progetto.

«Ho imparato da C. che tutte le risposte sono corrette, anche quelle che non sembrano, cioè io se non ci fosse stata C. avrei detto: “ma cosa c’entra questa risposta con quello che abbiamo chiesto!” e invece C. mi ha insegnato che una risposta può avere varie sfaccettature, ad andare in profondità e vedere cosa effettivamente voleva dire con quell’intervento quell’alunno» (FG1).

«Abbiamo parlato molto di questo ruolo della pagina Facebook dell’istituto e credo che questa sia una grande risorsa e una grande opportunità in futuro per approfondire, condividere, confrontarsi» (FG 1).

«Abbiamo aperto un percorso in via di sviluppo che può divenire altro sicuramente, sono loro stessi [gli studenti ndr] artefici di questo percorso» (FG 1).

«Se penso a che cosa ha lasciato a me, penso proprio questo migliorare la capacità di ascolto perché magari nel nostro ruolo di insegnanti ci attendiamo delle risposte pronte, precise, puntuali e pertinenti» (FG 1).

Sul tema social network un insegnante dichiara di aver scoperto che «esistono dei social di cui non sapevo nulla» e riguardo alle metodologie didattiche utilizzate, con riferimento particolare alla postura di ascolto, riferisce di averla poi sperimentata in un'altra classe.

Vi sono infine tre etichette corrispondenti a tre distinte categorie trasversali, "Covid", "Tempo" e "Famiglie", aggiunte su segmenti di testo già codificati, che danno conto di questi aspetti peculiari del progetto.

La categoria "Covid" è stata utilizzata per tutte le menzioni relative alla specificità del periodo pandemico e ha permesso di identificare vincoli logistici e altri aspetti, emotivi e relazionali, che hanno avuto impatto sullo sviluppo del progetto.

«[Il progetto ndr] mi ha fatto cogliere questi aspetti dei miei alunni che altrimenti in questo distanziamento forzato, magari non sarei riuscita a cogliere quest'anno proprio per l'ansia trasmessa da questa situazione e da questa emergenza sanitaria che ha un peso» (FG 1).

«Nella mia classe ci sono ragazzi molto timidi, poi certamente essendo una prima e essendo un anno particolare, anche loro non si sono potuti conoscere bene perché dovevano rispettare le regole covid» (FG 1).

La categoria "Tempo" rimanda a due criticità, da un lato il periodo dell'anno (secondo quadrimestre) nel quale è stato realizzato il progetto, che le insegnanti riferiscono es-

sere già «pieno di impegni» (FG. 1) e dall'altro il tempo necessario per portare avanti le attività che, in particolare nel secondo focus group, è stato indicato come non sufficientemente disteso. Si sottolinea in particolare la menzione del tempo per documentare, che è un aspetto fortemente legato anche alla postura riflessiva dell'insegnante, che usa la documentazione per riflettere sulla propria pratica e riprogettare.

«Forse però magari non stata capace io di registrare il lavoro, è mancata la registrazione da parte di ogni allievo; tutto è venuto molto con dialogo, discorsi, ricerca a casa... Però poi io faccio fatica a trovare tempo per registrare sul raccoglitore, per lasciare una traccia, a volte l'ho fatto a volte no» (FG 2).

Infine, si è ritenuto importante generare la categoria 'Famiglie' poiché intrinsecamente legata a entrambi i temi del progetto; da un lato il coinvolgimento degli adulti di riferimento è indispensabile per affrontare l'uso dei social network da parte di minori e, dall'altro, il tema del patrimonio culturale si lega alla costruzione di una propria identità e dunque anche alla relazione con le tradizioni familiari. Nonostante in nessuno dei due focus group sia stato citato il percorso parallelo rivolto ai genitori, seppur abbia avuto una grande partecipazione, è stato riportato dalle insegnanti come un punto di forza del progetto il fatto di aver sollecitato un dialogo in famiglia sul tema, in particolare durante le interviste che bambini e ragazzi hanno fatto ai genitori sul loro utilizzo dei social network.

5. Considerazioni conclusive e futuri sviluppi

Il dato che emerge con maggiore frequenza dall'analisi dei focus group è l'efficacia dell'alleanza educativa tra insegnanti e formatori (confronto, scambio di idee, co-progettualità) che si è costruita a partire dagli incontri ex ante di progettazione, nei quali si sono condivisi contenuti, obiettivi e metodologie, e in itinere nel momento in cui si sono verificati processi di *modelling* in relazione agli stili comunicativi e relazionali dei formatori nei confronti degli studenti, che hanno accompagnato i docenti all'assunzione di una postura riflessiva sulle proprie pratiche, sul ruolo esercitato e sulla relazione educativa instaurata con gli alunni, attraverso l'esplicitazione anche di rappresentazioni, stereotipi e pregiudizi. Chiaramente, non essendo previste nel progetto delle analisi delle pratiche di follow up, le evidenze dello sviluppo professionale restano sul piano del dichiarato e non dell'agito.

Si evidenzia lo sviluppo di una riflessività di gruppo, tra colleghi e con i formatori, che ha supportato l'azione di monitoraggio e valutazione del percorso, orientata a una riprogettazione in itinere e alla riproposizione delle esperienze vissute in diversi contesti. Due insegnanti dichiarano infatti di aver già sperimentato attività analoghe con la medesima metodologia didattica in altre classi.

Una criticità riscontrata, incrociando le dichiarazioni delle insegnanti con le evidenze della partecipazione dei genitori, pressoché assente nel gruppo Facebook, riguarda la scarsa attivazione della comunità degli adulti che in alcuni casi ha faticato a comprendere l'importanza dei "prodotti" dei ragazzi. Si

pensi ad esempio a come il lavoro fatto con le interviste ai genitori sull'uso dei social abbia trovato poco spazio di rielaborazione e in alcune classi sono stati i ragazzi stessi a mostrare reticenza nel condividere lo spazio digitale con gli adulti, riferendo esplicitamente di "vergognarsi". Ha probabilmente influito anche la scelta - dettata dalla volontà di coerenza e di rispetto delle regole - di un 'contenitore' come Facebook (Manca & Grion, 2017) e di imporre la mediazione degli insegnanti per gli interventi degli alunni nel gruppo. Anche da parte di alcuni insegnanti si sono riscontrate difficoltà a gestire lo spazio digitale, ad esempio nel caricare materiali, e in alcuni casi una resistenza aprioristica all'utilizzo dei social, talvolta inconsapevole e legata alla distanza che essi avvertono dal mondo digitale dei ragazzi, quel digital divide che abbiamo già evidenziato. Alcuni insegnanti riferiscono che in parte sono state disattese le aspettative che avevano nei confronti del percorso sul proporre soluzioni nella gestione del mondo digitale dei ragazzi, in particolare nella classe che aveva vissuto un episodio di cyberbullismo.

Si rileva dunque la necessità di percorsi formativi dedicati agli insegnanti e mirati a colmare il 'vuoto digitale' in cui essi in molti casi si muovono e promuovere, in loro ancor prima che negli alunni, una consapevolezza sulle potenzialità di utilizzo di questi spazi, anche ai fini di un dialogo intergenerazionale.

Questi primi risultati saranno confrontati nelle fasi successive della ricerca con l'analisi dei diari dei formatori, delle osservazioni in classe e dei prodotti dei bambini e ragazzi, per ricomporre una valutazione del percorso dalle diverse angolature che ne restituisca un quadro completo delle criticità e dei punti di forza.

Bibliografia

- Acocella, I.** (2008). *Il focus group. Teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Agosti, A.** (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Albanesi, C.** (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Audigier, F.** (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città, 1*, 156-182.
- Balibar, É.** (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bezzi, C.** (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Boccia Artieri, G.** (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 7*(13), 50-67.
- Bruner, J.S.** (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S.** (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Charmaz, K.** (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.
- Colombo, M. E.** (2020). *Musei e cultura digitale: fra narrativa, pratiche e testimonianze*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Corsaro, W. A.** (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- D'Amico, D.** (2021). Educazione civica e umanesimo digitale. *Rivista lasalliana, 88*(3), 315-321.
- Di Genova, N., & Fredella, C.** (2022). Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019. *Formazione & insegnamento, 20*(1), 651-663.
- Fabbi, M., & Soriani, A.** (2021). Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia. *PEDAGOGIA OGGI, 19*(2), 54-63. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-07>.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S.** (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Grión, V., & De Vecchi, G.** (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational reflective practices, 1*, 30-46. DOI: [10.3280/ERP2014-001002](https://doi.org/10.3280/ERP2014-001002).
- James, A.** (1996). Learning to be friends: Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. *Childhood, 3*(3), 313-330.
- Jenkins, H.** (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Krippendorff, K.** (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Legardez, A.** (2017). Propositions pour unemodélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus, 1*-22.
- Manca, S., & Grión, V.** (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure. *British Journal of Educational Technology, 48*(5), 1153-1163. <https://doi.org/10.1111/bjet.12527>.
-

- Marinelli, A.** (2021). Educare alla cittadinanza digitale nell'era della platform society. *Scuola democratica*, 12(speciale), 121-133. <https://doi.org/10.12828/100673>.
- Mascheroni, S.** (2009). Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa. In R. M. Avila, B. Borghi, I. Mattozzi (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per "la strategia di Lisbona"*, (pp. 363-372). Bologna: Patròn Editore.
- Mezirow, J.** (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIUR** (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- Molinari, L.** (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2009a). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L.** (a cura di) (2009b). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L.** (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moscovici, S.** (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Negri, S. C.** (2007). Imparare insieme. Il lavoro del gruppo nella costruzione della conoscenza. In E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L.** (a cura di) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare monitorare*. Milano: Pearson.
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Perfetti, S.** (2015). Nuovi Media e Cittadinanza Digitale. La scuola del ventunesimo secolo come luogo per la democrazia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), 131-143. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5361>.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C.** (a cura di) (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G.** (a cura di) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Rivoltella, P. C.** (2021). *La Scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini, M.** (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R.** (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.