

INDIRE / 13

PROGETTI / 5

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17

Siamo su:

www.carocci.it

www.facebook.com/carocceditore

www.twitter.com/carocceditore

eTwinning e la formazione degli insegnanti

Studi, evidenze e prospettive della community italiana

A cura di

Donatella Nucci, Alexandra Tosi e Maria Chiara Pettenati



Carocci editore

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo della Commissione Europea.
Il sostegno della Commissione Europea per la realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del suo contenuto, che è frutto della sola opinione degli autori.
La Commissione non è responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea



Erasmus+

AGENZIA
NAZIONALE
INDIRE

1^a edizione, novembre 2021
© copyright 2021 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Edimill S.r.l., Bologna

Finito di stampare nel novembre 2021
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-1292-3

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione di <i>Santi Scimeca</i>	9
Presentazione di <i>Sara Pagliai</i>	13
Introduzione di <i>Donatella Nucci, Alexandra Tosi e Maria Chiara Pettenati</i>	15
1. eTwinning: storia, attualità, prospettive future di <i>Giacomo Bianchi e Giulia Felice</i>	21
1.1. Introduzione	21
1.2. eTwinning: Azione, piattaforma, community	22
1.3. eTwinning nel tempo	28
1.4. eTwinning in Italia	34
1.5. Considerazioni sul futuro dell’Azione eTwinning Riferimenti bibliografici	38 41
2. La documentazione in eTwinning: dalla collaborazione alle evidenze di qualità, alla disseminazione di <i>Elena Bettini e Lorenzo Mentuccia</i>	43
2.1. Introduzione	43
2.2. Documentare serve al progetto	44
2.2.1. Documentare per dare evidenza della qualità	
2.3. Documentare per disseminare	49
2.3.1. Le schede esperienze eTwinning	
2.4. Conclusioni Riferimenti bibliografici	57 59

3.	Dare valore all'esperienza eTwinning lungo tutte le fasi dello sviluppo della professionalità docente di <i>Donatella Nucci, Alexandra Tosi e Maria Chiara Pettenati</i>	61
3.1.	Introduzione	61
3.2.	Gli obiettivi di eTwinning per la formazione degli insegnanti	62
	3.2.1. Da progetto extracurricolare a modo più efficace di fare scuola	
3.3.	Esperienze europee di riconoscimento dell'esperienza eTwinning	64
	3.3.1. Polonia, Spagna e Portogallo	
3.4.	Italia: la crescita del fenomeno eTwinning e del bisogno di riconoscimento	68
	3.4.1. Da cosa è composta l'esperienza eTwinning	
3.5.	eTwinning alla luce dei criteri di qualità per la formazione	74
	3.5.1. Descrivere eTwinning in termini di Unità formative certificate	
3.6.	Conclusioni	80
	Riferimenti bibliografici	86
4.	Quadro teorico e risultati dell'analisi di impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti italiani di <i>Francesco Fabbro, Maria Ranieri ed Enrico Imbimbo</i>	89
4.1.	Introduzione	89
4.2.	Quadro teorico sullo sviluppo professionale degli insegnanti	90
	4.2.1. Sviluppo professionale e innovazione pedagogico-didattica / 4.2.2. Professionalità e competenze del docente eTwinner	
4.3.	Metodologia della ricerca	94
	4.3.1. Domande di ricerca / 4.3.2. Strumenti di raccolta dei dati / 4.3.3. Metodi e procedure di analisi dei dati	
4.4.	Risultati dell'analisi del questionario	98
	4.4.1. Il campione della ricerca / 4.4.2. Analisi descrittive / 4.4.3. Correlazioni	
4.5.	Triangolazione e discussione dei risultati	104
	4.5.1. Linee di sviluppo professionale nella comunità eTwinning / 4.5.2. Potenzialità e aree di miglioramento dell'iniziativa eTwinning	
4.6.	Conclusioni	114
	Riferimenti bibliografici	115
5.	Formazione alla valutazione e valutazione della formazione: l'esempio virtuoso di eTwinning di <i>Margherita Di Stasio e Laura Messini</i>	117
5.1.	Introduzione	117
5.2.	Formazione e valutazione: come acquisire e come sostenere le competenze	118
	5.2.1. Formazione / 5.2.2. Valutazione	

5.3.	Sviluppo professionale, valutazione e confronto nella cornice eTwinning	120
5.4.	Strutturare la circolarità tra la formazione e la pratica, la riflessione e la valutazione	122
	5.4.1. Ipotesi di convergenza	
5.5.	Conclusioni	124
	Riferimenti bibliografici	125
6.	Trasferibilità delle competenze degli insegnanti dal contesto eTwinning all'insegnamento dell'educazione civica di <i>Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi e Sara Martinelli</i>	127
6.1.	Introduzione	127
6.2.	Le domande di ricerca	129
6.3.	La metodologia di ricerca	130
6.4.	Esperienza di didattica in eTwinning e insegnamento di educazione civica	131
	6.4.1. Quali elementi sono in comune tra i due contesti / 6.4.2. Quali strumenti digitali e competenze metodologiche sono trasferibili / 6.4.3. Il valore della trasversalità	
6.5.	Conclusioni	140
	Riferimenti bibliografici	142
7.	Parla come insegni. La narrazione delle esperienze di insegnamento in eTwinning come forma di documentazione di <i>Laura Parigi, Rudi Bartolini, Francesca De Santis e Alessandra Anichini</i>	143
7.1.	Introduzione	143
	7.1.1. L'inverosimiglianza del vero / 7.1.2. La narrazione come forma di ricerca sull'esperienza / 7.1.3. I racconti del caffè: narrazioni orali e digitali	
7.2.	Formarsi al raccontare	149
	7.2.1. La costruzione delle narrazioni / 7.2.2. Il videoracconto: formato e processo di realizzazione	
7.3.	L'analisi delle narrazioni	155
	7.3.1. I temi, la lingua, lo stile dei racconti / 7.3.2. La rappresentazione dell'insegnamento / 7.3.3. Il racconto visivo e la lezione appresa	
	Riferimenti bibliografici	158
8.	Esplorare le comunità professionali online attraverso i <i>Learning Analytics</i> per la formazione degli insegnanti di <i>Maria Ranieri ed Elena Gabbi</i>	161
8.1.	Introduzione	161
8.2.	Reti e comunità per la crescita professionale: specificità ed elementi di differenziazione	162
8.3.	Digital networking per lo sviluppo professionale dei docenti: quali benefici, quali criticità	163

8.4.	<i>Learning Analytics</i> : inquadramento teorico e metodologico	165
8.5.	Il valore aggiunto dei LA per lo studio delle comunità di insegnanti	167
8.6.	Conclusioni	170
	Riferimenti bibliografici	171
9.	L'internazionalizzazione della scuola come strumento di trasformazione: il profilo di innovazione delle eTwinning School di <i>Samuele Calzone, Nicola Malloggi, Elettra Morini, Enikő Tolvay, Maria Teresa Sagri e Mario Venturella</i>	175
9.1.	Introduzione	175
9.2.	La ricerca delle scuole per l'innovazione	179
	9.2.1. Le scuole eTwinning certificate e gli ambiti di ricerca INDIRE / 9.2.2. Il PON Per la Scuola e l'internazionalizzazione della scuola	
9.3.	Conclusioni	187
	Riferimenti bibliografici	188

Prefazione

di *Santi Scimeca**

La prima conferenza eTwinning ebbe luogo durante un freddo e piovoso weekend brussellese nel gennaio 2005. Il portale web era appena stato lanciato e ci si apprestava a conoscere i referenti nazionali dei paesi coinvolti, e a saggiare, con insegnanti veri provenienti da tutta Europa, quanto questa strampalata e bellissima idea di “gemellaggio elettronico” potesse fare breccia tra gli educatori presenti. eTwinning nasceva come “piattaforma per il gemellaggio”, seguendo le indicazioni fornite dai visionari della Commissione Europea che ne erano promotori. Allo stesso tempo, al Centro di supporto centrale di Bruxelles dove questa iniziativa veniva progettata, immaginata, messa in discussione, smontata e rimontata in continuazione, il potenziale di eTwinning era già chiarissimo. Lo prova la scelta di invitare, come *keynote speaker* per la Conferenza, un accademico noto per aver intuito prima di altri la funzione sociale di Internet: Derrick De Kerckhove. Il suo saggio *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society* (L’intelligenza connettiva) offriva una lettura del web dal potenziale infinito: una rete di intelligenze connesse capaci di originare miliardi di sinapsi, creando risorse e collegamenti, con lo scopo di arricchire e migliorare la nostra società. Il *keynote* fu accolto con entusiasmo e scetticismo allo stesso tempo: in fondo era il 2005, e solo dopo qualche anno i social media avrebbero trasformato la nostra società per sempre. eTwinning era appena nato, il suo motto recitava “Partenariati scolastici in Europa”, ma era chiara, già allora, la profonda differenza tra gemellaggio e rete, tra partenariati e comunità. eTwinning non poteva che fondarsi su uno scambio continuo, informale, dal basso, di informazioni, contenuti, risorse, emozioni tra tutti i partecipanti, allo scopo di crescere come educatori e migliorare la didattica in Europa. Obiettivi senz’altro ambiziosi, ma erano tempi di ideali e belle speranze.

Sono trascorsi più di tre lustri ed eTwinning si è guadagnato un posto in prima fila nel nuovo programma della Commissione Europea Erasmus+, raccogliendo i frutti di anni di lavoro e successi, e con un potenziale ancora da esprimere appieno. Se è vero che nel 2021 raggiungeremo un milione di utenti iscritti dal 2005, è altrettanto vero che nella maggior parte dei paesi coinvolti solo una minoranza di insegnanti fa

* S. Scimeca è Senior Project Manager – Support Services for the School Education Gateway and eTwinning (santi.scimeca@eun.org).

parte della community e partecipa alle attività proposte, ai progetti di collaborazione, alle opportunità di formazione e aggiornamento. Qualcuno potrebbe obiettare che iniziative come eTwinning sono per natura destinate ai pionieri, agli insegnanti più capaci e ambiziosi, in grado di innovare e mettere in discussione il proprio metodo di lavoro. Può darsi, ma la pandemia COVID-19 ci ha insegnato che la scuola ha dovuto affrontare, dall'oggi al domani, una rivoluzione epocale, e milioni di insegnanti sono stati costretti a reinventarsi in quella che è stata chiamata allo stesso modo "Didattica in Emergenza" e "Didattica a Distanza", spesso all'impronta dell'improvvisazione e della riproposizione, online, della metodologia tradizionale *ex cathedra*. Chi aveva già gli strumenti e le competenze per gestire una classe da remoto lo ha fatto – e ha continuato a farlo – con profitto. Gli altri hanno generato quella frustrazione plasticamente rappresentata dalle proteste degli studenti che vogliono tornare a scuola a tutti i costi.

La pandemia non ha fatto altro che mettere in luce, con tempismo drammatico, la differenza di metodologie, attitudini, competenze che esiste tra gli insegnanti di tutta Europa. Se da un lato tale differenza è fisiologica (gli insegnanti nel nostro continente sono sei milioni), dall'altro è singolare che la scuola, l'istituzione che più di ogni altra è chiamata a plasmare le nuove generazioni, sia così frastagliata e variegata in termini di offerta formativa ed educativa. Pur rispettando la sacralità dell'autonomia scolastica e della libertà di insegnamento, è ormai impensabile continuare a insegnare con strumenti e metodi già obsoleti 40 anni fa (salvo poi lamentarsi che gli studenti "sono distratti e non seguono la lezione"). Bisogna avere il coraggio di affermare che la scuola, i dirigenti scolastici, gli insegnanti, devono mettersi in discussione e, se è il caso, aggiornarsi e cambiare per stare al passo con i loro studenti e con la realtà che ci circonda. L'Unione Europea sta contribuendo con budget generosi, iniziative puntuali, risorse eccellenti, nei limiti delle sue prerogative, ed eTwinning ne è un esempio. Ma il cambiamento di una istituzione come la scuola non può essere fatto per decreto; serve un cambiamento culturale e professionale dal basso, favorito da una cornice normativa, che sblocchi gli ingranaggi che ancora rallentano le scuole del nostro continente.

Questo volume dimostra come tale cambiamento di rotta non solo sia possibile, ma si sia verificato nelle migliaia di insegnanti che partecipano a eTwinning e, ne siamo certi, negli altrettanti che ne condividono lo spirito e l'apertura mentale, magari senza esserne coscienti. Questa raccolta di saggi è dedicata a chi ha deciso di cambiare il modo di affrontare il mondo della scuola nonostante l'opposizione del dirigente scolastico e le alzate di scudi dei colleghi più riottosi. A chi ha rivoluzionato il proprio paradigma di riferimento, magari dopo anni di carriera, nonostante fosse difficile, faticoso e privo di riconoscimenti. Gli ultimi due anni hanno dimostrato, se ancora ce ne fosse bisogno, che avevano ragione loro. Ma questo già lo sapevano, avendolo letto ogni giorno negli sguardi orgogliosi e soddisfatti dei loro studenti.

Ora tocca al sistema scolastico fare in modo che gli eTwinners di tutta Europa vengano valorizzati e presi ad esempio. Le opportunità di sviluppo professionale esistono e possono essere raccolte da chiunque. Ciò che serve davvero è capire che la

crescita professionale non è un dovere o una prescrizione normativa, ma una necessità e un piacere personale, nello spirito del *lifelong learning* tanto citato e spesso dimenticato. La community di eTwinning è basata sulla condivisione e sull'emulazione, sul *peer learning* e sul *peer mentoring*. Il passo più importante non è iscriversi alla piattaforma online, ma essere pronti a mettersi in discussione, per sé stessi e per i propri studenti. La predisposizione al cambiamento è quanto mai indispensabile in questo momento: lo diciamo alle nuove generazioni, ma dobbiamo essere in grado di farlo noi per primi.

Gli insegnanti più capaci sono spesso anche i più generosi, mettendosi a disposizione della propria scuola e dei propri colleghi. È grazie a loro che la scuola può diventare una rete di intelligenze connesse, in cui lavorare e crescere insieme in un sistema che riconosce e valorizza le competenze acquisite e distribuite nell'intera community. Ed è grazie a loro che la scuola può davvero cambiare ed essere più democratica e inclusiva, pronta a preparare le nuove generazioni per le sfide epocali che abbiamo di fronte.

Presentazione

di Sara Pagliai*

Questo volume è il frutto di una stretta collaborazione tra l'Unità nazionale eTwinning e alcune linee di ricerca INDIRE, a cui si è aggiunto il prezioso contributo dell'Università degli Studi di Firenze, partner fondamentale in questo studio di impatto.

Dopo oltre 15 anni di attività e di grande crescita sia in termini qualitativi che quantitativi, l'azione eTwinning, infatti, vede riconosciuti i cambiamenti che ha saputo innescare attraverso la cooperazione europea e i gemellaggi elettronici in termini di innovazione didattica e metodologica nella nostra scuola.

Possiamo davvero affermare finalmente che eTwinning è la più importante iniziativa di collaborazione e formazione didattica a distanza d'Europa e non solo, una grande community educativa; questo anche grazie ad una maggiore complementarità con le altre opportunità del Programma Erasmus+ rivolte alla scuola.

In particolare, nel nostro paese, l'azione si è avvalsa della collaborazione con gli Uffici scolastici regionali, stipulando degli accordi che hanno sancito la nascita di piani regionali di formazione eTwinning per docenti gestiti proprio dalle autorità scolastiche locali con il coordinamento dell'Unità nazionale eTwinning INDIRE.

Per tutta la durata di Erasmus+ 2014-2020 l'adesione a eTwinning di docenti e scuole italiane è stata esponenziale, consolidando l'Italia ai primi posti in Europa in termini di partecipazione, risultati e riconoscimenti nella community. eTwinning si è sviluppata divenendo sempre di più un punto di riferimento e un pilastro delle attività di cooperazione dell'Azione chiave 2 Erasmus+, come piattaforma elettronica privilegiata non solo per attivare progetti didattici collaborativi, ma anche come motore di ricerca partner e ambiente di formazione professionale continua e scambio di approcci ed esperienze.

In particolare, la piattaforma ha saputo evolversi nel tempo, valorizzando sempre di più i suoi punti di forza strutturali, paralleli alla finalità didattica: un approccio *light*, ossia una facilità di attivazione di progetti da parte degli utenti, ai quali non sono richieste competenze tecniche particolari: assenza di procedure burocratiche o requisiti e tempistiche particolarmente stringenti; e il suo lato *green*, data la natura della collaborazione che è virtuale, a distanza, e quindi a basso impatto ambientale.

* S. Pagliai è coordinatrice Erasmus+ INDIRE (s.pagliai@indire.it).

Tra le Azioni Erasmus+, eTwinning è stata inoltre una di quelle che ha dimostrato una maggiore vitalità ed una effettiva utilità durante la pandemia COVID-19. L'emergenza sanitaria ha indubbiamente creato difficoltà agli spostamenti fisici, ma nonostante tutto gli scambi sono proseguiti ordinatamente utilizzando la didattica a distanza e in generale la mobilità in modalità *blended*, con piena soddisfazione dei docenti.

All'interno del Programma Erasmus+, eTwinning ha supportato nel concreto le politiche di cooperazione dei sistemi educativi europei, un impegno che è rinnovato nella nuova programmazione 2021-2027.

Adesso, il nuovo programma Erasmus+ 2021-2027 – di cui eTwinning è una misura sempre più fondamentale – investirà sempre più nelle persone, in particolare nelle future generazioni, nelle loro competenze e nelle loro conoscenze, cercando di rispondere alle sfide globali, quali l'inclusione sociale, la sostenibilità ambientale, l'innovazione.

Erasmus+ 2021-2027 è uno strumento di intervento volto alla realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione, un'Europa della conoscenza, «un'Europa in cui imparare non sia limitato da confini; un continente in cui sia divenuto la norma trascorrere un periodo in un altro Stato membro, per studiare, formarsi o lavorare, e parlare altre due lingue oltre alla propria lingua madre. Un continente in cui le persone abbiano un forte senso della propria identità di europei, del patrimonio culturale dell'Europa e della sua diversità».

Complimenti, quindi, a tutti coloro che hanno contribuito a vari livelli a questa pubblicazione, e un augurio che essa possa rappresentare una prima valevole testimonianza di come sia possibile sfruttare al meglio le sinergie tra politiche nazionali e i risultati delle attività europee nel settore dell'istruzione, per arrivare a un generale miglioramento dell'attività delle nostre scuole, soprattutto dal lato dell'innovazione, dell'internazionalizzazione e della progettazione didattica.

Introduzione

di *Donatella Nucci, Alexandra Tosi e Maria Chiara Pettenati**

I docenti e i formatori europei sono le pietre miliari dello spazio europeo dell'istruzione, e svolgono un ruolo centrale nella promozione della dimensione europea dell'insegnamento, aiutando i discenti a comprendere il sentimento di identità europea e di appartenenza all'Europa e a farne l'esperienza.

Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro
(G.U. dell'Unione Europea C 193/11 del 9/6/2020)

eTwinning è la più grande community europea di insegnanti volta a favorire la collaborazione tra docenti e scuole. Si configura al contempo come un'Azione di co-progettazione e di ambiente educativo allargato e come una comunità professionale di docenti basata su scambio e miglioramento in ambienti digitali e internazionali.

Nata nel 2005 su iniziativa della Commissione Europea è attualmente tra le Azioni del Programma Erasmus+ 2021-2027 e coinvolge oltre 900.000 insegnanti in tutta Europa, di cui circa 90.000 italiani; eTwinning si attesta anche come la community più grande del nostro paese con un picco di iscrizioni e un crescendo costante di nuovi progetti con almeno un partner italiano a partire dal 2015, in concomitanza con la riforma "La Buona Scuola" (legge 13 luglio 2015, n. 107) e in particolare col Piano Nazionale Scuola Digitale.

L'Azione è caratterizzata da una governance multilivello in cui l'Unità europea eTwinning, su indicazione della Commissione Europea, e le Unità nazionali, operano di concerto per offrire all'utenza orientamento, assistenza e formazione di qualità. In Italia questa governance si sviluppa ulteriormente a livello locale, attraverso la collaborazione con gli Uffici scolastici regionali e la rete di ambasciatori eTwinning. Questo elemento rappresenta un punto di forza che permette di raggiungere un numero elevato di docenti e offrire nella formazione contenuti al passo con gli indirizzi di politica educativa dettati dalla Commissione Europea e dal Ministero dell'Istruzione.

Contribuire alla formazione dei docenti, accrescendo le loro abilità e competenze non solo nell'uso delle nuove tecnologie ma anche in termini di innovazione didattica, multilinguismo e cittadinanza globale, è fin dall'origine dell'Azione uno dei principali obiettivi di eTwinning. Nel corso degli anni questo aspetto si è andato rafforzando a tutti i livelli, aumentando e diversificando l'offerta formativa. Anche in Italia, l'Unità eTwinning ha aggiornato e moltiplicato le occasioni di formazione, cercando al contempo una razionalizzazione e sistematizzazione che facilitasse il docente nella costruzione di un proprio percorso formativo personalizzato, con la prospettiva di poterlo ricondurre all'Unità formativa riconoscibile e contemplata nella normativa nazionale.

* D. Nucci è capo Unità eTwinning Italia (d.nucci@indire.it), A. Tosi è membro Unità eTwinning Italia (a.tosi@indire.it), M. C. Pettenati è dirigente di ricerca INDIRE (mc.pettenati@indire.it).

Di fondamentale importanza nella visione strategica dell'Azione è la contestualizzazione nella normale attività scolastica: imparare facendo i progetti di gemellaggio e traendo beneficio dalla condivisione delle conoscenze e delle competenze dell'intera comunità delle scuole partecipanti. eTwinning rappresenta un perfetto esempio di apprendimento situato e informale: gli insegnanti apprendono nuove abilità e acquisiscono nuove competenze nell'ambito della loro normale pratica lavorativa. A differenza della tradizionale offerta di formazione in servizio spesso sporadica e decontestualizzata dalla normale pratica didattica, eTwinning si integra direttamente nel contesto lavorativo quotidiano dei docenti, permettendo di scegliere il percorso da seguire in base alle effettive esigenze e partendo esattamente dal proprio livello di competenze. Spesso la partecipazione a eTwinning inizia infatti con un avvicinamento periferico alla comunità; in questa fase molti insegnanti, che non hanno piena dimestichezza con le nuove tecnologie, s'impegnano in progetti molto semplici, magari coinvolgendo solo l'uso della posta elettronica, in uno scambio di corrispondenza con la scuola partner. Con l'aumentare del tempo e della partecipazione alla community, si verifica poi una progressione verso progetti più complessi con obiettivi formativi sfidanti su temi di rilevanza globale, che prevedono l'utilizzo di strumenti tecnologici più sofisticati e metodologie didattiche innovative.

Con un'offerta di sviluppo professionale e formazione così ricca e varia, e in forte crescita, gli studi di impatto di eTwinning sui docenti e il suo riconoscimento formale a livello nazionale sono diventati due aspetti fondamentali dell'azione di monitoraggio dell'Unità centrale europea e del lavoro collaborativo che avviene all'interno delle taskforce transnazionali eTwinning. In questo contesto si inserisce anche la domanda di ricerca dell'Unità italiana e di INDIRE Ricerca: *in che modo e con che ricadute eTwinning interagisce con lo sviluppo professionale degli insegnanti nel nostro paese?*

Questo volume, destinato a docenti, formatori, dirigenti scolastici, ricercatori e decisori politici, raccoglie i frutti di circa cinque anni di studi condotti su questo tema dall'Unità italiana di eTwinning e INDIRE Ricerca in collaborazione con l'Università di Firenze.

Il contributo culturale complessivo presentato in questo volume contribuisce a sostenere la tesi che eTwinning è anche formazione insegnanti così come è leva per l'innovazione della scuola. Lo è in ragione della ricchezza delle attività che compongono eTwinning come esperienza, attività che arrivano ad incidere sulle sfere didattiche, organizzative e professionali dei docenti che fanno parte della community. I vari capitoli di questo volume concorrono ad approfondire e a dare evidenze di questa tesi, da molteplici prospettive.

Il CAP. I, scritto da Giacomo Bianchi e Giulia Felice, disegna il contesto di riferimento con uno sguardo longitudinale sugli oltre quindici anni dal lancio ufficiale dell'Azione: cos'è stato e cos'è eTwinning in Europa e in Italia? Cosa rappresenta oggi nel panorama europeo dell'istruzione scolastica e della formazione dei docenti in servizio? Che futuri si immaginano e si auspicano per questa community?

Nel CAP. 2, Elena Bettini e Lorenzo Mentuccia trattano approfonditamente uno degli elementi centrali e distintivi dell'esperienza eTwinning: la documentazione. Essa è intesa come pratica finalizzata a tre obiettivi strategici: sostenere la collaborazione efficace a distanza tra docenti e studenti, dare evidenza delle dimensioni di qualità dell'esperienza eTwinning per premiare e condividere le migliori a beneficio di tutti, disseminare i risultati e quindi contribuire a coinvolgere nuovi membri nella community.

Il CAP. 3, redatto da Donatella Nucci, Alexandra Tosi e Maria Chiara Pettenati, introduce il tema della valorizzazione dell'esperienza eTwinning in termini di sviluppo professionale riferito alle varie fasi della professionalità docente: la formazione iniziale, quella in ingresso e quella in servizio. Per farlo mette in luce come l'approccio eTwinning alla formazione degli insegnanti utilizzi processi, modelli e strumenti che garantiscono governance, qualità e ricadute dell'esperienza in termini di formazione e che consentono di affrontare e superare efficacemente numerose criticità riscontrate dalla ricerca educativa nel campo della formazione degli insegnanti in Italia. Il capitolo getta le basi per la trattazione dettagliata del quadro teorico e dei risultati dell'analisi dell'impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti italiani in servizio, affrontata nel CAP. 4 da Francesco Fabbro, Maria Ranieri ed Enrico Imbimbo. Tale ricerca è stata condotta dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze in collaborazione con l'INDIRE e l'Unità italiana di eTwinning, nel corso del 2020.

Nel CAP. 5, Margherita Di Stasio e Laura Messini analizzano l'idea di valutazione, in tutte le sue sfaccettature – valutazione esperta, autovalutazione e valutazione tra pari – configurandola, rispetto alla pratica, in una dimensione di riconoscimento e visibilità nella comunità e rispetto allo sviluppo professionale, come sostegno alla riflessione.

Con il CAP. 6 si guarda ad uno dei numerosi contesti specifici dove le ricadute dell'esperienza eTwinning per i docenti italiani possono trovare immediata evidenza: l'insegnamento di educazione civica reintrodotta nei nostri ordinamenti nell'a.s. 2020/2021. Il capitolo, composto da Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi e Sara Martinelli, prende corpo a partire dalle seguenti domande di ricerca: quali elementi hanno in comune l'esperienza didattica in eTwinning e l'insegnamento dell'educazione civica? Quali competenze digitali e metodologiche sono utili e trasferibili dal contesto eTwinning al contesto dell'educazione civica? L'esperienza eTwinning favorisce in qualche modo quel processo di trasversalità che la legge 20 agosto 2019, n. 92 attribuisce all'educazione civica?

Nel CAP. 7, scritto da Laura Parigi, Rudi Bartolini, Francesca De Santis e Alessandra Anichini, si illustra un percorso di ricerca basato sullo studio della narrazione come forma di ricerca sull'esperienza, arrivando a proporre e sperimentare un format e un processo di realizzazione di un modello di documentazione basato sullo storytelling digitale capace di dar conto della ricchezza dell'esperienza vera e vissuta attraverso voce, parole e immagini.

Maria Ranieri ed Elena Gabbi nel CAP. 8 illustrano la prima parte di una ricerca ancora in corso, volta ad utilizzare tecniche e metodi propri dei *Learning Analytics* al fine di esplorare la comunità di eTwinning per pervenire a meglio comprendere e quindi ottimizzare l'apprendimento e gli ambienti in cui esso avviene.

Nel CAP. 9, Samuele Calzone, Nicola Malloggi, Elettra Morini, Enikö Tolvay, Maria Teresa Sagri e Mario Venturella tracciano un profilo in termini di innovazione dell'eTwinning School, utilizzando un sistema informativo prodotto e gestito da INDIRE per fornire una rappresentazione complessiva geolocalizzata delle scuole che l'ente da anni affianca a sostegno dei processi di trasformazione del "modo di fare scuola". L'obiettivo di questo capitolo è rileggere il significato che la dimensione progettuale della scuola può avere all'interno dei piani programmatici per promuovere processi di miglioramento e innovazione sostenibili nel tempo.

Alla luce delle *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro* del 26 maggio 2020 e della Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01), possiamo affermare che eTwinning continuerà ad avere un ruolo di rilievo nel panorama della cooperazione europea in materia di istruzione scolastica, con una sua sempre maggiore integrazione all'interno del Programma Erasmus+. In particolare, le Conclusioni del Consiglio Europeo riaffermano il valore fondamentale del ruolo dei docenti nella società moderna e invitano gli Stati membri ad adottare una serie di strategie, tra cui eTwinning¹ per quanto concerne la loro formazione in servizio:

Motivare gli istituti d'istruzione e di formazione a integrare la mobilità fisica, virtuale o mista dei docenti e dei formatori nelle loro strategie di apprendimento, sviluppo e internazionalizzazione, anche utilizzando il potenziale di strumenti europei quali eTwinning ed EPAL in quanto parti integranti dell'offerta di apprendimento. Convalidare, ogni qualvolta possibile e in linea con le normative nazionali, nonché in funzione delle circostanze nei singoli paesi, le capacità e le competenze acquisite mediante gli strumenti e la mobilità europei nel quadro della formazione professionale continua di docenti e formatori.

La rilevanza di eTwinning è evidente anche in relazione al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Nella Missione 4 dedicata all'Istruzione e alla Ricerca, si investe infatti anche sulla formazione di qualità dei docenti in servizio, sullo sviluppo delle loro competenze digitali al fine di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento/insegnamento e sul multilinguismo e l'internazionalizzazione del sistema scolastico.

Con la ferma intenzione di continuare a sostenere il ruolo di eTwinning nelle funzioni istituzionali che abbiamo il privilegio di ricoprire, lasciamo infine ai destinatari di questo volume raccogliere gli inviti all'azione a loro rivolti: entrare nella communi-

1. eTwinning è richiamato implicitamente in vari punti delle Conclusioni del Consiglio Europeo, per esempio nei punti 26, 30 e 31, ma anche esplicitamente al punto 35.

ty, per i docenti che ancora non l'hanno fatto, e diventare testimoni sempre più ascoltati e valorizzati del dimostrato impatto che eTwinning ha nella loro professionalità, per i docenti più esperti; sostenere e sollecitare nelle loro scuole l'adesione a eTwinning, per i dirigenti scolastici; utilizzare questo corpus di conoscenza come punto di partenza per valorizzare e indagare oltre questo importante fenomeno di innovazione della scuola, per i formatori e i ricercatori; fare ulteriormente leva sulle sinergie con le altre politiche nazionali, incluse quelle del PNRR, e istituzionalizzare il riconoscimento del valore dell'esperienza eTwinning, per i decisori politici.

eTwinning: storia, attualità, prospettive future

di *Giacomo Bianchi e Giulia Felice**

I.1

Introduzione

Nel 2003 Parlamento Europeo e Consiglio decisero di adottare un programma pluriennale che permettesse l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni, cosiddette TIC, nei sistemi di istruzione e formazione in Europa¹. Il Programma eLearning (2004-2006), così venne chiamato, aveva tra gli altri il compito di promuovere l'uso delle TIC a fini pedagogici e lo sviluppo di nuove competenze di base, in linea con l'obiettivo macro della Strategia di Lisbona di rendere l'Europa «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo»². Tra le azioni condotte all'interno di eLearning vi era eTwinning. Il nome dato a questa iniziativa non fu casuale: nato dalla fusione delle parole *electronic* (elettronico) e *twinning* (gemellaggio) richiamava perfettamente la sua principale missione, ovvero «lo sviluppo di gemellaggi elettronici tra istituti scolastici primari e secondari», senza però dimenticare di precisare che eTwinning si sarebbe occupato anche di «promozione delle formazioni destinate ai docenti»³, il tutto in una dimensione europea.

In una nota del 2005, anno del lancio ufficiale dell'Azione, la Commissione Europea presentava eTwinning come la via verso «la scuola di domani»⁴, da raggiungere grazie a due ingredienti fondamentali: l'Europa e le TIC. Secondo la Commissione, grazie a eTwinning la scuola sarebbe diventata un luogo aperto al mondo esterno, gli insegnanti avrebbero iniziato a confrontarsi e a praticare metodi didattici più innovativi, gli alunni avrebbero sperimentato processi di apprendimento flessibili e sviluppato nuove compe-

* G. Bianchi è membro Unità eTwinning Italia (g.bianchi@indire.it), G. Felice è membro Unità eTwinning Italia (g.felice@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 1.1-1.2 e 1.4 e i riquadri 1.1-1.3 e 1.5 sono da attribuire a G. Felice; i PARR. 1.3, 1.5, il riquadro 1.7 e le figure sono da attribuire a G. Bianchi. Il riquadro 1.6 è di entrambi.

1. Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003.

2. Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona 23-24 marzo 2000 (https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).

3. Cfr. nota 1.

4. Commissione Europea, memo 05/8 del 13 gennaio 2005 (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_05_8).

tenze⁵. Così eTwinning prometteva di raggiungere risultati su vasta scala, come nessun'altra Azione era mai stata in grado di fare, praticamente al solo costo della connessione a Internet. A dire il vero la Commissione Europea si rendeva conto che più che un problema di costi l'iniziativa sollevava una questione connessa al tempo e alle capacità degli insegnanti, ma nel contempo appariva fiduciosa dichiarando che «docenti motivati possono trasformare risorse comuni in risultati eccellenti»⁶. E forse proprio per motivarli, la Commissione sottolineava come gli insegnanti fossero al centro dell'iniziativa e non dimenticava di esporre i numerosi benefici che sarebbero derivati dalla partecipazione a eTwinning per la loro crescita professionale e personale. Contribuire alla formazione dei docenti, accrescendo le loro abilità e competenze non solo nell'uso delle nuove tecnologie ma anche in termini di approcci e metodologie didattiche, multilinguismo, intercultura, era – e continua ad essere – uno dei principali obiettivi di eTwinning.

A oltre quindici anni dal lancio ufficiale dell'Azione, molte delle dichiarazioni e degli auspici di allora trovano riscontro in ciò che eTwinning è diventato e rappresenta oggi nel panorama europeo dell'istruzione scolastica e della formazione dei docenti in servizio. Nei paragrafi che seguono presentiamo eTwinning fotografando l'Azione così com'è oggi (PAR. 1.2) e ricostruendone brevemente l'evoluzione nel tempo (PAR. 1.3); ci soffermiamo poi sul particolare contesto di eTwinning in Italia (PAR. 1.4) prima di chiudere il capitolo con alcune considerazioni sul futuro della community (PAR. 1.5).

1.2

eTwinning: Azione, piattaforma, community

eTwinning oggi è un'Azione finanziata dalla Commissione Europea nell'ambito di Erasmus+ (2021-2027), il Programma Europeo per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport⁷. Con oltre 936.000 docenti iscritti, circa 218.000 istituti scolastici registrati e più di 122.000 progetti attivati dal 2005 a oggi⁸, eTwinning rappresenta la più grande community di scuole in Europa. Attualmente partecipano all'Azione 43 paesi⁹ in ognuno dei quali c'è una Unità nazionale di supporto (NSO, National Support Organisation), che a livello nazionale promuove e monitora l'Azione, fornisce

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. Il nuovo Programma è stato istituito con il Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 maggio 2021.

8. Dati aggiornati a maggio 2021, disponibili sul portale europeo eTwinning (<https://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>).

9. Oggi fanno parte della community i 27 Stati membri dell'Unione Europea, insieme ad Albania, Bosnia ed Erzegovina, Macedonia del Nord, Liechtenstein, Islanda, Norvegia, Serbia e Turchia, oltre ad Armenia, Azerbaigian, Georgia, Moldavia, Ucraina, Tunisia, Giordania e Libano. Questi ultimi paesi confinanti con l'Unione Europea hanno inizialmente aderito all'iniziativa c.d. eTwinning Plus, avviata per la prima volta nel 2013, ed oggi sono a tutti gli effetti parte dell'Azione. La Svizzera è stata parte di eTwinning dal 2014 al 2020, mentre il Regno Unito vi ha aderito fino al 31 dicembre 2020 a seguito dell'uscita dall'Unione Europea (Brexit).

un servizio di helpdesk agli utenti e organizza attività di informazione e formazione. La rete delle Unità nazionali (SSC, Support Service Community) è coordinata dall'Unità centrale di supporto (CSS, Central Support Service) che ha sede a Bruxelles presso l'European Schoolnet (EUN)¹⁰ e agisce per conto della Commissione Europea.

eTwinning offre al personale docente, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado¹¹, la piattaforma www.etwinning.net, disponibile in 30 lingue e che si sviluppa su tre livelli:

1. il portale europeo, accessibile a tutti su Internet;
2. eTwinning Live (cfr. riquadro 1.1), riservato agli utenti iscritti c.d. eTwinners;
3. un terzo livello che comprende il TwinSpace (cfr. riquadro 1.2), accessibile a chi svolge progetti, l'ambiente dei gruppi (cfr. riquadro 1.3), per coloro che partecipano a discussioni su tematiche specifiche, e il Learning Lab, spazio che ospita i corsi di formazione professionale c.d. Learning Event (cfr. *infra*, riquadro 3.1).

All'interno di ciascun ambiente/livello della piattaforma, gli utenti trovano strumenti diversi per collaborare, comunicare, condividere. L'interfaccia e gli strumenti offerti da eTwinning sono caratterizzati dalla dimensione "sociale" tipica dei social network: la community cresce grazie al contributo personale dei singoli che, una volta condiviso, entra in relazione con i contributi degli altri membri e diventa così patrimonio per l'intera comunità di utenti.

Per registrarsi a eTwinning gli insegnanti devono essere in servizio, anche con incarico temporaneo, presso un istituto ammissibile¹², e non è richiesto loro alcun livello minimo di conoscenza di una o più lingue straniere né particolari competenze nell'uso delle TIC. Inoltre, non esiste un limite di iscritti per ciascuna scuola, anzi, eTwinning incoraggia la formazione di veri e propri team di insegnanti, magari di discipline diverse, coinvolti nelle attività della community.

Per far sì che la piattaforma sia un ambiente positivo, le Unità eTwinning nazionali controllano quotidianamente le nuove registrazioni e insieme all'Unità europea vi-

10. EUN-European Schoolnet è un consorzio di 32 Ministeri dell'Istruzione europei, un'organizzazione no-profit specializzata in innovazione didattica e tecnologie per l'istruzione (<http://www.eun.org/about>).

11. Possono iscriversi a eTwinning gli insegnanti di qualsiasi materia, inclusi quelli tecnico-pratici che operano all'interno dei laboratori in autonomia o in compresenza con il docente curricolare, gli educatori dei convitti nazionali, i dirigenti scolastici, i bibliotecari e gli assistenti di lingua straniera. Costituisce un'eccezione il personale docente in servizio presso gli asili nido comunali che può registrarsi in piattaforma. Invece non possono registrarsi il personale amministrativo, gli assistenti tecnici-ATA né il personale che rientra nella qualifica di "educatore professionale" anche se lavora presso una scuola, in quanto professionista con contratto esterno.

12. Sono ammissibili gli istituti scolastici di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, pubblici o paritari, e i centri di formazione professionale (CFP) che prevedono corsi della durata di almeno 3 anni aperti a discenti in obbligo scolastico. Non sono invece ammissibili le scuole non paritarie, i corsi serali e i centri per l'istruzione degli adulti (CPIA), le università e le società private. Per quanto riguarda le università costituiscono un'eccezione quelle aderenti all'iniziativa europea eTwinning for Future Teachers per la formazione iniziale dei docenti (cfr. *infra*, riquadro 3.2): introdotta come Azione pilota nel 2013, coinvolge attualmente 21 facoltà di Scienze della Formazione di altrettanti atenei italiani; maggiori informazioni sono disponibili sul sito nazionale di eTwinning Italia (<https://etwinning.indire.it/etwinning-for-future-teachers-ite/>).

gilano costantemente sulle attività degli utenti. Questi ultimi, oltre ad essere responsabilizzati tramite l'accettazione del codice di condotta eTwinning, hanno la possibilità di effettuare segnalazioni in modo da ridurre il verificarsi di fenomeni indesiderati come spam o violazione di copyright¹³.

Iscriversi a eTwinning permette così di accedere a una pluralità di strumenti e servizi¹⁴, entrando a far parte di una comunità di pratica attiva nella quale apprendimento fra pari e scambio di buone pratiche sono all'ordine del giorno. In eTwinning i docenti possono confrontarsi con colleghi di altri paesi, innovare la propria didattica attraverso la realizzazione di gemellaggi elettronici e l'uso delle TIC (cfr. riquadro 1.4), abbattere i confini della scuola grazie a internazionalizzazione, multiculturalità e multilinguismo; possono usufruire di molteplici opportunità di formazione e aggiornamento, e valersi di supporto e assistenza continui da parte delle Unità nazionali. Inoltre, a livello locale gli utenti possono beneficiare del sostegno di una rete di docenti esperti in eTwinning chiamati "ambasciatori" (cfr. *infra*, riquadro 1.6). Sono oltre 1.500 oggi gli ambasciatori eTwinning in tutta Europa: essi promuovono l'Azione e i suoi benefici, offrono supporto tecnico e pedagogico agli eTwinners e collaborano con le Unità europea e nazionali alla formazione online e in presenza.

Per valorizzare le buone pratiche nell'ambito della community è previsto un sistema di riconoscimenti con certificati di qualità e premi che vengono attribuiti annualmente ai migliori progetti eTwinning sia a livello nazionale che a livello europeo (cfr. *infra*, riquadro 2.1), oltre ad un riconoscimento europeo, il Certificato di scuola eTwinning (cfr. riquadro 1.5), rilasciato a quegli istituti scolastici che, in presenza di determinati requisiti minimi, dimostrino di essere virtuosi in materia di pratica digitale, eSafety, innovazione pedagogica, apprendimento collaborativo e sviluppo professionale del personale docente.

RIQUADRO 1.1 eTwinning Live

Costituisce il secondo livello della piattaforma al quale accedono, con credenziali personali, soltanto gli utenti che si sono registrati sul portale www.etwinning.net e che sono stati validati¹⁵ dall'Unità nazionale. All'interno di questo ambiente – disponibile come il portale pubblico in 30 lingue diverse – l'utente, eTwinner, ha a disposizione vari strumenti per comunicare, collaborare e partecipare attivamente alle iniziative della community.

13. Il codice di condotta eTwinning, accettato dagli utenti al momento dell'iscrizione, è disponibile sul portale europeo (<https://www.etwinning.net/it/pub/code-of-conduct.htm>).

14. Ricordiamo che a differenza di molte altre Azioni del Programma Erasmus+ nel caso di eTwinning non sono previsti fondi diretti ai beneficiari: i progetti eTwinning non ricevono alcun finanziamento.

15. L'Unità nazionale ha, tra i suoi compiti e obblighi contrattuali, il controllo quotidiano delle registrazioni a livello nazionale per verificare l'ammissibilità degli iscritti. In caso affermativo l'utente viene validato, quindi può accedere a eTwinning Live e usufruire di tutti gli strumenti e servizi offerti; in caso di non ammissibilità, invece, l'utente viene cancellato.

Tra le sezioni che possono essere personalizzate dall'utente c'è il Profilo, da aggiornare ogni qualvolta debbano essere modificati dati come l'indirizzo email o l'istituto scolastico di appartenenza, ma anche informazioni quali le discipline insegnate o l'idea progettuale che si intende sviluppare. L'aggiornamento del profilo è fondamentale poiché questo rappresenta il proprio "biglietto da visita", visibile agli altri membri della community (sezione Persone). A tutela della privacy e dei dati personali, in caso di inattività dell'utente per almeno 12 mesi consecutivi, oppure qualora l'eTwinner scelga di disattivare il proprio account per un periodo, il profilo non risulta più visibile agli altri membri della community, fino all'anonimizzazione prevista invece per un'inattività prolungata di almeno 36 mesi consecutivi.

eTwinning Live è il luogo in cui l'utente entra in contatto e comunica con gli altri docenti iscritti, anche in forma privata grazie ad uno strumento di posta interno alla piattaforma che permette quindi di non divulgare i propri contatti personali. Se l'obiettivo dell'utente è quello di cercare eTwinner con cui collaborare, c'è una sezione *ad hoc* (Forum dei partner) che permette di ricercare docenti e scuole per progetti sia eTwinning che Erasmus+/KA2¹⁶, proponendo la propria idea progettuale o consultando le proposte degli altri. La sezione Progetti è invece quella in cui l'utente attiva nuovi progetti eTwinning, gestisce quelli di cui fa parte e conserva il dettaglio di tutti i progetti cui ha partecipato.

Le altre sezioni di eTwinning Live permettono all'utente di comunicare e scambiare idee e risorse in tempo reale all'interno della community (sezione Eventi), di partecipare a gruppi di discussione tematici autogestiti dagli utenti o sponsorizzati dall'Unione europea eTwinning (sezione Gruppi), e di usufruire di opportunità di formazione professionale online (sezione Sviluppo professionale).

Inoltre, nella pagina principale di eTwinning Live le Unione europea e nazionale del paese di appartenenza pubblicizzano periodicamente le ultime novità della community in termini ad esempio di iniziative, avvisi di scadenza, opportunità di formazione.

RIQUADRO 1.2

Il TwinSpace

È la classe virtuale, lo spazio online a disposizione dei partner di un progetto eTwinning. Ad ogni progetto corrisponde un unico TwinSpace, che permette quindi di collaborare in un ambiente riservato. All'interno di questo spazio infatti i partner hanno a disposizione, e possono scegliere di utilizzare, strumenti per:

- comunicare in sincrono (chat, videoconferenza, messaggistica istantanea);
- comunicare in asincrono (forum, posta interna-TwinMail);
- condividere materiali (file, immagini e video);
- collaborare (pagine web da creare e personalizzare in maniera collaborativa).

Non appena attivato il progetto, il TwinSpace si presenta come uno spazio vuoto; sono i partner a determinarne la struttura attraverso la creazione di pagine e sottopagine.

I docenti partner del progetto possono decidere di invitare nel TwinSpace ulteriori membri come alunni e visitatori, creando degli account *ad hoc* con credenziali personalizzate. Il TwinSpace è quindi l'unico ambiente della piattaforma accessibile agli studenti che in questo spazio di lavoro condiviso possono comunicare attraverso forum e chat, condividere materiali e contribuire alla creazione di contenuti, in maniera autonoma e sotto la supervisione costante dell'insegnante.

16. Gli obiettivi del Programma Erasmus+, sia del periodo del quadro pluriennale finanziario (QFP) 2014-2020 che del periodo 2021-2027, sono perseguiti tramite tre azioni chiave (KA, *key actions*): a) mobilità ai fini dell'apprendimento («azione chiave 1»); b) cooperazione tra organizzazioni e istituti («azione chiave 2»); c) sostegno allo sviluppo delle politiche e alla cooperazione («azione chiave 3») (Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 maggio 2021, Capo I, art. 3, comma 3).

A parte il cosiddetto “Diario di progetto” nella pagina principale del TwinSpace, che è pubblico di *default*, sono i docenti amministratori a decidere se e quali pagine rendere visibili anche ai non membri del progetto.

Se ben organizzato e ricco di documentazione delle attività collaborative svolte, il TwinSpace costituirà alla fine del progetto la sua naturale “vetrina”, da utilizzare anche per finalità di disseminazione dei risultati.

RIQUADRO 1.3

I gruppi eTwinning

Sono ambienti privati ai quali possono accedere eTwinners registrati per discutere e lavorare insieme su temi specifici inerenti a eTwinning e/o alla didattica più in generale. Si tratta di uno strumento nato per favorire la condivisione e lo scambio di pratiche ma anche la discussione su metodologie didattiche e di insegnamento, realizzando di fatto un apprendimento non formale che accresce il profilo professionale del docente.

Alcuni di questi gruppi, cosiddetti “sponsorizzati” o “in evidenza”, sono gestiti centralmente dall’Unità europea eTwinning (CSS) e animati da uno o più moderatori scelti dallo stesso CSS. Riguardano argomenti dal mondo della didattica, come l’insegnamento del coding o delle lingue straniere, l’educazione su tematiche di attualità (ad es. parità di genere, ambiente e sostenibilità) o l’uso di determinate metodologie di insegnamento (ad es. gamification, didattica inclusiva), oppure vengono attivati su particolari iniziative come nel caso del gruppo dedicato alle scuole eTwinning.

I gruppi possono essere anche creati dagli utenti su temi di loro interesse – purché inerenti eTwinning e la didattica in generale – previa approvazione da parte dell’Unità europea. L’eTwinner fondatore può decidere di gestire lo spazio autonomamente oppure rendere amministratori altri membri del gruppo. A seconda dell’obiettivo per cui è stato creato, un gruppo può essere aperto a tutti i membri della community oppure riservato.

Come nel caso del TwinSpace, all’interno del gruppo sono a disposizione strumenti diversi per:

- comunicare in sincrono (chat, videoconferenza, messaggistica istantanea);
- comunicare in asincrono (forum, posta interna);
- condividere materiali (file, immagini e video);
- collaborare (pagine web da creare e personalizzare in maniera collaborativa).

Inoltre, è possibile creare degli account per visitatori, mentre gli alunni non possono accedere.

Come nel TwinSpace, sono i docenti amministratori a decidere se e quali contenuti rendere pubblici oltre agli aggiornamenti/post condivisi nella pagina principale che sono sempre visibili anche ai non membri del gruppo.

RIQUADRO 1.4

I progetti eTwinning

di *Elena Bettini*

I progetti eTwinning sono progetti collaborativi a distanza, che vengono realizzati con l’uso degli strumenti digitali.

Nell’ambito della piattaforma ci sono strumenti, come il Forum per la ricerca dei partner, che permettono ai docenti iscritti a eTwinning di incontrarsi virtualmente e di decidere, dopo un primo momento di conoscenza e di scambio delle idee progettuali, di intraprendere insieme

un progetto. Inizialmente gli insegnanti cosiddetti “fondatori” sono soltanto due e richiedono l’approvazione del progetto completando una scheda progettuale che fornisce informazioni di massima su obiettivi pedagogici, risultati attesi, attività ecc. Successivamente, i due fondatori possono liberamente allargare il partenariato invitando altri eTwinners a partecipare al progetto. Superata la fase di validazione formale del progetto da parte delle Unità nazionali dei due insegnanti fondatori, il progetto ha un proprio TwinSpace ossia la classe virtuale con gli strumenti digitali integrati.

Un progetto eTwinning è completamente flessibile, non ci sono regole che impongono una durata prestabilita, un numero prefissato di docenti partner del progetto, una tematica anziché un’altra, un determinato tipo di attività. Gli insegnanti che attivano un progetto eTwinning sono completamente liberi di decidere il loro piano di lavoro, di rimodularlo in ogni momento se necessario, di allargare ad altri la collaborazione e di prolungare oppure no le attività progettuali.

RIQUADRO 1.5 Scuole eTwinning

Il Certificato di scuola eTwinning è stato attivato a partire dall’anno scolastico 2017/2018 per favorire e valorizzare le ricadute di eTwinning sugli istituti. L’iniziativa è stata lanciata all’indomani della pubblicazione del report sull’Azione a dieci anni dalla sua nascita (Kearney, Gras Velázquez, 2015), quando i tempi sono sembrati maturi per spostare l’attenzione dall’impatto di eTwinning sul singolo docente a quello sulla scuola nel suo complesso.

Annualmente, attraverso un *check* automatico della piattaforma eTwinning (Fase 1), vengono individuate le scuole in possesso dei seguenti requisiti minimi:

- la scuola è registrata in eTwinning da almeno 2 anni;
- almeno 2 docenti della scuola sono iscritti a eTwinning e hanno un profilo attivo, ovvero svolgono attività in piattaforma (ad es. progetti, eventi di formazione, gruppi);
- almeno un eTwinner della scuola ha ottenuto, negli ultimi 2 anni scolastici e prestando servizio in quella stessa scuola, un Certificato di qualità nazionale per un progetto europeo.

Le scuole che soddisfano tali requisiti sono invitate a candidarsi (Fase 2). Attraverso la compilazione del modulo di candidatura l’istituto deve presentare la propria politica circa l’uso responsabile di Internet e la sicurezza online (eSafety), attestare il coinvolgimento di più docenti e classi nella pratica didattica eTwinning, e dimostrare che più docenti sono coinvolti nella formazione professionale eTwinning e non solo.

Le candidature vengono valutate dall’Unità nazionale. In caso di valutazione positiva, le scuole che ricevono il riconoscimento restano in carica per un biennio.

Il Certificato di scuola eTwinning non è solo un riconoscimento dei traguardi raggiunti al momento del suo rilascio, bensì si configura come nuovo punto di partenza per l’istituto. Ispirandosi al Manifesto delle scuole eTwinning dirigente e docenti si impegnano ulteriormente per innovare la didattica attraverso la pratica digitale in sicurezza e per orientarsi sempre più verso un approccio di leadership condivisa e lavoro in team, aspirando a diventare nel contempo un modello di riferimento per le altre scuole del territorio. Per questo gli eTwinners delle scuole certificate vengono invitati a entrare a far parte di un gruppo eTwinning dedicato e a partecipare a speciali opportunità di formazione, oltre ad essere coinvolti come testimonial di buone pratiche.

1.3

eTwinning nel tempo

Al momento del suo lancio ufficiale nel 2005, la Commissione Europea aveva già ben chiare le grandi potenzialità della nuova piattaforma e gli obiettivi che essa avrebbe dovuto perseguire. Veniva aperto uno spazio virtuale che avrebbe dato alle scuole europee la possibilità di progredire e innovare imparando insieme le une dalle altre e promuovendo il modello europeo di società multilingue e multiculturale. In particolare, avrebbe permesso agli insegnanti di conoscere e mettere in pratica metodi didattici più interattivi, di confrontare i propri approcci pedagogici con colleghi europei, di condividere idee e risorse didattiche, di comparare i rispettivi sistemi scolastici¹⁷. A fronte di questi obiettivi, eTwinning veniva definito dalla stessa Commissione come «una collaborazione di lungo periodo dove almeno due scuole primarie o secondarie di almeno due paesi differenti utilizzano tecnologie dell'informazione e comunicazione per portare avanti insieme attività pedagogicamente rilevanti»¹⁸.

Dunque nella pratica eTwinning nasceva sostanzialmente come una piattaforma per la creazione di progetti collaborativi a distanza tra scuole europee. La prima versione della piattaforma era in effetti totalmente incentrata sulla creazione dei gemellaggi elettronici: gli utenti registrati accedevano a un'area riservata, chiamata "desktop", dove avevano a disposizione uno strumento per cercare possibili partner di progetto tra gli altri utenti registrati, una chat e una casella per lo scambio di messaggi (*mailbox*). Se la ricerca andava a buon fine si poteva attivare un progetto, per il quale veniva messo a disposizione dei partner un TwinSpace riservato con strumenti per la comunicazione, quali chat e forum, e per la documentazione delle attività collaborative.

A solo un anno dal lancio dell'Azione, mentre la Commissione Europea pubblicava la Raccomandazione 2006/962 sulle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁹, i progetti eTwinning rappresentavano già manifestamente un formidabile strumento operativo a disposizione delle scuole europee per lo sviluppo negli alunni di tali competenze²⁰.

Seppure i progetti continuino sempre a costituire il fulcro fondamentale dell'Azione, oggi eTwinning non è più semplicemente uno spazio per la creazione di progetti didattici collaborativi tra scuole di paesi diversi. Nel corso degli anni la

17. Commissione Europea, memo 05/8 del 13 gennaio 2005 (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_05_8).

18. *Ibid.*

19. Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

20. Le competenze chiave che è possibile riconoscere nell'apprendimento/insegnamento per progetti eTwinning non si limitano solo alla comunicazione nelle lingue straniere e alla competenza digitale. Si veda a questo proposito Unità nazionale eTwinning Italia (2007).

piattaforma si è continuamente arricchita diventando una vera e propria comunità di pratica per docenti e dirigenti scolastici, che oltre ai partenariati offre molte opportunità di sviluppo professionale, formazione tra pari e autoformazione, e che rappresenta una grande rete di scambio di pratiche didattiche per scuole di ogni ordine e grado.

La spinta che ha contribuito a questa evoluzione è stata duplice, proveniente sia dall'esterno che dall'interno della comunità stessa: da una parte è inevitabilmente mutato nel tempo il contesto tecnologico, sociale e politico in cui eTwinning era (ed è) inserito; dall'altra sono stati gli stessi docenti con il loro utilizzo a mostrare potenzialità e limiti degli strumenti messi a loro disposizione e a comunicare le proprie esigenze e proposte di miglioramento, dando quindi utili indicazioni per il continuo sviluppo tecnico della piattaforma.

Cosa è successo in questi sedici anni? Innanzitutto eTwinning è cambiato perché è cresciuta la comunità degli eTwinners. Alla fine del 2005, dopo un anno di attività, si contavano circa 10.500 utenti registrati in tutta Europa, che sono diventati oltre 79.000 nel 2010, 282.000 nel 2015 e oltre 764.000 alla fine del 2020, con più di 132.000 nuovi utenti registrati in un solo anno. Una crescita che fino ad oggi non ha mai rallentato, e che ha riguardato anche il numero delle scuole presenti in piattaforma, passate dalle 7.653 del 2005 alle oltre 20.700 del 2020, e quello dei progetti creati, passati dai circa 1.900 del 2005 agli oltre 15.400 nel solo 2020²¹.

Insieme naturalmente al lavoro di diffusione portato avanti dalle Unità nazionali eTwinning nei rispettivi paesi con l'aiuto di referenti e ambasciatori locali, a contribuire in parte a questi dati in continua ascesa è stato anche il progressivo ampliamento della platea delle nazioni coinvolte nell'Azione, platea che nel 2005 al momento del lancio contava 28 membri aderenti, gli allora 25 paesi dell'Unione Europea più Norvegia, Islanda e Bulgaria, e nel tempo si è allargata fino a contare oggi un totale di 43 paesi²².

La crescita in termini numerici della community si è accompagnata ad una costante evoluzione tecnica e concettuale della piattaforma, che ha fatto propri i rapidi mutamenti che in pochi anni sono occorsi al mondo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

eTwinning è nato in un momento nel quale ancora non si era assistito all'esplosione dei social network; lo stesso Facebook, in quegli anni, si trovava nella sua fase embrionale. Tuttavia proprio in quel periodo Internet stava entrando in quella che è generalmente riconosciuta come la sua seconda fase di sviluppo: da un ambiente caratterizzato dalla condivisione di contenuti in modo prevalentemente unidirezionale, utilizzato dagli utenti principalmente per la consultazione di informazioni e il reperimento di risorse, il web stava iniziando a rivelarsi un luogo dove gli stessi uten-

21. Dati Unità europea eTwinning.

22. Cfr. nota 9.

ti potevano essere protagonisti attivi in grado di interagire con altri utenti e di creare contenuti.

eTwinning 1.0 è nato nel 2005, ma ci sono voluti quattro anni per capire che era già 2.0 per natura. eTwinning era un social network per insegnanti *ante litteram*. Non appena abbiamo capito fino a che punto gli insegnanti comunicavano, condividevano idee e si incontravano ben oltre lo sviluppo dei progetti scolastici, è stato naturale fornire più strumenti per scatenare il potenziale interno di una comunità composta da oltre 60.000 docenti in Europa (Scimeca, 2010).

Tra il 2008 e il 2009 dunque eTwinning ha fatto il suo primo grande salto in avanti, assumendo un’impostazione *social* e incorporando nuovi strumenti per la comunicazione e la collaborazione tra i docenti che andassero al di là dei soli progetti di gemellaggio. A sottolineare questa importante evoluzione lo stesso motto ufficiale è cambiato da “Partenariati scolastici in Europa” a “La community delle scuole in Europa”. È stato ridisegnato il portale pubblico, il desktop per gli utenti è stato arricchito di nuove funzionalità dando la possibilità ai docenti di creare un vero e proprio profilo personale visibile a tutti gli iscritti e rendendo più semplice e immediata la comunicazione tra gli utenti. Nel nuovo desktop è stata messa a disposizione degli insegnanti una bacheca in cui condividere con gli altri membri della comunità le difficoltà, i successi, le notizie interessanti, le risorse create o reperite in rete. Gli utenti hanno potuto cominciare a interagire tra loro anche al di fuori di progetti di collaborazione, lasciando messaggi sui rispettivi profili digitali, esprimendo il loro gradimento di idee progettuali e così via.

Tra le novità più significative vale la pena sottolineare anche l’introduzione di due nuovi ambienti che ancora oggi rappresentano il centro delle attività di sviluppo professionale che i docenti possono trovare all’interno della piattaforma: i gruppi (cfr. *supra*, riquadro 1.3), spazi di discussione, scambio e formazione tra pari su specifiche tematiche di interesse per la didattica²³, e il Learning Lab, spazio destinato a ospitare eventi di formazione online tenuti da esperti e organizzati dall’Unità centrale eTwinning.

Il 2009 ha segnato anche il rinnovamento della classe virtuale TwinSpace (cfr. *supra*, riquadro 1.2) grazie a funzionalità aggiuntive, come il TwinBlog che è stato in-

23. Parallelamente ai gruppi, che sono nati inizialmente come ambienti creati, moderati e animati dall’Unità centrale eTwinning, sul desktop gli utenti avevano a disposizione un altro utile strumento di collaborazione, le sale insegnanti. Queste sale potevano essere create da chiunque per condividere opinioni o esperienze riguardo a temi di interesse generale o specifico per i docenti, per mezzo di un forum e di una chatroom privata. Ogni sala insegnanti poteva teoricamente rimanere aperta al massimo per tre mesi, ma quelle di maggior successo sono rimaste aperte per molto più tempo e in alcuni casi sono state trasformate in gruppi, moderati e strutturati. Con il lancio di eTwinning Live le sale insegnanti sono state sostituite dalla nuova versione dei gruppi, che oggi comprendono infatti sia quelli gestiti dall’Unità centrale eTwinning che quelli gestiti dai singoli utenti.

tegrato diventando Project Journal (Diario di progetto), e a un design più semplice e intuitivo. Prendendo atto dell'esigenza degli insegnanti di lavorare con materiali multimediali, lo spazio a disposizione come archivio di materiali del progetto è stato aumentato. Inoltre per la prima volta è stata data la possibilità ai docenti di invitare i propri alunni nel TwinSpace con il ruolo di amministratori, una decisione che attesta come eTwinning permetta di agire anche sulle dinamiche normalmente esistenti tra docente e alunni.

Lo stesso TwinSpace è poi stato oggetto di un nuovo e più corposo *restyling* nel 2014 con l'introduzione di pagine per la scrittura collaborativa, il rinnovamento degli strumenti di condivisione di materiali multimediali e di comunicazione quali chat, forum e mail (TwinMail).

Un ulteriore passo in avanti in questo senso è stato compiuto a partire dalla fine del 2015, quando il desktop eTwinning è stato completamente rinnovato nell'interfaccia, nelle funzioni e anche nel nome, diventando eTwinning Live (cfr. *supra*, riquadro 1.1). Anche in questo caso si è trattato di una trasformazione guidata dal feedback degli insegnanti e resa possibile dall'evoluzione delle tecnologie di comunicazione. La principale innovazione è infatti consistita nell'integrazione all'interno della piattaforma (sia in eTwinning Live che, successivamente, nell'ambiente dei gruppi e dei TwinSpace di progetto) di uno strumento di videoconferenza utilizzabile da tutti gli eTwinners per incontri di formazione, condivisione di pratiche, disseminazione/presentazione di un progetto, ricerca partner o, nel caso dei progetti, anche per riunioni di coordinamento o videoconferenze tra classi²⁴.

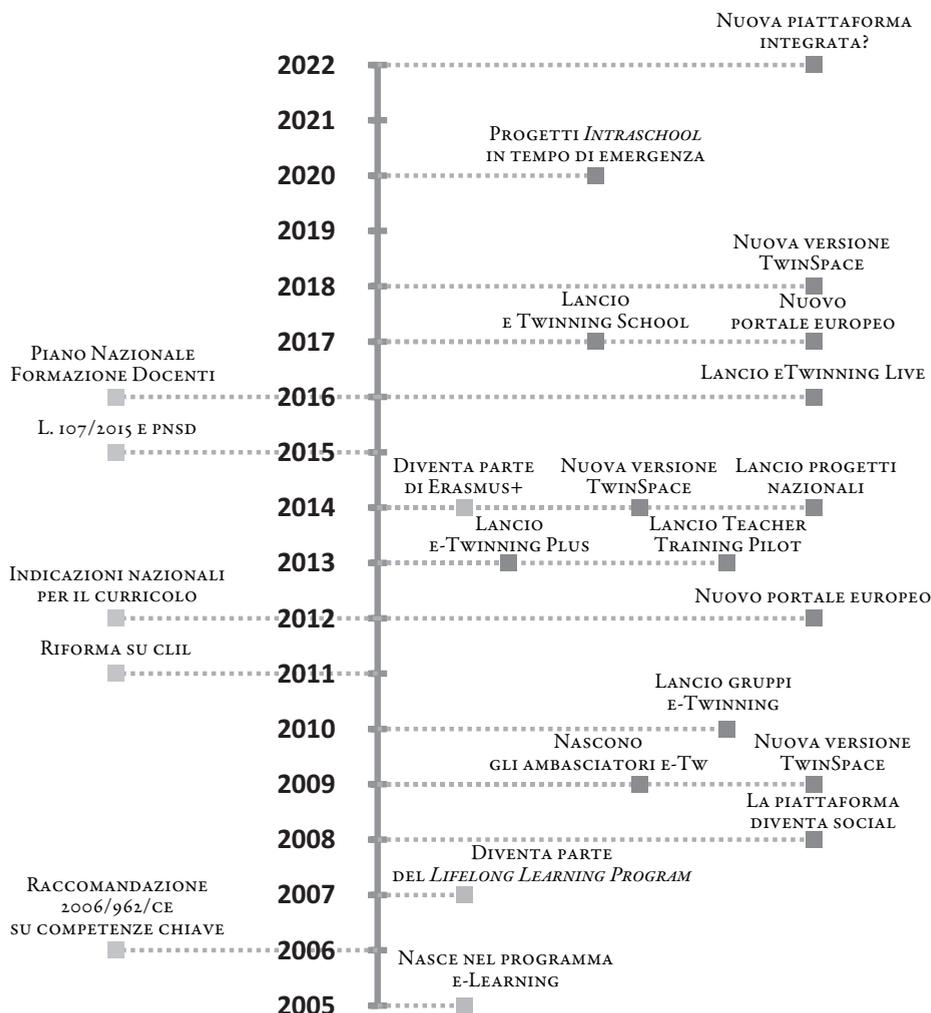
È stata quindi lanciata la sezione Eventi di eTwinning Live, dove è stata data la possibilità a tutti i docenti iscritti di creare o partecipare a eventi online "spontanei", o di pubblicizzare eventi in presenza di interesse per i colleghi; in parallelo, la nuova sezione Sviluppo professionale ha raccolto il calendario di tutti gli eventi di formazione online "ufficiali" organizzati dall'Unità centrale eTwinning o dalle Unità nazionali.

Dal 2005 ad oggi notevoli sono stati i cambiamenti anche nel contesto degli strumenti di cooperazione europea in materia di istruzione: da Azione parte del Programma eLearning (2004-2006), eTwinning è stato ufficialmente incluso nel Programma di Apprendimento Permanente (LLP, *Lifelong Learning Programme*, 2007-2013)²⁵ trovando la sua collocazione naturale come Azione speciale di Comenius, dati i numerosi punti di contatto in termini sia di obiettivi – aumentare la qualità e la dimensione europea della formazione docenti, sviluppare contenuti e pratiche innovative basate sulle TIC, migliorare le metodologie pedagogiche – che

24. Per quanto riguarda il solo TwinSpace, una nuova trasformazione è intervenuta nel 2018 ma si è trattato più di un rinnovamento del design e di un miglioramento di strumenti già presenti nello spazio di lavoro che non di un cambiamento drastico.

25. Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un programma d'azione sull'apprendimento permanente.

FIGURA I.1
eTwinning nel tempo



di target di riferimento, ovvero il settore scolastico. In questo passaggio, pur essendo diventato lo strumento ufficiale per la ricerca di scuole per partenariati Comenius, eTwinning ha mantenuto la sua identità di community e peculiarità come la «costruzione di rapporti basati sullo scambio e la condivisione di risorse digitali»²⁶:

26. Archivio del sito italiano del Programma LLP 2007-2013 (http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=232).

così, era ancora possibile attivare gemellaggi elettronici eTwinning sia come attività innovativa da includere nella didattica quotidiana che come prima esperienza di internazionalizzazione della scuola propedeutica ad un partenariato Comenius o addirittura per proseguire la collaborazione con ex partner di un progetto Comenius già realizzato²⁷.

Come abbiamo visto, nel periodo 2007-2013 l'Azione eTwinning ha continuato a crescere in termini sia quantitativi che qualitativi e ad evolversi dal punto di vista sia tecnologico che di contenuto, tanto da essere riproposta nel suo ruolo cardine all'interno del successivo Programma Erasmus+ (2014-2020)²⁸ e ancora nel nuovo Programma 2021-2027²⁹ tra le piattaforme informatiche nell'ambito dell'Azione chiave 2 (Cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche). Nell'ambito della nuova programmazione la sinergia tra eTwinning e le altre opportunità offerte alle scuole da Erasmus+ si è intensificata: come lo era stato in Comenius, la piattaforma eTwinning veniva confermata il luogo ufficiale in cui ricercare partner anche per progetti Erasmus+, e nel contempo veniva promosso sempre più l'utilizzo degli strumenti eTwinning nell'ambito di progetti Erasmus+ sia di mobilità (progetti KA1) che di cooperazione tra scuole (partenariati KA2) per avviare una prima collaborazione a distanza o preparare lo staff in partenza, per coadiuvare le attività da svolgersi in presenza, per disseminare i risultati del progetto o ancora mantenere i contatti con la scuola ex ospitante o partner.

Nel corso dei primi sedici anni di vita di eTwinning tutti questi cambiamenti e innovazioni hanno segnato il passaggio da una piattaforma per progetti scolastici di gemellaggio a una vera e propria community per scuole e docenti di tutta Europa e oltre, con strumenti da utilizzare anche in maniera combinata con le altre opportunità sponsorizzate dalla Commissione Europea.

eTwinning ha sempre dato prova di grande flessibilità e capacità di adattamento, e gli stessi progetti eTwinning sono stati interessati da mutamenti significativi che vanno oltre l'evoluzione tecnologica degli strumenti messi a disposizione per realizzarli: concepiti all'origine esclusivamente come partenariati transnazionali, a partire dal 2014 è stata resa possibile anche la collaborazione in progetti nazionali, ovvero tra scuole dello stesso paese. Questa iniziativa ha permesso di coinvolgere un sempre maggior numero di docenti, offrendo la possibilità di attivare gemellaggi elettronici anche a coloro che normalmente avrebbero trovato, nell'uso di una lingua veicolare straniera, un ostacolo alla loro partecipazione attiva alla community.

27. Non essendo previsti finanziamenti diretti, eTwinning può vantare l'assenza di procedure burocratiche e una flessibilità tale da permettere anche alle scuole che non hanno mai partecipato a progetti di cooperazione transnazionali di fare esperienza in maniera semplice e veloce.

28. Erasmus+ (2014-2020), il Programma dell'Unione per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport, è stato istituito con il Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013.

29. Cfr. nota 7.

In tempi più recenti un'ulteriore prova di adattabilità dei progetti è stata data in occasione dell'emergenza sanitaria legata al COVID-19: a partire da aprile 2020 e per gli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021, la Commissione Europea ha infatti dato temporaneamente la possibilità agli eTwinners di fondare anche progetti di istituto (*intraschool projects*), ovvero progetti i cui membri siano docenti in servizio presso la stessa scuola.

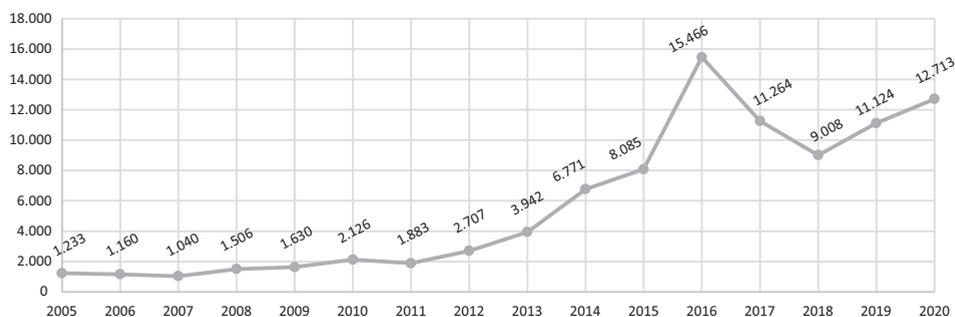
Uno dei principali motivi del successo della piattaforma, in termini di utenti iscritti e di attività realizzate, risiede nel fatto che eTwinning "funziona": i docenti che si sono registrati hanno infatti trovato un ambiente interattivo e stimolante, ricco di strumenti per la comunicazione e la collaborazione. Questo ha fatto sì che l'aumento degli iscritti si riflettesse in un aumento delle interazioni tra gli utenti, innescando il circolo virtuoso tipico dei social network in cui sono gli stessi utenti a contribuire a rendere la comunità online viva, quindi più attrattiva per i nuovi membri. Un altro fattore che ha contribuito significativamente al successo di eTwinning risiede nella sua struttura organizzativa: una rete di supporto a più livelli, dall'Unità centrale a quelle nazionali alla rete degli ambasciatori locali, che ha permesso da una parte di fornire assistenza costante agli iscritti e dall'altra di riformulare le segnalazioni e i bisogni provenienti dagli stessi per aggiornare e migliorare le opportunità e gli strumenti offerti dalla piattaforma. Proprio da queste considerazioni basate sull'esperienza nasce l'esigenza di approfondire l'efficacia di eTwinning attraverso un percorso di ricerca che ne analizzi l'impatto e le ricadute, come dettagliatamente documentato nei CAPP. 2 e 3 di questo volume.

1.4 eTwinning in Italia

Fin dal suo lancio nel 2005 la gestione dell'Azione a livello italiano è stata affidata all'Unità nazionale eTwinning Italia che, istituita presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa con sede a Firenze, oggi è parte dell'Agenzia nazionale Erasmus+/INDIRE. Da sempre l'Unità collabora, dietro specifica richiesta sia da parte del Ministero dell'Istruzione che da parte della Commissione Europea/EACEA, con gli Uffici scolastici regionali (USR) e le Intendenze scolastiche della Regione autonoma Valle d'Aosta e delle Province autonome di Trento e Bolzano, presso i quali sono nominati referenti istituzionali e referenti pedagogici eTwinning. Inoltre, dal 2009 l'Unità può fare affidamento sulla collaborazione attiva di una rete di ambasciatori eTwinning, che oggi conta 132 membri (cfr. riquadro 1.6). Gli ambasciatori, coordinati a livello regionale dai referenti istituzionali e coadiuvati dai referenti pedagogici, si occupano di orientamento, formazione e in generale di promozione dell'Azione eTwinning tra i docenti della propria regione partecipando come moderatori e relatori in attività sia in presen-

FIGURA I.2

eTwinning in Italia: numero di nuovi docenti registrati per anno



Fonte: Unità nazionale eTwinning Italia.

za che online, come seminari, cicli di incontri, corsi, laboratori pratici, sportelli di supporto e consulenza³⁰.

Il coinvolgimento delle autorità scolastiche locali ha facilitato notevolmente la diffusione capillare di eTwinning tra le scuole del territorio, nonché la sinergia con altre azioni a livello locale; questo impegno, sostenuto dalla competenza e dall'entusiasmo dimostrato dagli ambasciatori eTwinning nel formare e supportare i colleghi meno esperti, è stato fattore determinante nella crescita a livello italiano del numero di docenti registrati e attivi in piattaforma.

Tra tutti i paesi aderenti all'Azione, l'Italia è il secondo dopo la Turchia per numero di iscritti: sono oltre 94.000 i docenti che si sono registrati dal 2005 ad oggi³¹. Benché non tutti abbiano un profilo attivo – com'è fisiologico per gli utenti di molte piattaforme digitali – in generale gli eTwinner italiani mostrano una buona partecipazione sia nei progetti³² che per le opportunità di formazione³³, e si distinguono generalmente per un impegno, un entusiasmo e una creatività che valgono spesso loro l'at-

30. Gli elenchi completi di referenti e ambasciatori per ciascuna Regione/Provincia autonoma, in carica fino a marzo 2022 sono disponibili sul sito nazionale di eTwinning Italia (<https://etwinning.indire.it/ambasciatori-e-referenti/>).

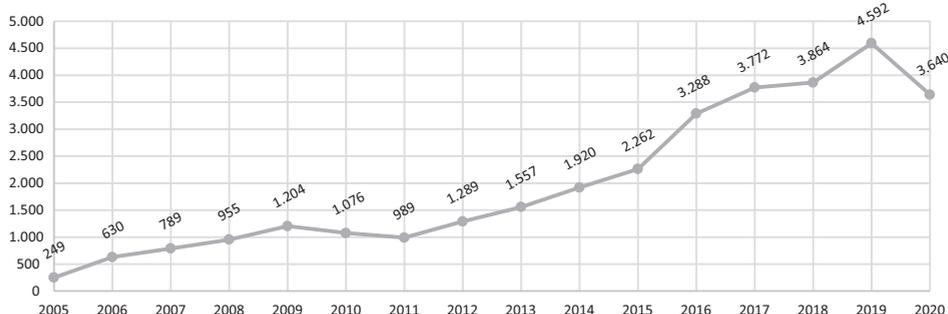
31. Dati Unità nazionale eTwinning al 18/06/2021.

32. Degli oltre 122.000 progetti creati in sedici anni di eTwinning, più di 33.000 hanno visto la partecipazione di almeno un membro italiano (dati Unità nazionale eTwinning al 18/06/2021).

33. In Italia, tra il 2014 e il 2020 sono stati organizzati a livello regionale circa 1.300 eventi di formazione, sia in presenza sia online, che hanno coinvolto in tutto oltre 52.700 partecipanti. Sempre nel periodo 2014-2020 risulta che oltre 17.100 docenti italiani hanno partecipato a eventi di formazione organizzati a livello nazionale (15.300 a eventi online e 1.800 a eventi in presenza), mentre circa 10.300 eTwinner italiani hanno usufruito della formazione europea (circa 9.500 online e 800 in presenza). Dati Unità eTwinning Italia.

FIGURA 1.3

eTwinning in Italia: numero di nuovi progetti con almeno un partner italiano per anno



Fonte: Unità nazionale eTwinning Italia.

tribuzione di riconoscimenti per il lavoro svolto nei progetti insieme ai propri alunni: sono molti infatti i docenti italiani che ogni anno ricevono riconoscimenti ufficiali per i propri progetti eTwinning, sia a livello nazionale che a livello europeo³⁴. L'Italia conta inoltre un consistente numero di istituti che hanno ricevuto il riconoscimento di scuola eTwinning, 142 per il biennio 2021/2022³⁵.

L'Unità nazionale si impegna costantemente per offrire all'utenza orientamento e assistenza tecnica di qualità, ma anche per potenziare l'offerta della formazione di base sull'uso degli strumenti e sulla progettazione eTwinning³⁶. Nel corso degli anni l'Unità ha aggiornato e rafforzato l'offerta formativa, sia online che in presenza, in linea con l'orientamento dell'Unità europea eTwinning e con i temi di maggiore attualità a livello nazionale; in più, da sempre cerca di definire le attività del proprio piano di lavoro al passo con gli indirizzi di politica educativa dettati dalla Commissione Europea e dal Ministero dell'Istruzione³⁷. Anzi, spesso l'Unità nazionale

34. A titolo esemplificativo, nel 2014 sul totale dei progetti che vedevano la partecipazione di almeno un partner italiano (1.906) sono state presentate 346 candidature e attribuiti 269 Certificati di qualità nazionali (percentuale di successo 77%); nel 2020 a fronte di 3.680 progetti con almeno un partner italiano sono state presentate 1.307 candidature di cui 804 hanno ricevuto il Certificato di qualità nazionale (percentuale di successo 61%). Dati Unità eTwinning Italia.

35. Gli istituti in Italia che hanno ricevuto il Certificato di scuola eTwinning sono: 224 nel biennio 2017/2018, 130 nel biennio 2018/2019, 204 nel biennio 2020/2021 e 142 nell'attuale biennio 2021/2022.

36. Una fetta importante di questa formazione è affidata a livello locale alla rete di ambasciatori e referenti eTwinning, ma viene portata avanti dall'Unità anche a livello nazionale attraverso webinar e corsi online.

37. Ad esempio, era il 2006 quando Parlamento Europeo e Consiglio introdussero il concetto di apprendimento permanente per competenze chiave con la Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006, e proprio le competenze sono state oggetto di numerosi eventi nazionali eTwinning già a partire dal 2007, tra cui ricordiamo le seguenti conferenze: *Le competenze digi-*

ha offerto la testimonianza di pratiche didattiche in eTwinning che già attuavano, in qualche modo anticipandoli, principi richiamati dagli orientamenti ministeriali: ad esempio, quando con le Indicazioni nazionali per la scuola di base del 2012 viene affermato che «la diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola»³⁸, eTwinning è già una realtà innovativa per l'apprendimento attraverso le nuove tecnologie; non per niente quando nel 2015 viene lanciato il Piano Nazionale Scuola Digitale, i progetti eTwinning sono inseriti tra «le palestre di innovazione sui temi più avanzati del digitale a scuola»³⁹.

La crescita della partecipazione a eTwinning che da anni è una tendenza costante nel nostro paese sembra così confermare la validità sia dell'iniziativa in generale che della strategia attuata dall'Unità nazionale eTwinning Italia pensando ai due capisaldi dell'Azione, da una parte «lo sviluppo di gemellaggi elettronici» e dall'altra «la promozione delle formazioni destinate ai docenti»⁴⁰.

RIQUADRO 1.6

Gli ambasciatori eTwinning

L'idea di potersi avvalere della forza propulsiva di insegnanti motivati per supportare la crescita della community è nata nel 2008 con la creazione della prima taskforce europea sugli ambasciatori eTwinning; in linea con questa tendenza tale figura è stata istituita in Italia nel 2009.

Gli ambasciatori sono docenti esperti nella didattica con eTwinning, selezionati per supportare l'Unità nazionale nell'attività di promozione della community e di formazione e orientamento degli eTwinners, in collaborazione con i referenti istituzionali e pedagogici degli Uffici scolastici regionali. Periodicamente l'Unità eTwinning Italia provvede all'integrazione e al parziale rinnovo della rete degli ambasciatori al fine di garantire una equilibrata copertura geografica in tutte le regioni e una congrua varietà di *expertises*.

tali nella dimensione europea (Firenze, 9-10 dicembre 2009), *Apprendere e insegnare le lingue con eTwinning nella scuola primaria* (Roma, 4-5 maggio 2012), *eTwinning e le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola di base* (Napoli, 30 ottobre-1° novembre 2014), *eTwinning e la didattica per competenze* (Firenze, 3-4 dicembre 2015), *eTwinning e le competenze degli insegnanti* (Napoli, 18-19 novembre 2016). I materiali delle conferenze nazionali eTwinning 2012-2020 sono disponibili sul sito nazionale (<https://etwinning.indire.it/supporto-e-formazione/formazione-in-presenza/conferenze-etwinning/>).

38. Decreto n. 254 del 16 novembre 2012 contenente il *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*, Allegato (parte 1), Sezione "La scuola nel nuovo scenario", pubblicato in G.U. Serie Generale n. 30 del 5/02/2013.

39. Legge 13 luglio 2015, n. 107, "La Buona Scuola", Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), cap. 2.3 "La buona scuola esiste già", p. 21.

40. Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003 (cfr. nota 1).

La selezione degli ambasciatori è avvenuta attraverso avvisi ufficiali da parte dell'Unità nazionale⁴¹, valutando le candidature pervenute sulla base dei seguenti criteri di selezione:

- a) esperienza eTwinning (ad es. progetti eTwinning, Certificati di qualità e premi, nazionali ed europei, attività varie nella piattaforma);
- b) formazione eTwinning (ad es. partecipazione da utente a seminari di formazione eTwinning in presenza oppure online, regionali, nazionali o europei);
- c) esperienza in qualità di formatore/moderatore eTwinning (ad es. relatore, moderatore o tutor in corsi, gruppi o eventi di informazione e promozione eTwinning a livello regionale, nazionale o europeo, in presenza o online);
- d) competenze ed esperienze specifiche rilevanti per la community eTwinning (ad es. competenze tecnologiche, certificate e non, esperienze didattiche innovative, altre esperienze in qualità di formatore);
- e) motivazione personale.

Gli ambasciatori sono parte attiva della community come formatori e mentori, ma prima ancora come eTwinners, essendo a loro volta docenti in servizio, svolgendo progetti eTwinning e partecipando a eventi di formazione in Italia e all'estero. Gli ambasciatori nazionali sono anche parte della rete europea che è stata ufficialmente riunita nel 2013 in occasione della prima Conferenza europea dedicata a questa figura⁴².

Ad essi è rivolta una costante formazione mirata, organizzata sia dall'Unità nazionale che dall'Unità europea eTwinning: corsi ed eventi di aggiornamento dedicati permettono di accrescere le competenze degli ambasciatori e ottenere così un positivo effetto moltiplicatore su tutti i docenti che da loro vengono formati.

Per rispondere alle esigenze di un'Azione in crescita, nel corso degli anni il numero degli ambasciatori eTwinning è aumentato fino a contare oggi 132 docenti in carica⁴³. Oltre alla sua diffusione e capillarità, uno dei punti di forza di questa rete risiede anche nel grande spirito di collaborazione e senso di comunità che caratterizza il gruppo degli ambasciatori, che nel tempo hanno stretto relazioni professionali e interpersonali sfociate talvolta in veri e propri rapporti di amicizia.

1.5

Considerazioni sul futuro dell'Azione eTwinning

Ipotizzando che nel prossimo futuro i progressi tecnologici e la digitalizzazione continuino a registrare una significativa accelerazione, nella visione della Commissione Europea l'adeguamento dei sistemi di educazione e formazione all'era del digitale assume un'importanza strategica fondamentale.

41. Gli avvisi di selezione 2016 e 2018 sono disponibili sul sito nazionale di eTwinning Italia (<https://etwinning.indire.it/ambasciatori-e-referenti/>).

42. L'evento *eTwinning Ambassadors Mini-conference* (Catania, 17-19 ottobre 2013) riunì oltre 200 ambasciatori europei che all'epoca erano circa 1.000 (<https://etwinning.indire.it/supporto-e-formazione/formazione-in-presenza/conferenze-etwinning/conferenza-nazionale-2015-3/>).

43. Dato aggiornato a giugno 2021.

Il Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale (2021-2027) sottolinea l'importanza di aumentare l'impatto digitale del Programma Erasmus+⁴⁴:

La mobilità mista sarà integrata nel Programma Erasmus, con l'introduzione in tale programma di una componente di "apprendimento virtuale" e l'ulteriore rafforzamento di iniziative di successo come eTwinning per le scuole. Tale misura consentirà di riunire discenti e insegnanti di diversi paesi affinché collaborino online nell'ambito di progetti comuni, integrerà la mobilità fisica e contribuirà a migliorare le competenze digitali degli educatori e dei discenti. In questo modo sarà migliorata anche la qualità dell'esperienza complessiva di apprendimento digitale. Si farà inoltre maggiore ricorso agli scambi virtuali tra i giovani e gli istituti di istruzione in Europa e nel mondo per coinvolgere maggiormente i giovani nel dialogo interculturale e per migliorare le loro competenze trasversali.

In virtù di questo, il Regolamento che ha istituito il Programma Erasmus+ 2021-2027 auspica⁴⁵

un uso più sistematico e coerente di piattaforme online quali eTwinning, la School Education Gateway, la Piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa, il Portale europeo per i giovani e le piattaforme online per l'istruzione superiore e, se necessario, qualsiasi altra piattaforma online che possa essere creata nei settori dell'istruzione, della formazione e della gioventù.

eTwinning continuerà dunque ad avere un ruolo di rilievo nel panorama della cooperazione europea in materia di istruzione scolastica, con una sua sempre maggiore integrazione all'interno del Programma Erasmus+. A livello italiano questa tendenza è stata confermata con la decisione da parte dell'Agenzia nazionale Erasmus+/INDIRE, di cui fa parte l'Unità nazionale, di sostituire e ampliare a partire dal 2021 la figura degli attuali ambasciatori istituendo i c.d. ambasciatori della scuola, docenti con esperienza sia nei progetti eTwinning che nelle mobilità e partenariati Erasmus+ in grado di informare e formare il personale delle scuole del proprio territorio sulle opportunità di internazionalizzazione del settore scolastico offerte dal Programma.

44. COM(2020) 624 final, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 30 settembre 2020, *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*. Già nel 2018 la piattaforma eTwinning veniva indicata come uno degli strumenti per migliorare le competenze digitali, nel contempo promuovendo valori comuni e realizzando un'istruzione inclusiva nel Comunicato della Commissione Europea *New measures to boost key competences and digital skills, as well as the European dimension of education*, Bruxelles, 17 gennaio 2018 (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_18_102).

45. Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 maggio 2021 che istituisce il nuovo Programma Erasmus+ 2021-2027, punto 34. Il budget per il periodo 2021-2027 è pari a circa 28 miliardi di euro, quasi il doppio dell'importo del programma precedente 2014-2020 (<http://www.erasmusplus.it/nuovo-programma/programma-2021/>).

Contemporaneamente, eTwinning sta andando incontro ad un'ulteriore trasformazione ed evoluzione che avverrà con il lancio, previsto nel 2022, di una nuova piattaforma che integrerà le attuali eTwinning e School Education Gateway (cfr. riquadro 1.7) sviluppandone ulteriormente le funzionalità e migliorandone l'interfaccia grafica, l'esperienza e la navigazione.

Il nuovo portale rappresenterà il principale riferimento per tutti coloro che sono interessati alle iniziative europee in materia di istruzione scolastica, costituendo inoltre un punto di accesso unico alle opportunità di sviluppo professionale per il personale docente e non, riunendo l'offerta formativa presente in eTwinning a quella della Teacher Academy attualmente inserita all'interno della School Education Gateway.

RIQUADRO 1.7
School Education Gateway

La School Education Gateway (SEG)⁴⁶ è una piattaforma online nata nel 2015 per iniziativa della Commissione Europea con lo scopo di rappresentare un unico punto di accesso per il mondo europeo dell'istruzione scolastica.

Come eTwinning, è gestita operativamente da European Schoolnet ed è finanziata dal Programma Erasmus+. A differenza di eTwinning, tuttavia, non è rivolta esclusivamente al personale docente delle scuole, ma offre informazioni, risorse e opportunità di sviluppo professionale a tutti coloro che in generale hanno a che fare con l'istruzione scolastica: insegnanti, dirigenti scolastici, ricercatori, educatori di insegnanti, politici e tutti i professionisti che lavorano nel mondo della scuola, compresi i settori dell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) e dell'istruzione e formazione professionale (VET).

Sulla piattaforma vengono pubblicati notizie, approfondimenti, commenti degli esperti, sondaggi, punti di vista sempre aggiornati sulla politica e la pratica scolastica in Europa, e sono presenti risorse da consultare e scaricare come studi e ricerche sulle politiche scolastiche a livello europeo e nazionale, tutorial con idee pratiche e spunti per insegnanti, materiali e kit didattici per attività da svolgere a scuola.

È inoltre presente una sezione dedicata alle opportunità Erasmus+ per insegnanti e personale scolastico, dove si trovano un catalogo di corsi, opportunità di insegnamento o affiancamento per progetti di mobilità nell'ambito dell'Azione chiave 1 ed uno strumento di ricerca per partenariati strategici nell'ambito dell'Azione chiave 2.

Partendo dal presupposto che grazie a un continuo sviluppo professionale del personale scolastico è possibile aumentare la soddisfazione rispetto al proprio lavoro, contribuire al miglioramento della scuola e aiutare gli insegnanti ad affrontare i cambiamenti sociali, a partire dal 2016 all'interno del SEG è stata lanciata la Teacher Academy, che rappresenta oggi un punto di riferimento per la formazione e l'aggiornamento professionale dei docenti europei. All'interno della Teacher Academy è presente una ricca offerta di corsi e webinar, gratuiti e sempre disponibili, realizzati dagli esperti di European Schoolnet su moltissime tematiche di interesse per docenti e non, e materiali didattici creati dalle istituzioni europee o nell'ambito di progetti finanziati dall'UE.

46. <https://www.schooleducationgateway.eu/>.

Riferimenti bibliografici

- KEARNEY C., GRAS VELÁZQUEZ À. (2015), *Dieci anni di eTwinning: l'impatto sulla pratica, le abilità e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinners*, Unità europea eTwinning – European Schoolnet, Bruxelles, https://www.etwinning.net/downloads/eTwinningreport_IT.pdf.
- SCIMECA S. (2010), *eTwinning 2.0 - Setting the scene*, in C. Crawley, P. Gerhard, A. Gilleran, A. Joyce, *eTwinning 2.0. Verso la comunità delle scuole in Europa*, Unità europea eTwinning – European Schoolnet, Bruxelles, <https://www.etwinning.net/it/pub/get-inspired/testimonials/etwinning-20-building-the-com.htm>.
- UNITÀ NAZIONALE ETWINNING ITALIA (2007), *Le competenze chiave nell'apprendimento permanente. Il contributo di eTwinning all'innovazione: atti dei seminari nazionali eTwinning*, https://etwinning.indire.it/wp-content/uploads/2015/11/e_twinning_volumeI.pdf.

La documentazione in eTwinning: dalla collaborazione alle evidenze di qualità, alla disseminazione

di *Elena Bettini e Lorenzo Mentuccia**

2.1

Introduzione

Una delle difficoltà maggiori dei ricercatori in campo educativo consiste nel trovare strumenti che aiutino i docenti a riflettere sulle loro esperienze progettuali e a documentarle (cfr. CAP. 7). La capacità di documentare degli insegnanti, infatti, spesso non è adeguata all'importanza strategica che l'attività di documentazione riveste, in quanto si tratta di un'attività che esula dal "fare", ovvero dalle tante incombenze quotidiane che gli insegnanti devono affrontare in classe: invece dovrebbe essere un momento previsto e inderogabile nel loro percorso formativo. Inoltre, generalmente, il loro tempo è occupato da una documentazione formale e tecnica, che niente ha a che fare con una vera e propria documentazione cosiddetta "generativa", cioè che permetta ai docenti di partire da una riflessione di quanto è stato fatto, per poi giungere a una reinvenzione della pratica tenendo conto proprio di ciò che non ha funzionato.

In questo contesto i progetti eTwinning costituiscono un valido strumento per aiutare i docenti a diventare più abili nella documentazione, ad acquisire capacità e metodi documentali sempre più significativi, fino a permettere loro di pensare la documentazione come parte integrante della propria prassi lavorativa.

Un progetto eTwinning, essendo sviluppato a distanza in una classe virtuale, necessita per sua natura di una documentazione costante, altrimenti il progetto non si alimenta, non può sopravvivere, non ci possono essere scambi e comunicazioni e men che mai collaborazione. Se di base in un progetto eTwinning ci si confronta con almeno un altro docente europeo, molto più spesso si verifica che i partenariati siano più ampi e coinvolgano cinque, sei docenti di paesi diversi insieme alle loro classi. Di conseguenza l'insegnante deve tenere traccia di quanto realizza con i suoi ragazzi per contribuire al progetto europeo.

* E. Bettini è membro Unità eTwinning Italia (e.bettini@indire.it), L. Mentuccia è membro Unità eTwinning Italia (l.mentuccia@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 2.1-2.2 e il riquadro 2.1 sono da attribuire a E. Bettini; il PAR. 2.3 è da attribuire a L. Mentuccia; il PAR. 2.4 è di entrambi.

Il TwinSpace (cfr. *supra*, riquadro 1.2) permette di documentare anche le interazioni che avvengono tra gli alunni e tra i docenti, grazie agli strumenti digitali in esso integrati come il forum, la chat, i sondaggi, le bacheche virtuali. Anche l'uso di altri strumenti digitali esterni deve essere comunque documentato per poter proseguire in modo corale nelle varie fasi progettuali.

2.2

Documentare serve al progetto

La realizzazione di un progetto eTwinning è un'esperienza diversa rispetto a una documentazione nata e disegnata per descrivere e condividere quanto messo in pratica per far acquisire delle competenze, tuttavia offre la possibilità a un docente di esercitarsi nella documentazione di una prassi didattica quotidiana. L'insegnante è primariamente impegnato, come in tutti i progetti, a raggiungere degli obiettivi, a coinvolgere gli studenti nell'apprendimento e nella loro valutazione. Tuttavia, essendo quelli di eTwinning progetti a distanza, basati sul digitale e sulla collaborazione, diventano un contesto naturale in cui iniziare a riflettere su come comunicare al proprio o ai propri partner il tipo di attività didattica svolta con i propri alunni all'interno del progetto.

Una prima fase, che è comune a tutti i progetti eTwinning, è quella della conoscenza tra partner: durante questa tappa si realizzano attività che permettono agli studenti di conoscere i loro coetanei stranieri. Il TwinSpace diviene così uno spazio dove l'insegnante ha evidenza di quanto è riuscito a fare, ovvero di come i suoi ragazzi hanno o non hanno contribuito allo scambio di informazioni, di quali strumenti sono stati usati, del tipo di documentazione (video, padlet, disegni ecc.) che hanno prodotto per descrivere sé stessi e i propri luoghi d'origine (scuola, città, paese).

Quando accade che le attività non siano state adeguatamente pianificate e organizzate tra i vari partner, oppure che un insegnante singolarmente con i suoi studenti non sia stato in grado di rispettare le consegne, e quindi di partecipare in modo attivo a questa fase di conoscenza, la documentazione del TwinSpace risulterà molto verosimilmente scarna e poco esplicativa. Riflettere su questa mancanza e sulle sue conseguenze potrà aiutare i docenti ad adoperarsi più attivamente in questa fase iniziale di documentazione, una volta che intraprenderanno un nuovo progetto eTwinning. Il TwinSpace, di fatto, permette di ricostruire il percorso svolto da ciascun docente membro e dai suoi alunni, mettendone in evidenza i tratti che lo connotano (ad es. l'educazione ambientale, le STEM, l'apprendimento della lingua straniera o qualsiasi altra tematica). Quando la documentazione è povera o poco leggibile dall'esterno diventa difficile intuire questo percorso, e ciò è spesso dovuto ad un coinvolgimento e un attivismo minore dell'insegnante e della sua classe: in definitiva, ad uno scarso impatto dell'azione formativa inne-

scata attraverso il progetto. Ci sono naturalmente tantissimi livelli diversi rispetto a come questa riflessione avviene e a come di fatto si documentano le attività, e la conoscenza dell’Azione ci consente di affermare che molto dipende dall’esperienza in eTwinning del docente. I nuovi eTwinners, in generale, documentano in modo istintivo e non organizzato, invece quelli con maggiore esperienza hanno acquisito capacità di assoluto valore, che permettono loro di andare ben oltre la riflessione che produce un miglioramento della propria pratica, ma va verso un’ampia condivisione fino a divenire un modello con ricadute nella rete di pratica (cfr. CAPP. 4 e 5).

Il docente, come soggetto formatore, nel momento in cui attiva un progetto eTwinning, si trova di fronte all’esigenza di articolare la sua attività didattica in un modo che sia funzionale alla collaborazione con altri insegnanti e al coinvolgimento diretto degli studenti. La dimensione internazionale e l’uso di uno spazio virtuale e di strumenti digitali fanno sì che il TwinSpace sia allo stesso tempo lo spazio dell’azione didattica vera e propria e il luogo dove documentarla; una documentazione *in primis* finalizzata a poter continuare la collaborazione con gli altri insegnanti e alunni coinvolti, ma che, per sua stessa natura, porta il docente a riflettere sulla forma della sua azione didattica e sui processi che mette in atto.

RIQUADRO 2.1

Il Certificato di qualità eTwinning

Essendo la piattaforma eTwinning una grande community che ha tra i suoi punti di forza la formazione tra pari e lo scambio di buone pratiche è emerso, fin dai primi anni, come fosse necessario costruire un sistema di riconoscimenti che afferisse alla qualità dei progetti. Il primo riconoscimento, che è alla base di tutti gli altri sia di livello europeo che nazionale, è il Certificato di qualità nazionale, o anche Quality Label. Una volta concluso un progetto eTwinning, l’insegnante che lo ha realizzato con la sua classe può candidarsi per ottenere tale riconoscimento. Per il conferimento di questo certificato sono stati stabiliti criteri comuni a livello europeo, sulla base dei quali le Unità nazionali di ogni paese valutano le candidature che ricevono dai docenti del loro paese e attribuiscono o meno il riconoscimento e forniscono un feedback. La valutazione consiste nel verificare se vi è corrispondenza tra quanto realizzato dal docente candidato e i suoi alunni e nell’apprezzare la misura in cui il progetto soddisfa cinque caratteristiche fondamentali: innovazione pedagogica e creatività, integrazione curricolare, collaborazione tra scuole partner, uso della tecnologia, risultati, impatto e documentazione. Grazie all’ottenimento del Certificato di qualità nazionale l’eTwinner, riconosciuto come esperto, può avere maggiore capacità di lavorare in team con altri colleghi all’interno del suo istituto, di valorizzare il lavoro fatto dai ragazzi e di disseminarlo nella comunità di pratica e sul territorio. Una volta ottenuto il Certificato di qualità nazionale, il docente può concorrere ai premi nazionali ed entra in gara per conseguire il Certificato di qualità europeo, il quale a sua volta permette di candidarsi ai premi europei.

FIGURA 2.1

Conferenza nazionale eTwinning 2019 – Foto docenti vincitori Premi nazionali



2.2.1. DOCUMENTARE PER DARE EVIDENZA DELLA QUALITÀ

Come documentato nel CAP. 1, in più di quindici anni di vita la community è cresciuta in modo esponenziale e contestualmente anche la qualità dei progetti eTwinning, nella loro infinita varietà, è aumentata moltissimo (cfr. TAB. 2.1). A livello europeo, negli anni si è delineato uno strumento di valutazione che consente di conferire, ai docenti partecipanti a un progetto, un riconoscimento di qualità: il Certificato di qualità nazionale (cfr. *supra*, riquadro 2.1). Si tratta di una validazione esterna che si basa su un framework¹ composto da 5 criteri, che permettono ai valutatori di verificare il livello con cui esprimono le caratteristiche ritenute fondamentali per questi progetti: il livello di innovazione pedagogica che il progetto ha avuto con particolare attenzione a metodi pedagogici innovativi che mettono al centro l'alunno; quanto il progetto è integrato nel curriculum e nei programmi di studio delle varie materie coinvolte; come si è realizzata la collaborazione, ovvero quali strategie di coordinamento tra insegnanti si sono adottate, quali attività di interazione e reale collaborazione si sono pianificate e realizzate per gli alunni e quali prodotti comuni si sono costruiti insieme; quale

1. <https://etwinning.indire.it/riconoscimenti-e-premi/criteri-di-qualita/>.

TABELLA 2.1

Progetti eTwinning e riconoscimenti di qualità in Italia (2014-2020)

Anno	Progetti eTwinning attivati in Italia	Candidature Certificato qualità nazionale ricevute	Certificati qualità nazionale assegnati	Certificati qualità europei assegnati
2014	1.906	346	269	154
2015	2.247	409	332	178
2016	3.275	764	649	402
2017	3.749	1.549	1.059	540
2018	3.933	1.494	1.091	710
2019	4.682	1.525	1.032	647
2020	3.680	1.307	804	514

attenzione è stata rivolta all'uso e alla scelta delle TIC, all'utilizzo dello spazio virtuale, alla cura degli aspetti legati all'eSafety; e infine la valutazione del raggiungimento degli obiettivi e dell'impatto e l'attività di documentazione per la disseminazione.

Una volta terminato un progetto eTwinning tutti i docenti che vi hanno partecipato insieme alle loro classi possono singolarmente candidarsi per ottenere il Certificato di qualità nazionale. I progetti eTwinning sono per loro costituzione flessibili: non c'è un numero prestabilito di docenti che possono partecipare, se non quello minimo di due, non c'è una durata fissa, non c'è una tematica imposta, bensì ci sono la creatività degli insegnanti, gli strumenti della classe virtuale e la dimensione internazionale della community che favorisce l'incontro e lo scambio delle idee progettuali. Questo significa che quando si assegna un Certificato di qualità nazionale si valuta, sulla base dei 5 criteri, il contributo del singolo docente candidato e dei suoi alunni e non il progetto nel suo insieme. In questo modo è possibile conferire un riconoscimento che valorizza la qualità dei contenuti progettuali e la capacità di mantenere le caratteristiche di flessibilità dei progetti eTwinning. Infatti può capitare spesso che alcuni partner, per i motivi più svariati, abbandonino il progetto, oppure che per ostacoli o inesperienza siano molto meno attivi di altri e realizzino solo alcune attività progettuali e perciò non risultino meritevoli di ottenere il riconoscimento.

Abbiamo già sottolineato come l'attività che si svolge durante la realizzazione di un progetto eTwinning comporti necessariamente uno sforzo di documentazione. Attraverso la candidatura al Certificato di qualità anche il processo di documentazione diviene più accurato, in quanto il docente è chiamato a "rileggere" quanto ha realizzato e ad esprimerlo ai fini della valutazione.

FIGURA 2.2
Modulo di candidatura Certificato di qualità nazionale

Candidatura al Certificato di Qualità

Questo modulo ti consente di candidarti al Certificato di Qualità Nazionale per la tua partecipazione al progetto. Prima di continuare, verifica le seguenti condizioni, che elaborerai ulteriormente nel modulo:

1. Il progetto ha obiettivi comuni e un piano condiviso
2. Il progetto è terminato o è nelle fasi finali
3. Io ho contribuito significativamente al progetto, e questo è spiegato in maniera chiara nella candidatura che invio
4. La collaborazione tra i partner è visibile, così come lo sono i risultati del progetto
5. Ho considerato i temi di eSafety e copyright

Dettagli del progetto

Ricorda che, a scopo di valutazione la tua Unità nazionale eTwinning potrebbe accedere al tuo TwinSpace privato. Per facilitare il processo di valutazione, tuttavia, ti suggeriamo di pubblicare e caricare tutti i contenuti interessanti che hai prodotto, per fornire un'idea chiara e una dimostrazione del lavoro del tuo progetto.

Informazioni iniziali

Indica l'età media dei tuoi studenti che hanno partecipato al progetto

Indica il numero di studenti della tua classe/scuola che hanno partecipato al progetto

Il progetto eTwinning era anche (selezione una delle opzioni sottostanti)

Un progetto dell'Azione Chiave 1 di Erasmus+
 Un progetto dell'Azione Chiave 2 di Erasmus+
 Solo un progetto eTwinning

Breve descrizione

DESCRIZIONE _____

Breve descrizione

Fornisci una breve descrizione/riassunto del tuo progetto (1 paragrafo).

INVIA LA TUA CANDIDATURA PER IL CERTIFICATO DI QUALITÀ

- 1 Dettagli del progetto
- 2 Descrizione del progetto
- 3 Anteprima

Durante la compilazione del modulo di candidatura, disegnato in sezioni che corrispondono ai 5 criteri, l'insegnante è indotto ad analizzare le proprie pratiche e a documentarle attraverso una descrizione del proprio lavoro quotidiano ma in chiave riflessiva; quindi in quel frangente ha l'opportunità di apprendere da ciò che lui stesso ha realizzato insieme ai suoi ragazzi, di cogliere errori e virtù di una certa pratica didattica e di trarne insegnamenti per il futuro. L'altro aspetto che il docente candidato è chiamato a curare sono l'organizzazione e la qualità della documentazione visibile all'interno del TwinSpace, e qui entrano in gioco anche l'aspetto legato alla dimensione di trasferibilità della pratica come modello e la sua disseminazione necessaria per permettere che l'esperienza formativa abbia un impatto.

I docenti con maggiore esperienza in eTwinning sono capaci, attraverso il modulo di candidatura, di restituire il percorso formativo che ognuno di loro ha compiuto con i propri alunni così che il valutatore possa apprezzarne le caratteristiche di origi-

nalità attraverso il TwinSpace. L'organizzazione chiara delle pagine del TwinSpace permette, a chi osserva le informazioni dall'esterno, di capire tempi e modi in cui si è svolta l'esperienza progettuale e di apprezzare i risultati raggiunti grazie alla possibilità di visionare i prodotti realizzati.

Se ad esempio prendiamo in considerazione l'aspetto della collaborazione, elemento focale di un progetto eTwinning, il docente esperto riesce a documentarla in ogni sua forma. Spesso lo fa utilizzando una linea temporale che ricalca le fasi del progetto, perciò è possibile ripercorrere le varie tappe ognuna delle quali connotata da attività collaborative, come ad esempio: la progettazione condivisa, la votazione per la scelta di un logo comune del progetto, le interazioni nel forum dove gli studenti discutono le tematiche da mettere al centro del loro prodotto finale congiunto, i momenti live di incontro in videoconferenza, la composizione dei gruppi di lavoro con ragazzi di paesi diversi, il prodotto comune realizzato a più mani, il video finale di restituzione costruito per essere diffuso all'interno della propria scuola, alle altre scuole, ai genitori, al territorio in generale ecc.

La documentazione dei progetti eTwinning è quindi multiforme e multifunzionale; i docenti con una lunga esperienza alle spalle hanno sicuramente raggiunto livelli di eccellenza nella restituzione delle loro prassi progettuali e per questo riescono anche a ricevere premi nazionali ed europei².

Il docente che decide di provare ad ottenere un riconoscimento di qualità è un docente che si pone in modo critico e creativo dinanzi alla sua pratica didattica quotidiana. Per il solo fatto di proporre la propria candidatura è spronato a migliorare il suo impegno nel descrivere quanto ha fatto e ad organizzare meglio la documentazione in modo da renderla più chiara, ovvero più leggibile, a sé stesso e agli altri. I riconoscimenti nazionali ed europei consentono di alimentare sempre più uno spirito di condivisione e accrescere l'inclusività, e la documentazione delle pratiche didattiche eTwinning è al tempo stesso capace di far riflettere il docente sulla bontà della sua azione formativa, sulla sua trasferibilità ad altri e infine sulla sua diffusione come modello innovativo che può ispirare altri docenti.

2.3

Documentare per disseminare

La documentazione di un'esperienza di insegnamento che passa attraverso un progetto eTwinning costituisce in sostanza un racconto multimediale che nasce per condividere con più pubblici e più finalità motivazioni, problematiche, ipotesi, strategie e risultati relativi a un'attività didattica specifica.

2. Sul sito nazionale eTwinning è presente una sezione con il riepilogo dei progetti vincitori dei premi nazionali di ciascun anno scolastico: <https://etwinning.indire.it/premi/premi-nazionali-20192020/>.

La condivisione del racconto dell'esperienza rappresenta la base da cui trae origine un'attività propedeutica alla massimizzazione dell'efficacia e dell'impatto della documentazione, che qui analizzeremo in relazione al contesto di eTwinning: ossia la disseminazione.

Nei progetti europei in particolare, il termine "disseminazione" indica quell'insieme di azioni e strategie volte a diffondere le informazioni sui risultati del progetto, in modo da massimizzarne l'impatto su individui, enti e comunità. Si tratta di un processo fondamentale, in quanto favorisce il trasferimento dei risultati e il loro utilizzo da parte di un pubblico più ampio e potenzialmente interessato.

"Disseminazione" e "comunicazione" sono tuttavia concetti che vengono spesso usati in maniera intercambiabile, anche se esiste una seppur flebile differenza.

Quando si parla di disseminazione si fa riferimento al trasferimento dei risultati per favorirne uno sfruttamento (anche di tipo economico), in una prospettiva di utilizzo pratico. In questo caso, il target di riferimento sarà composto da soggetti specializzati in un determinato settore o possibili stakeholder.

La comunicazione include attività di informazione e promozione per aumentare la visibilità del progetto e perciò si rivolge ad un target più generico (l'opinione pubblica, i media). Può essere, quindi, più efficace pianificare un quadro strategico generale che copra entrambe le attività per sfruttare al massimo le risorse disponibili.

All'interno del contesto eTwinning, la diffusione di buone pratiche di progetto rappresenta un'attività primaria tra quelle incluse nella generale comunicazione dell'Unità nazionale INDIRE. Garantire visibilità, diffusione e valorizzazione delle esperienze eTwinning a livello nazionale costituisce da sempre un compito primario, trasversale per l'Unità eTwinning INDIRE, sulla base di 4 obiettivi strategici tra loro interconnessi:

- aumentare il numero di insegnanti registrati in eTwinning e incrementare il numero e la qualità dei progetti di collaborazione attivati in piattaforma dai docenti;
- fornire contenuti (informazioni, statistiche, supporto, formazione e buone pratiche) propedeutici allo sviluppo e all'aggiornamento della community nazionale eTwinning;
- rafforzare l'immagine, la visibilità e la fiducia in eTwinning verso i target del settore scolastico e stakeholder istituzionali: INDIRE e l'Agenzia nazionale Erasmus+, la rete nazionale di ambasciatori, il Ministero dell'Istruzione, l'Unità europea eTwinning (European Schoolnet), la Commissione Europea e le istituzioni comunitarie;
- creare e incrementare conoscenza e consapevolezza generale di eTwinning in opinione pubblica, mass media, *influencers*, *policy makers*, associazioni, università, fondazioni e centri di ricerca.

Metodologie, approcci, idee ed esperienze dell'innovazione didattica di eTwinning costituiscono senza dubbio alcuni tra i contenuti più efficaci al fine di raggiungere gli obiettivi generali di comunicazione sopra citati, che, in relazione alla

disseminazione di buone pratiche, possiamo ulteriormente declinare in tre specifiche finalità:

- valorizzare il lavoro svolto dal docente e dagli alunni;
- ispirare e motivare altri docenti;
- promuovere eTwinning a livello nazionale.

Il racconto di un'esperienza eTwinning esige un'attività di analisi e selezione "a monte" relativa all'ideazione, alla ricerca e all'impostazione di contenuti narrativi orientati a obiettivi, strategie e target specifici. Si tratta in sostanza di operare una (ri-)costruzione di un "puzzle esperienziale", formato da azioni, dialoghi, attività, pensieri che, combinati tra loro, danno origine ad un contenuto funzionale agli scopi di disseminazione.

Il progetto eTwinning è un'esperienza svolta che racchiude in sé elementi di vita reale, vissuta e inconfutabile da persone che testimoniano direttamente le ricadute in termini di benefici, competenze, innovazioni e miglioramenti apportati da eTwinning nel loro percorso personale e professionale.

Dal punto di vista della disseminazione dei risultati, possiamo dire che l'attività progettuale in eTwinning prevede al contempo la diffusione sia di competenze didattiche dei docenti e di apprendimento degli alunni, sia di competenze più soggettive e personali riguardanti la sfera emotiva degli individui coinvolti.

La sfida comunicativa dell'Unità nazionale ha riguardato quindi la ricerca e la realizzazione di un prodotto di comunicazione che riuscisse a coniugare le due istanze, e a trasmettere efficacemente nel contempo sia la componente tecnico-pedagogica e metodologica delle attività didattiche, sia la dimensione più soggettiva, intima ed emotiva dell'esperienza dell'insegnante. In particolare, cercando di evidenziare quali siano stati l'utilità e l'aiuto che l'innovazione proposta da eTwinning ha portato nella quotidianità del singolo docente e del suo contesto scolastico.

2.3.1. LE SCHEDE ESPERIENZE ETWINNING

Al fine di racchiudere in un comune approccio e prodotto comunicativo di disseminazione entrambe le tipologie di risultati anticipati nel precedente paragrafo (tecnico-metodologici e intimo-esperienziali), dal 2016 l'Unità nazionale eTwinning IN-DIRE ha adottato un metodo di racconto che combina i linguaggi multimediali della narrazione video e fotografica con le potenzialità del web.

Le buone pratiche sono raccolte in una specifica sezione, chiamata "Esperienze", sul sito nazionale www.etwinning.it, che viene periodicamente aggiornata seguendo un approccio multimediale, per favorire al massimo la fruizione e la diffusione di *best practices* di eccellenza della scuola italiana, ma anche per ispirare altri docenti e insegnanti interessati a lavorare con eTwinning.

L'esperienza del docente viene diffusa attraverso schede online, ideate per valorizzare i contenuti digitali nella descrizione degli obiettivi, le attività e i risultati dei progetti, oltre alle metodologie didattiche adottate, alle competenze chiave sviluppate dagli studen-

FIGURA 2.3
Scheda esperienza eTwinning

SCHEMA ESPERIENZA ETWINNING

* I campi con l'asterisco sono obbligatori

Titolo progetto, docente, scuola, città*

Scuole partner (Indicare nome, città e Paese)*

Anno scolastico in cui si è svolto il progetto*

Principali materie oggetto del gemellaggio*
Inserire il nome delle materie interessate dal progetto

Lingua principale di scambio *

Età degli alunni della propria classe, numero totale di alunni coinvolti*

ti e agli strumenti didattici utilizzati, descrivendo i materiali multimediali prodotti, le foto, i video effettuati in classe, le interviste agli insegnanti, allo staff scolastico e agli alunni.

Per poter raccogliere le testimonianze e le informazioni sui singoli progetti in modo uniforme, coerente, preciso e sostenibile nel tempo, l'Unità nazionale eTwinning INDIRE ha messo a punto un form online denominato "Scheda esperienza eTwinning", che contiene una gerarchizzazione standardizzata di domande da rivolgere ai docenti oggetto di indagine.

Il documento riassume i punti principali utili a descrivere sia la parte soggettiva dell'insegnante, sia l'aspetto tecnico svolto nell'attività didattica sulla base di 4 punti standard:

- abstract: sintesi generale dell'attività svolta;
- motivazione personale: la descrizione personale dei motivi principali alla base della volontà del docente di attivarsi in eTwinning, che possono andare dalla sfera personale a quella professionale;

FIGURA 2.4
Scheda esperienza eTwinning

ABSTRACT (500 battute max)*
 Parlando in prima persona, scrivere una sintesi del progetto e risultati: tematica, obiettivi, attività e esperienza personale. Si tratta in sostanza di una sintesi delle tre sezioni di seguito.

FASE 1 - MOTIVAZIONE PERSONALE (1000 battute max)*
 Parlando in prima persona, il docente dovrà mettere in rilievo le motivazioni che lo hanno spinto a lavorare con eTwinning, evidenziando il punto di vista sia personale che didattico. Il docente dovrà sottolineare l'impatto che eTwinning ha portato nel suo ambiente lavorativo, nella sua routine quotidiana e nel rapporto con dirigente scolastico, colleghi e alunni, nella sua motivazione e nel suo sviluppo professionale.

- didattica (obiettivi, attività, tool, metodologia): la parte metodologica e tecnica delle attività svolte in classe;
- risultati: le ricadute generali del progetto.

Le schede sono state infatti ideate per valorizzare i contenuti digitali nella descrizione degli obiettivi, le attività e i risultati dei progetti, oltre alle metodologie didattiche adottate, alle competenze chiave sviluppate dagli studenti e agli strumenti didattici utilizzati, descrivendo i materiali multimediali prodotti, le foto, i video effettuati in classe, le interviste agli insegnanti, allo staff scolastico e agli alunni.

Sul sito sono ad oggi presenti oltre 40 schede esperienza, che possono essere consultate attraverso un filtro di ricerca in base al livello scolastico, alle competenze sviluppate negli alunni (prendendo come riferimento le 8 competenze chiave europee) e alle discipline coinvolte nei progetti, fornendo un'esperienza interattiva nella fruizione e nella condivisione dei contenuti per gli utenti.

FIGURA 2.5
Scheda esperienza eTwinning

eTwinning

Erasmus+ ATTIVITÀ SCOLASTICHE EUROPEE

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DI RICERCA EDUCATIVA

FASE 2 - DIDATTICA - Descrizione lavoro nella piattaforma (1000 battute max)*

Il docente dovrà descrivere gli obiettivi e le fasi del progetto mettendo in evidenza l'innovazione apportata dal progetto eTwinning, la descrizione della collaborazione con i partner, le modalità e metodologie scelte per coinvolgere gli alunni, le tecnologie utilizzate. Si richiede inoltre una descrizione delle fasi di organizzazione del lavoro da parte dei docenti in fase di pianificazione.

NB: Per favorire la fruizione dei contenuti via web, si richiede di descrivere il lavoro il più possibile attraverso punti a elenco chiari e sintetici. Evitare descrizioni testuali troppo lunghe. Si richiede di descrivere sempre in prima persona

Uno degli aspetti più importanti ai fini dell'efficacia della disseminazione e, insieme, della promozione generale di eTwinning riguarda la parte motivazionale presente nella scheda, ossia la descrizione della spinta personale, soggettiva del singolo a voler attivare eTwinning per superare un problema lavorativo e, al termine del percorso, l'espressione diretta di un risultato tangibile (una frase, un'esclamazione, un'espressione o un aneddoto) che empatizza e personalizza il valore apportato dall'esperienza descritta.

Questo tipo di contenuto testuale, insieme alla parte video e alle foto, costituisce l'elemento principale utilizzato nell'attività quotidiana di diffusione delle esperienze attraverso i social network.

Nella FIG. 2.8 un esempio di disseminazione dei risultati attraverso storie Instagram postate nell'account ufficiale dell'Unità nazionale eTwinning.

Le videosintesi dei progetti sono prodotte seguendo uno *storyboard* che combina l'intervista diretta dei soggetti (in particolare docenti, dirigenti scolastici e alunni) con ricostruzioni fittizie delle attività svolte in classe durante il progetto eTwinning.

FIGURA 2.6

Scheda progetto pubblicata nella sezione Esperienza del sito nazionale eTwinning

Costruiamo insieme dei piccoli robot

Altre esperienze

In questo progetto le scuole partner hanno collaborato per trovare tematiche mensili da esplorare attraverso le materie STEAM: Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arte e Matematica per creare un manuale condiviso. Gli alunni hanno collaborato alla progettazione e alla realizzazione delle attività e alla creazione di un video, di un racconto e di un e-book finale. A causa della chiusura delle scuole per il Covid-19, il progetto ha subito delle variazioni dal mese di aprile, ma le insegnanti hanno concordato di far realizzare in modalità DaD lavori a casa agli alunni, rendendoli così veri artefici del loro apprendimento. Il progetto ha vinto il Premio nazionale eTwinning 2020 ed è arrivato secondo ai Premi europei eTwinning 2021, nella categoria 0-6 anni.

Titolo progetto

STEAM-tastic

Docente

Barbara Trivelli

Scuola

IC Giovanni XXIII di Terni

Scuole partner

Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes Sá, Vila Nova de Gaia, Portugal
 Beyşehir Cumhuriyet Anaokulu, Beyşehir/ KONYA, Turkey
 Güzettepe Ahmet Yesevi İlkokulu, Çayırova, Turkey
 Şirinevler Mehmet Şen İlkokulu, Bahçelievler, Turkey
 Hakkı Tatoğlu İlkokulu, Muratpaşa, Turkey
 Çeşmecik Vali Kemal Katıtaş İlkokulu/Ortaokulu Konya, Turkey
 Efeler Zübeyde Hanım Anaokulu, Aydın, Turkey
 3ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς, Greece
 1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ, ΚΟΜΟΤΗΝΗ, Greece
 4th Kindergarten School of Didimoticho, ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟ, Greece
 San Gorg Preca College, Hamrun SS Kinder, Malta

Anno scolastico

2019/2020

Principali materie

Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Arte, Matematica

Lingua di scambio

Inglese

Età degli alunni / Numero degli alunni coinvolti

Alunni della sezione coinvolti: 23 di 3, 4 e 5 anni

Link TwinSpace

<https://twinspace.etwinning.net/g1602/home>



Questo elemento è fondamentale per contestualizzare e restituire l'idea di quello che è stato svolto, oltre a rendere l'elaborato più gradevole e comunicativo per lo spettatore.

Questa modalità di racconto è risultata con il tempo una prassi consolidata a livello nazionale, poiché permette, da un lato, di documentare i progetti dalla diretta voce dei protagonisti e dai contesti in cui è stata sviluppata l'esperienza e, dall'altro, la creazione di un sistema di contenuti più immediato e fruibile dagli utenti del web e dei social network, sistema che offre – come tutti i contenuti digitali – la possibilità di misurare in tempo reale i dati di utilizzo e quindi l'efficacia generale della disseminazione.

Il nuovo approccio di *storytelling* multimediale ha portato la sezione Esperienze del sito nazionale ad un traffico di circa 100.000 visualizzazioni dal 2016 al 2020 (+100%), con un aumento di oltre il 430% negli accessi. I video hanno inoltre contribuito ad aumentare il numero degli iscritti e il canale YouTube ufficiale "eTwinning

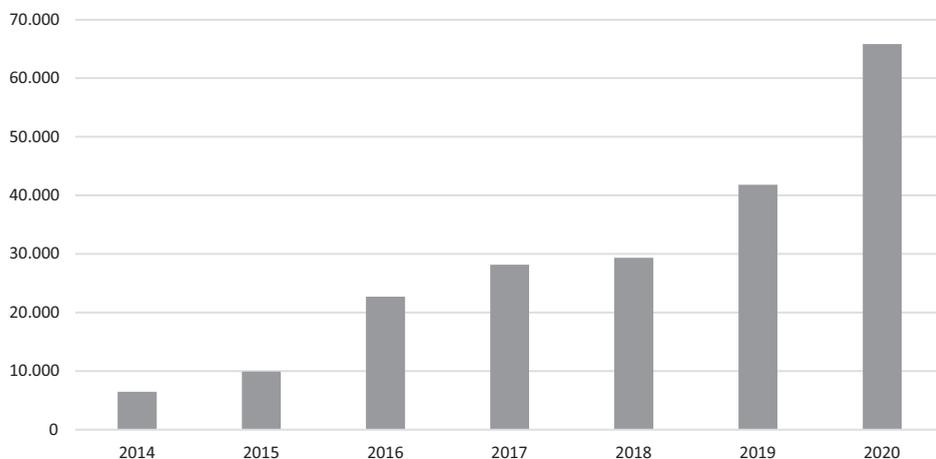
FIGURA 2.7
Sezione Esperienze del sito nazionale eTwinning

<p>Livello scolastico</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Infanzia <input type="checkbox"/> Secondaria di primo grado <input type="checkbox"/> Secondaria di secondo grado <p>Competenze chiave</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comunicazione lingua straniera <input type="checkbox"/> Comunicazione madrelingua <input type="checkbox"/> Espressione culturale <input type="checkbox"/> Digitali <input type="checkbox"/> Imparare ad imparare <input type="checkbox"/> Iniziativa e imprenditorialità <input type="checkbox"/> Sociali e civiche <p>Materie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Greco <input type="checkbox"/> Fisica <input type="checkbox"/> Latino <input type="checkbox"/> Educazione civica <input type="checkbox"/> Tedesco <input type="checkbox"/> Scienze e tecnologia <input type="checkbox"/> Francese <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Cittadinanza <input type="checkbox"/> Cross-curriculare <input type="checkbox"/> Educazione fisica <input type="checkbox"/> Informatica <input type="checkbox"/> Inglese 	<p>Pensare prima di agire, con le fiabe di Andersen</p>  <p>Loredana Ursini, Francesca Borrelli, Cira Serio Scuola "San Tarcisio Bimbi Lieti" di Ercolano</p>	<p>Dialettica e tolleranza contro la radicalizzazione</p>  <p>Rosanna Torsello ISS E. Fermi, Lecce</p>	<p>Immaginare i nonni del futuro, tra tradizione e sviluppo sostenibile</p>  <p>Mariella Brunazzi IS "G. Galilei" di Crema (CR)</p>
	<p>La musica come ponte tra culture</p>  <p>Sabrina Iacoponi Scuola dell'infanzia "Alice Sturiale" di Certaldo (FI)</p>	<p>Un magazine condiviso contro la violenza sulle donne</p>  <p>Alice Romagnoli IIS Polo tecnico professionale di Lugo (RA)</p>	<p>Piccoli veterinari senza frontiere</p>  <p>Tiziana Scarnata 8° Circolo Didattico "San Pio X" di Foggia</p>
	<p>Insegnare fisica con il CLIL e...il cinema di fantascienza</p>  <p>Silvia Pinni Casadei</p>	<p>Cinque "mete" inclusive contro la discriminazione sociale</p>  <p>Lucia Tiziana Colore</p>	<p>Scrittura creativa tra Rodari e Friot alla primaria</p>  <p>Maria Teresa Silvoni</p>

FIGURA 2.8
Esempi di disseminazione attraverso storie Instagram

<p>#StoriedieTwinning</p>  <p><i>"Quando i colleghi sentono parlare di eTwinning inizialmente sono diffidenti. Poi però arrivano i risultati: i ragazzi sono motivati, imparano divertendosi. Allora a qualcuno viene voglia di provare"</i></p> <p>Cinzia Cotti Docente Liceo "Colombini" di Piacenza</p>	<p>#StoriedieTwinning</p>  <p><i>"Mi sento dire che trasmetto passione per eTwinning, ciò mi rincuora, perché oltre a innovare l'insegnamento, voglio avvicinare i miei colleghi a questo mondo che non delude mai"</i></p> <p>Maria Concetta Marinelli Docente IC di Ripalimosani (CB)</p>	<p>#StoriedieTwinning</p>  <p><i>"eTwinning ha contribuito moltissimo alla mia crescita professionale. Attraverso lo scambio con i colleghi ho imparato ad autovalutarmi, in un'ottica di miglioramento continuo"</i></p> <p>Caterina Bastianello Docente ICS "G. Parise" di Arignano e Montorso V.no (VI)</p>
---	--	--

FIGURA 2.9
Visualizzazioni canale YouTube “eTwinning Italia” per anno



Italia” è arrivato nel 2020 a superare le 250.000 visualizzazioni (+1.000% dal 2014) per 270 video diffusi in totale (+500% sempre dal 2014).

Lo *storytelling* multimediale dei progetti è stato inoltre particolarmente efficace nel trasmettere i risultati delle buone pratiche nei mesi dell'emergenza sanitaria COVID-19. Durante la Conferenza nazionale eTwinning tenutasi in modalità online, si è svolta la cerimonia di assegnazione del premio nazionale ai progetti vincitori alla presenza della ex ministra Lucia Azzolina; in questa occasione i progetti sono stati presentati attraverso videosintesi trasmesse sul canale YouTube di eTwinning Italia. Seppur in mancanza di quell'atmosfera di condivisione e di amicizia che caratterizza gli appuntamenti eTwinning, i video hanno permesso di descrivere e veicolare in modo gradevole, immediato e attrattivo i risultati dei progetti per una diretta streaming che ha registrato un grande successo in termini di diffusione e visibilità (600 spettatori nella diretta e 5.000 visualizzazioni in totale) rispetto ai precedenti appuntamenti in presenza.

2.4 Conclusioni

La struttura dei progetti eTwinning, l'ambiente di lavoro virtuale e la connessione con docenti e alunni stranieri hanno permesso, in oltre quindici anni di vita dell'Azione europea, di sviluppare una progettazione didattica efficace sotto molti punti di vista, inclusa la documentazione.

La documentazione in eTwinning offre al docente l'occasione, durante le attività e successivamente alla loro conclusione, di essere protagonista dell'analisi della pratica didattica e della sua comunicazione all'esterno della classe.

Nonostante i risultati di sicuro valore di molti docenti nella documentazione dei loro progetti eTwinning, non mancano tuttavia delle criticità, in particolare tra i nuovi eTwinners, ossia coloro che hanno meno esperienza nell'uso della piattaforma e degli strumenti digitali in generale. La maggioranza degli insegnanti senza una pregressa esperienza fatica di più ad organizzare in modo adeguato la documentazione relativa alle attività progettuali nel TwinSpace, perciò accade di avere delle aule virtuali dove il lavoro portato avanti dal docente non emerge, perché egli non ha capito ad esempio come creare una pagina con contenuti digitali (bacheche virtuali, video, foto ecc.), oppure non ha saputo coinvolgere direttamente gli alunni nello spazio di lavoro facendoli accedere e partecipare ad attività interattive come la chat e il forum, o non è proprio riuscito a seguire le scadenze previste dai partner di progetto e a portare a termine i compiti pianificati. In questi casi, può avvenire che il docente abbandoni il progetto o comunque che l'esperienza negativa non lo incentivi a provare a impegnarsi in nuovi progetti.

Un'altra criticità, emersa in fase di valutazione dei Certificati di qualità, si verifica quando il docente e gli studenti coinvolti in un progetto eTwinning lo sviluppano quasi esclusivamente nella loro classe, cioè senza sfruttare la dimensione internazionale e collaborativa del partenariato, e questo si riflette anche nella documentazione presente nel TwinSpace. In questi casi l'elemento di maggiore innovazione pedagogica dei progetti eTwinning, ossia la collaborazione tra docenti e alunni di paesi diversi, viene meno, e il TwinSpace diviene uno spazio dove si vanno a inserire materiali che documentano l'attività di una singola classe realizzata in parallelo con le altre scuole coinvolte, ma non c'è evidenza di un coinvolgimento attivo e autonomo degli studenti.

Oltre alla documentazione didattica svolta dai docenti, la diffusione di buone pratiche è incoraggiata anche dall'azione delle Unità nazionali eTwinning, azione che, per quanto riguarda il contesto italiano, vede lo staff INDIRE impegnato in una quotidiana attività di ricerca, selezione, valorizzazione e diffusione di storie relative alle esperienze di scuole, docenti e alunni, portando avanti obiettivi sia di disseminazione che di comunicazione, i quali, come abbiamo evidenziato, pur essendo concetti tra loro affini, afferiscono a differenti finalità.

In generale, possiamo affermare che le opportunità dei nuovi canali web e di uno *storytelling* sempre più multimediale abbiano ampliato in maniera decisiva le possibilità di costruzione di messaggi sempre più adatti a intercettare i target relativi sia all'una che all'altra attività: il primo – per quanto riguarda la disseminazione – che comprende gli stakeholder e quindi i soggetti in qualche modo coinvolti dal progetto; il secondo – per la comunicazione – più ampio e variegato, che arriva a includere mass media, *policy makers* e opinione pubblica.

In merito alla diffusione delle esperienze progettuali eTwinning, l'aspetto più difficile da trasmettere è la grande flessibilità e innovatività della didattica attraverso la

piattaforma. I docenti sono spesso portati a considerare la progettualità europea come qualcosa in più rispetto alla loro azione formativa, faticano a inserirla nel loro programma disciplinare e a coglierne le grandi potenzialità per quanto concerne il miglioramento degli apprendimenti. Riuscire a comunicare meglio come i progetti eTwinning possano facilmente essere integrati e divenire così attività quotidiana e non extracurricolare è una sfida ancora da vincere: lo si potrà fare attraverso una diffusione più efficace di modelli progettuali eTwinning semplici da realizzare, ma di grande impatto sugli apprendimenti degli alunni.

Per questo motivo l'Unità eTwinning sta contribuendo al nuovo progetto, lanciato nel 2021 da INDIRE, di costruire una Biblioteca dell'Innovazione, uno spazio online che raccolga la documentazione, principalmente audiovisiva, di pratiche educative innovative. Alcune delle esperienze progettuali eTwinning, infatti, possono costituire dei modelli significativi per altre scuole italiane, per la realizzazione di attività didattiche che mostrino un uso consapevole degli strumenti digitali finalizzato all'apprendimento.

Per il futuro si prevede un impegno dedicato a selezionare, insieme agli eTwinners più esperti, contenuti didattici afferenti alle loro attività progettuali di successo, che possono rappresentare delle risorse valide per la Biblioteca. Sicuramente attingeremo dai progetti che hanno ricevuto riconoscimenti di qualità di alto livello, come i premi nazionali ed europei eTwinning, perché contengono nella loro documentazione dei modelli innovativi e facilmente replicabili, che arricchiranno la Biblioteca e forniranno un punto di riferimento per le scuole che vogliono aprirsi maggiormente alla dimensione internazionale.

Riferimenti bibliografici

- UNITÀ NAZIONALE ETWINNING ITALIA (2021), Sezione *Esperienze*, <https://etwinning.indire.it/esperienze/> del sito nazionale eTwinning a cura dello staff Unità eTwinning Italia/INDIRE www.etwinning.it.
- ID. (2021), Sezione *Premi e riconoscimenti*, <https://etwinning.indire.it/riconoscimenti-e-premi/> del sito nazionale eTwinning a cura dello staff Unità eTwinning Italia/INDIRE www.etwinning.it.
- ID. (2021), Sezione *Pubblicazioni europee*, <https://etwinning.indire.it/pubblicazioni/pubblicazioni-europee/> del sito nazionale eTwinning a cura dello staff Unità eTwinning Italia/INDIRE www.etwinning.it.
- ID. (2021), Sezione *Pubblicazioni nazionali*, <https://etwinning.indire.it/pubblicazioni/pubblicazioni-nazionali/> del sito nazionale eTwinning a cura dello staff Unità eTwinning Italia/INDIRE www.etwinning.it.
- ID. (2021), Sezione *Recognition*, <https://www.etwinning.net/en/pub/benefits/recognition.htm> portale europeo www.etwinning.net.

Dare valore all'esperienza eTwinning lungo tutte le fasi dello sviluppo della professionalità docente

di Donatella Nucci, Alexandra Tosi e Maria Chiara Pettenati*

3.1

Introduzione

Il logo di eTwinning che accompagna l'Azione fin dalla sua origine nel 2005, rimasto da allora immutato, raffigura due figure stilizzate, una gialla e una blu, che si tengono per mano e con le braccia formano un cuore. Le due figure sono poste ad una strana angolazione rispetto a un pavimento immaginario, tanto che guardandole non è possibile capire se sia la figura gialla a cercare di alzare quella blu o viceversa: è questa la vera essenza di eTwinning, la collaborazione, il supporto e la reciprocità tra pari nel compiere un'Azione di valore.

La storia di eTwinning, ripercorsa per sommi capi nel CAP. 1, evidenzia come la formazione degli insegnanti fosse all'origine dell'iniziativa, tanto che il nome completo dell'Azione al momento del suo lancio all'interno del Programma eLearning era proprio: *eTwinning and the in-service training of teachers*.

Molti osservatori si sono meravigliati del fatto che questa Azione che, diversamente dall'Azione Comenius, non prevedeva finanziamenti diretti alle scuole partecipanti, contrariamente allo scetticismo iniziale, abbia invece attirato un considerevole e sempre crescente numero di insegnanti in Europa.

La differenza più importante che eTwinning portava rispetto a Comenius era proprio quella di non prevedere alcun finanziamento, e dunque neanche gli annessi vincoli burocratici, e di introdurre una collaborazione anche tra due soli partner, invece dei tre previsti dal Programma Socrates.

Con eTwinning, la Commissione Europea si proponeva un esercizio di sostenibilità che permettesse di generalizzare la collaborazione scolastica a livello europeo, producendo così risultati su vasta scala; eTwinning veniva presentato come l'opportunità di attuare un laboratorio europeo sull'uso delle tecnologie per la didattica, consenten-

* D. Nucci è capo Unità eTwinning Italia (d.nucci@indire.it), A. Tosi è membro Unità eTwinning Italia (a.tosi@indire.it), M. C. Pettenati è dirigente di ricerca INDIRE (mc.pettenati@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 3.1-3.2 e 3.6 sono da attribuire a D. Nucci; i PARR. 3.3, 3.4.1 e i riquadri 3.1-3.3 sono da attribuire ad A. Tosi; i PARR. 3.4-3.5 e le TABB. 3.1-3.2 sono da attribuire a M. C. Pettenati.

do di raggiungere, con tutti gli insegnanti registrati in piattaforma, quella curva critica che potesse garantire la diffusione dell'innovazione in tutte le scuole d'Europa.

Quello che caratterizzava eTwinning era il supporto pedagogico e tecnico a livello europeo e nazionale che veniva garantito a ogni insegnante, la cui partecipazione individuale era anche svincolata dall'approvazione del capo d'istituto e rivolta a tutti i docenti e non solo ai "referenti per i progetti europei". Il rapporto di amicizia a due all'interno dei progetti veniva visto, e a ritroso possiamo dire giustamente, come una componente importante della formazione in eTwinning: il *peer learning*, oggi riconosciuto dalla ricerca come una delle caratteristiche di efficacia della formazione degli insegnanti.

A valle dei molti anni di lavoro dedicato a questa importante Azione, le testimonianze dei partecipanti ci consentono di affermare che il suo successo fa leva su un'esigenza, talvolta esplicita talvolta tacita, di cambiamento da parte degli insegnanti dei loro percorsi di formazione: il modello di sviluppo professionale offerto da eTwinning è efficace proprio perché gli insegnanti partecipano spontaneamente, motivati da un reale bisogno o interesse, piuttosto che da un senso del dovere o da un incentivo economico per la mobilità. All'interno di questa cornice, il rapporto con l'insegnante partner è l'aspetto fondamentale: insegnanti che diventano gli uni per gli altri mentori, confidenti, amici, consiglieri. È in questa sfida condivisa, che diventa legame umano per la creazione di valore nelle rispettive classi e coi propri studenti, che deve essere ricercata l'origine del successo dell'Azione, e con essa il bisogno di valorizzarla per le sue ricadute in termini di sviluppo professionale.

3.2

Gli obiettivi di eTwinning per la formazione degli insegnanti

Secondo le indicazioni e le intenzioni della Commissione Europea, eTwinning avrebbe contribuito alla formazione degli insegnanti su più livelli.

Uno degli obiettivi dell'Azione era quello di migliorare le conoscenze e le abilità nell'uso delle tecnologie e incoraggiarne l'applicazione nella normale prassi didattica. Il sostegno fornito dalle Unità di supporto a livello europeo e nazionale, e tutta la formazione organizzata a livello nazionale erano parte integrante di questa strategia. Ancora più importante nella visione strategica dell'Azione era la contestualizzazione nella normale attività scolastica: "imparare facendo", partecipando e traendo beneficio dalla condivisione delle conoscenze e delle competenze dell'intera comunità degli insegnanti delle scuole partecipanti.

L'Azione si è evoluta enormemente dal 2005, come illustrato nel CAP. I, anche se il binomio che ha sempre caratterizzato eTwinning è certamente *dimensione europea e tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. All'interno di quest'ultima dimensione, l'equilibrio tra i due elementi, informazione e comunicazione, si è trasformato negli anni: all'origine l'accento veniva posto maggiormente sulle nuove tecnologie e sulla loro integrazione nella didattica, mentre con il passare degli anni si dava maggio-

re centralità all'aspetto della comunicazione. Ciò è avvenuto, in particolare quando eTwinning ha fatto il suo ingresso nel 2007 nel Programma di Apprendimento Permanente, *Lifelong Learning Programme* (Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006).

I primi cinque anni dell'Azione sono stati ricchi di novità in termini di riflessione in materia di politica educativa; vengono pubblicati in questi anni documenti importanti dell'Unione Europea, primo fra tutti la *Decisione del Parlamento Europeo che istituisce il Programma di Apprendimento Permanente* (n. 1720/2006/CE), poi la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) e le *Conclusioni del Consiglio sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* (2007/C 300/07). Gli insegnanti vengono sempre più chiamati in causa come agenti-chiave del miglioramento dei sistemi di istruzione a livello europeo. Anche il documento che riporta le *Conclusioni del Consiglio sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto* (2009/C 302/04) ribadisce che «gli insegnanti stessi devono riflettere sulle proprie esigenze in termini di formazione nel contesto dello specifico contesto scolastico in cui operano e assumersi maggiori responsabilità riguardo al proprio apprendimento permanente» (Consiglio dell'Unione Europea, 2009) e come della messa in rete di conoscenze di insegnanti e capi d'istituto possano beneficiare tutti i sistemi d'istruzione.

Il quinquennio 2005-2010 è decisivo anche per lo sviluppo del web. È di questi anni, infatti, la nascita del social web quando parole come blog, wiki, podcasting cominciano a entrare nel lessico anche degli insegnanti e strumenti come Delicious, Picasa, Flickr, YouTube e tanti altri attirano la loro attenzione. Emerge qui molto forte l'esigenza di rimanere in contatto con i colleghi per confrontarsi e scambiare opinioni. Per diventare, in altre parole, comunità di pratiche.

3.2.1. DA PROGETTO EXTRACURRICOLARE A MODO PIÙ EFFICACE DI FARE SCUOLA

Molti insegnanti che avevano iniziato l'esperienza eTwinning con progetti elementari e strumenti semplici erano invogliati a cimentarsi con applicazioni nuove e a lavorare con contenuti multimediali. Se all'inizio i progetti eTwinning erano spesso progetti extracurricolari, con il passare del tempo i docenti stessi intuivano il valore di eTwinning all'interno del curriculum scolastico: un progetto eTwinning non è più un extra rispetto alle normali attività didattiche ma un modo diverso di fare scuola. Prendeva così sempre più campo il messaggio culturale forte sotteso all'Azione.

Ad incoraggiare questo cambiamento culturale sono state le innovazioni che l'ambiente di lavoro offerto da eTwinning riesce a fornire, le quali rappresentano vere e proprie evoluzioni in risposta ai bisogni contestuali dei docenti che lo abitano: così la svolta di *eTwinning goes social* del 2008, che fa leva sulla diffusione emergente dei social network dando spazio a socializzazione, scambi informali e altre dimensioni fondamentali che erano una parte implicita ma essenziale di eTwinning. Per questo

motivo lo sviluppo della piattaforma asseconda questo naturale progredire del web che vede in parallelo il proliferare di diverse applicazioni. Non è un caso che lo sviluppo della piattaforma preveda l'aumento di spazio a favore di una maggiore e migliore documentazione multimediale nel TwinSpace del 2009, la possibilità di conferire agli studenti il ruolo di amministratori dei TwinSpace, vero e proprio sovvertimento del paradigma cattedratico, che avviene in un contesto digitale e tutelato, e molto altro. Una forte propulsione all'Azione è ulteriormente generata dall'istituzione della prima taskforce della rete europea degli ambasciatori eTwinning nel 2008.

Si gettano le basi così per un modello di formazione tra pari a cascata dove docenti esperti e motivati sono in grado di formare e ispirare altri colleghi grazie ad un supporto dedicato delle Unità nazionali.

3.3

Esperienze europee di riconoscimento dell'esperienza eTwinning

eTwinning si è sempre caratterizzata per un'offerta formativa molto ricca e varia, che si è evoluta ed è cresciuta negli anni sia a livello europeo che a livello nazionale e regionale negli Stati membri, rafforzando al contempo il valore formativo della partecipazione alla community attraverso l'interazione tra pari. La complessità ed eterogeneità dell'esperienza eTwinning, la presenza di un mix di formazione formale e non formale, la possibilità di personalizzare il proprio percorso formativo in maniera flessibile ed articolata hanno da sempre reso difficile la quantificazione dell'impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Se a questo si va a sommare l'eterogeneità dei sistemi nazionali di formazione in servizio dei docenti, è facile comprendere la grande attenzione rivolta fin dai primi anni dall'Unità centrale sia agli studi di impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti, sia alle attività di monitoraggio delle iniziative nazionali di riconoscimento formale di eTwinning nella formazione dei docenti.

In particolar modo a partire dal 2010, l'Unità centrale decide di indagare come eTwinning interagisce con gli schemi dello sviluppo professionale degli insegnanti dei paesi aderenti, cominciando ad approfondire l'esperienza di alcuni Stati in cui eTwinning non solo viene riconosciuto formalmente per lo sviluppo professionale dei docenti in servizio, ma viene anche preso in considerazione per gli avanzamenti di carriera, ovvero Estonia, Spagna e Polonia (Vuorikari, 2010).

Nel 2010, tra i 28 paesi che avevano risposto al questionario somministrato dall'Unità centrale sul legame tra le attività eTwinning e il loro riconoscimento formale nei 33 paesi aderenti, 7 affermavano che le attività venivano già allora pienamente considerate come parte dello sviluppo professionale formale, per 11 si poteva riscontrare una qualche sinergia, anche se non un riconoscimento formale, mentre in 10 paesi non era emerso alcun legame (*ibid.*).

Dal 2021 il riconoscimento formale di eTwinning in questo contesto è diventato anche oggetto di studio di una taskforce europea dedicata allo sviluppo professionale in eTwinning e composta da membri di alcune Unità nazionali, tra cui l'Italia, e dall'Unità

centrale, con il compito sia di fare una ricognizione di quanto accade in ogni paese per monitorare la situazione e condividere le buone pratiche, sia di “guidare” gli sviluppi futuri in eTwinning, al fine di favorire sempre più tale riconoscimento. Il gruppo di lavoro opera dunque cercando di individuare quei fattori e criteri che, applicati alle attività formative eTwinning, potrebbero facilitarne il riconoscimento a livello nazionale, come per esempio la certificazione delle ore e dei contenuti della formazione, la standardizzazione delle tipologie di offerta, l'adozione di criteri di qualità rigorosi per la definizione dell'offerta formativa, la presenza di una valutazione finale della prestazione dei partecipanti. Data l'impossibilità di individuare un sistema univoco a livello centrale che possa valere in egual misura nei diversi contesti nazionali, il gruppo di lavoro ha deciso di cercare di muoversi in più direzioni, operando per cluster di paesi con esigenze simili, al fine di poter soddisfare il maggior numero possibile di Stati, e al contempo concentrare i propri sforzi sullo studio e la disseminazione delle buone pratiche nazionali, in modo che possano servire a incoraggiare le autorità nazionali e regionali degli altri paesi.

In tale ambito, nel giugno 2021 è stato somministrato un nuovo questionario, simile a quello del 2010, al fine di mappare le politiche adottate dagli Stati membri per il riconoscimento della formazione eTwinning, monitorando quanto accaduto nei paesi aderenti a distanza di dieci anni e delineando il trend dei nuovi paesi che nel frattempo si sono aggiunti. Da una prima analisi dei risultati del questionario, ancora parziali e consultati dall'Unità eTwinning nell'ambito dei lavori della suddetta taskforce, si evince che il numero dei paesi in cui vi è un riconoscimento formale delle attività eTwinning come sviluppo professionale per i docenti è cresciuto. Nel nuovo questionario è stato introdotto un livello aggiuntivo di dettaglio, differenziando il riconoscimento delle varie attività formative eTwinning: formazione europea gestita direttamente dall'Unità centrale o erogata da altre Unità nazionali, formazione nazionale gestita centralmente o a livello locale e partecipazione ai progetti. I risultati parziali del questionario mostrano un riconoscimento abbastanza diffuso per quanto riguarda la formazione nazionale – nel 76% dei paesi rispondenti questa formazione viene riconosciuta totalmente o almeno in parte – mentre la percentuale si riduce nel caso della formazione europea gestita dall'Unità centrale di Bruxelles (61%) o da altre Unità nazionali (52%). Interessante notare come ben nel 58% dei paesi rispondenti il lavoro svolto dai docenti all'interno dei progetti eTwinning venga riconosciuto formalmente, totalmente o almeno in parte, come sviluppo professionale¹.

3.3.1. POLONIA, SPAGNA E PORTOGALLO

Per completare questo breve spaccato sul riconoscimento della formazione eTwinning in Europa, può essere utile fare qui riferimento anche ad alcuni esempi di buone pratiche già individuate nell'indagine dell'Unità centrale del 2010 (Vuorikari, 2010) o emerse durante i lavori della sopracitata taskforce.

1. Dati estratti dalle risposte al questionario somministrato tra giugno e luglio 2021 dall'Unità centrale eTwinning a tutte le Unità nazionali di supporto, con 34 risposte su 43 paesi aderenti al 15 luglio 2021. Il questionario è al momento ancora aperto e i dati sono pertanto solo parziali e non ancora pubblici.

Benché la formazione in servizio dei docenti vari notevolmente da paese a paese, così come il suo riconoscimento ai fini degli avanzamenti di carriera e il ruolo che eTwinning può giocare in questo contesto, vi sono alcuni tratti comuni nei paesi in cui l'esperienza eTwinning è stata riconosciuta formalmente quasi fin da subito come sviluppo professionale dei docenti in servizio: un legame tra lo sviluppo professionale e gli avanzamenti di carriera, la presenza di una dimensione europea del curriculum e il riconoscimento dell'importanza dei benefici che possono derivare dal lavorare per progetti a livello europeo e il ruolo cruciale delle competenze digitali nello sviluppo professionale dei docenti (*ibid.*).

Polonia, Spagna e Portogallo, dove il lavoro dei docenti con eTwinning viene formalmente riconosciuto come sviluppo professionale e collegato ad avanzamenti di carriera, rappresentano in tal senso casi di studio di grande interesse e rilevanza.

In Polonia la formazione in servizio non è obbligatoria ma è necessaria per gli avanzamenti di carriera, per i quali è altresì necessario dimostrare di possedere sviluppate competenze digitali e di applicare metodologie didattiche innovative. La partecipazione in eTwinning viene riconosciuta in tal senso e può quindi essere utilizzata per ottenere avanzamenti di carriera. Inoltre, dal 2017 si menziona esplicitamente eTwinning nel curriculum nazionale di riferimento per le lingue straniere moderne, a dimostrazione dell'accresciuta autorevolezza raggiunta anche a livello ministeriale: «Nelle scuole si dovrebbero realizzare eventi e progetti rivolti all'apprendimento delle lingue straniere moderne, come [...] la partecipazione in programmi europei come eTwinning, che permettono agli alunni di entrare in contatto con madrelingua e altri alunni che stanno imparando la stessa lingua»².

In Spagna, il settore dell'istruzione è fortemente decentralizzato e le *comunidades* svolgono un ruolo fondamentale. La partecipazione alla formazione per docenti fornisce dei crediti che sono necessari per avere avanzamenti di carriera e di stipendio (1 credito equivale a 10 ore di formazione). In linea generale, la formazione eTwinning può essere riconosciuta laddove la selezione dei docenti per la partecipazione sia avvenuta attraverso un bando pubblico e la formazione, erogata dall'Unità nazionale spagnola o dalle *comunidades*, sia durata un minimo di 10 ore. Tuttavia, il riconoscimento formale della formazione varia molto da regione a regione e in base al tipo di attività formativa considerata. La partecipazione ai progetti eTwinning viene riconosciuta formalmente in quasi tutte le regioni in presenza di un Certificato di qualità (cfr. *supra*, riquadro 2.1). Il numero di crediti riconosciuto varia in base alla durata del progetto e al ruolo svolto dal docente

2. Dal curriculum ufficiale polacco per l'insegnamento delle lingue straniere moderne nei diversi livelli scolastici e tipologie di scuole: scuola primaria <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-obcy-nowożytny>; scuola secondaria professionale <https://podstawaprogramowa.pl/Branzowa-szkola-1-stopnia/Język-obcy-nowożytny>; scuola secondaria <https://podstawaprogramowa.pl/Licium-technikum/Język-obcy-nowożytny>.

e può andare da 1 a 5 (dove il massimo viene attribuito a progetti eTwinning di durata annuale che abbiano ottenuto il Certificato di qualità e in cui il docente abbia svolto un ruolo di coordinamento). La formazione regionale eTwinning è realizzata dalle *comunidades* e da queste riconosciuta se impegna il docente per almeno 10 ore. La maggior parte della formazione eTwinning in presenza avviene a questo livello. Per quanto riguarda la formazione eTwinning nazionale, realizzata dall'Unità eTwinning Spagna – presso l'INTEF, Istituto Nazionale delle Tecnologie Educative e Formazione docenti del Ministero dell'Educazione e della Formazione Professionale –, viene riconosciuta formalmente la partecipazione ai due corsi eTwinning moderati online³, in quanto inseriti nell'offerta formativa ministeriale e con un certificato che attesta 70 ore di lavoro e dunque 7 crediti. Non vengono invece riconosciuti i MOOC, NOOC e SPOOC eTwinning offerti dall'Unità eTwinning spagnola, anche se al loro completamento i docenti ricevono un badge digitale che attesta le competenze acquisite⁴. La formazione eTwinning europea viene riconosciuta in alcune regioni, quando rispetta determinati criteri, come la selezione dei docenti attraverso bando pubblico INTEF o la durata minima di 10 ore. Così, ad esempio, sono riconosciute in alcune regioni le conferenze europee e i seminari eTwinning e i corsi europei di lunga durata, ma non i webinar e i Learning Event europei (cfr. *infra*, riquadro 3.1).

In Portogallo la formazione è uno degli elementi necessari per la progressione di carriera e deve consistere in un minimo di 50 ore in 4 anni. Le altre aree di valutazione sono la dimensione didattica e la partecipazione alla comunità scolastica. Ogni docente deve raccogliere in un report di autovalutazione annuale tutte le esperienze maturate in queste aree, esperienze che potranno essere valutate per la progressione di carriera ogni 4 anni. L'esperienza eTwinning può contribuire direttamente sia all'area della formazione e dello sviluppo professionale che a quella della didattica attraverso la partecipazione a progetti di qualità. La formazione in Portogallo deve essere validata dall'ente nazionale responsabile per la formazione in servizio, il Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), oppure essere comunque certificata da un centro di formazione docenti accreditato presso il CCPFC e poi riportata dal docente nel proprio report finale di autovalutazione, presentato alla propria scuola annualmente. La formazione è di norma validata direttamente dal CCPFC prima del suo completamento, ma in alcuni casi la validazione può essere richiesta dai docenti anche successivamente, per quegli eventi formativi non accreditati come, per esempio, la formazione eTwinning europea. La formazione erogata dai centri di formazione accreditati è quella di breve durata, in genere dalle 3 alle 9 ore, e può incidere sul

3. <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=663>, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/profesorado-no-universitario/cursos-y-jornadas/formacion-en-red-profesorado.html>.

4. <http://etwinning.es/en/formacion/oferta-formativa>.

totale di 50 ore al massimo per 10 ore. Tutti gli altri tipi di formazione possono essere inclusi nel report di autovalutazione, ma non verranno conteggiati ufficialmente per il raggiungimento delle 50 ore. Possono tuttavia servire per dimostrare la motivazione del docente verso l'aggiornamento continuo e l'applicazione concreta di quanto appreso nella didattica quotidiana. Per quanto riguarda la formazione eTwinning, l'Unità nazionale portoghese, che fa parte della Direzione Generale dell'Istruzione del Ministero (Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação), organizza attività formative per le quali può chiedere il riconoscimento da parte del CCPFC. In questo modo, molte delle azioni promosse dall'Unità sono valide per l'avanzamento di carriera degli insegnanti (si tratta in genere di attività tra le 15 e le 25 ore). La partecipazione ai MOOC e ai webinar eTwinning nazionali non è di norma riconosciuta, ma può essere inserita nel report di autovalutazione del docente. Per la formazione eTwinning europea i docenti possono chiedere la validazione al CCPFC al completamento della formazione. La richiesta di accreditamento viene fatta da ciascun docente che invia al CCPFC l'attestato e i dettagli della formazione svolta per permettere al Consiglio scientifico di valutarla. I Professional Development Workshop eTwinning (cfr. *infra*, riquadro 3.1) sono di norma riconosciuti, e anche i MOOC della School Education Gateway (cfr. *supra*, riquadro 1.7) e della Teacher Academy. Per i Learning Event e i corsi online, il docente deve dimostrare come quella formazione sia veramente necessaria nel contesto della propria scuola e coerente con la disciplina insegnata. Per i webinar in genere non vi è riconoscimento, ma, come per quelli nazionali, il docente li può inserire nel proprio report di autovalutazione. La partecipazione ai progetti eTwinning che hanno ricevuto un Certificato di qualità è presa in considerazione per l'avanzamento di carriera come contesto entro cui il docente ha utilizzato le diverse metodologie innovative, mettendole in relazione con gli obiettivi del Piano annuale della propria scuola. All'interno del report di autovalutazione, i docenti devono infatti presentare e motivare le scelte pedagogiche e le attività didattiche svolte in coerenza con gli obiettivi e nel contesto della propria scuola (valutazione dell'area della didattica innovativa).

3.4

Italia: la crescita del fenomeno eTwinning e del bisogno di riconoscimento

Nonostante il coordinamento centrale europeo ponga eTwinning ad un livello nativamente ed efficacemente sovranazionale, ciascuna Unità dei paesi aderenti fa leva e al contempo sostiene le politiche strategiche nazionali relative allo sviluppo della scuola. In Italia un aumento della crescita di partecipazione ad eTwinning si riscontra infatti sia in corrispondenza dei D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 e n. 89, attuativi della riforma della scuola secondaria di secondo grado, che

prevedono l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e di due discipline non linguistiche in lingua straniera nei licei linguistici, sia con il rilascio delle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 e in concomitanza col rilascio del Piano Nazionale Scuola Digitale⁵ previsto nella riforma "La Buona Scuola" (legge 13 luglio 2015, n. 107).

Le decisioni di indirizzo dell'Unità italiana di rafforzare il proprio sostegno agli insegnanti e di conseguenza la propria offerta formativa a livello nazionale sono risultate così vincenti in termini di utilità e spendibilità dell'esperienza ai fini della pratica professionale degli insegnanti.

D'altra parte, proprio con la stessa legge 107/2015 la formazione dei docenti diventa "obbligatoria, permanente e strutturale". La nota 35 del 2016 che anticipa alcune questioni operative del Piano Nazionale di Formazione 2016-2019 sembra utilizzare una parafrasi che ben si adatta a descrivere l'esperienza eTwinning specificando che «Le migliori esperienze formative, da conoscere e da valorizzare, già mettono a disposizione un repertorio di metodologie innovative (laboratori, workshop, ricerca-azione, *peer review*, comunità di pratiche, social networking, mappatura delle competenze ecc.) con un equilibrato dosaggio di attività in presenza, studio personale, riflessione e documentazione, lavoro in rete, rielaborazione e rendicontazione degli apprendimenti realizzati».

Ecco dunque che, alla luce della crescita numerica degli eTwinners (cfr. *supra*, FIG. 1.2), dell'impatto in termini di competenze professionali che i docenti riconoscono e trasferiscono nella loro quotidianità, del contesto normativo nazionale che rilancia la formazione come leva del sistema istruzione del paese, cresce anche in Italia l'esigenza di approfondire la valorizzabilità e il riconoscimento dell'esperienza eTwinning come vera e propria "formazione continua".

3.4.1. DA COSA È COMPOSTA L'ESPERIENZA ETWINNING

Oltre alle occasioni di formazione più classiche e formali, l'Unità eTwinning INDIRE supporta la formazione informale tra pari e l'autoformazione che avviene nella comunità eTwinning, in particolar modo all'interno dei progetti, dei gruppi (cfr. *supra*, riquadro 1.3) e degli eventi live (cfr. *supra*, riquadro 1.1), attraverso il supporto continuo fornito ai docenti, dal punto di vista sia tecnico e di orientamento alle tecnologie che di progettazione.

I progetti di gemellaggio rappresentano indubbiamente il cuore dell'esperienza eTwinning e consistono nella realizzazione di percorsi didattici condivisi a distanza da più docenti con i rispettivi alunni, basati sulla collaborazione e l'apprendimento tra pari in un contesto informale e flessibile ma tarando le attività

5. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

progettuali in base ai propri interessi e alle proprie competenze, oltretutto a quelle dei propri alunni e al contesto della scuola. I docenti scelgono liberamente il tema da affrontare, la durata e il periodo in cui attuare le attività, i partner con cui collaborare. Se da un lato questo fa sì che non sia possibile a priori prevedere la qualità e i contenuti del progetto avviato, dall'altro permette a tutti i docenti di accedere in qualsiasi momento ad un percorso che li metterà in contatto con realtà diverse, con colleghi con cui condividere e sperimentare insieme e con molteplici opportunità di sostegno e formazione di cui i docenti possono usufruire liberamente e gratuitamente. Opportunità che, nel medio-lungo periodo, garantiscono sempre un progresso professionale. Inoltre, spesso, dal singolo docente l'impatto si estende anche ai colleghi fino a contagiare, nei casi di eccellenza, l'intera scuola.

La valutazione di un progetto per l'attribuzione del Certificato di qualità nazionale (cfr. *supra*, riquadro 2.1) si basa sui 5 criteri condivisi a livello europeo:

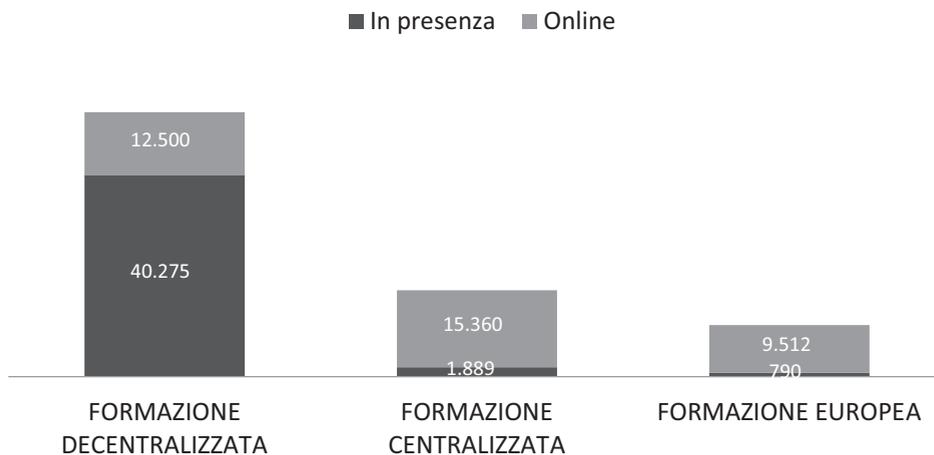
1. innovazione pedagogica (applicazione di metodologie didattiche innovative che privilegiano il lavoro creativo, responsabile e autonomo degli alunni);
2. integrazione curricolare (nel curriculum delle discipline coinvolte e della scuola);
3. collaborazione fra scuole partner (interazione e complementarità delle attività dei partner, *peer review* e *peer learning*, co-produzione di contenuti e prodotti, sia tra alunni che tra docenti);
4. uso della tecnologia (uso delle TIC creativo e funzionale agli obiettivi didattici, educazione a un uso consapevole della rete);
5. risultati, impatto e documentazione (valutazione dei risultati e dell'impatto del progetto, documentazione, disseminazione e trasferibilità delle metodologie adottate).

Le diverse opportunità di formazione, sempre in linea con le politiche nazionali ed europee in campo di istruzione ma diverse per modalità di erogazione, target e tempi, sono offerte a vari livelli: a livello nazionale e regionale dall'Unità eTwinning Italia in collaborazione con le autorità scolastiche regionali, a livello europeo dall'Unità eTwinning centrale e/o dalle altre Unità eTwinning nazionali. L'offerta formativa eTwinning, detagliata nel riquadro 3.1, è cresciuta notevolmente negli ultimi anni, e ha raggiunto solo in Italia oltre 80.000 docenti nel periodo 2014-2020 (cfr. FIG. 3.1).

Questa offerta formativa diffusa, insieme alla flessibilità che caratterizza i progetti eTwinning di cui abbiamo parlato in precedenza, lascia una grande autonomia al docente nella "composizione" del proprio percorso di sviluppo all'interno di eTwinning e ampio spazio alla personalizzazione in base alle proprie esigenze e a quelle della scuola del docente. Per questo si parla di esperienza eTwinning, intendendo la ricchezza e varietà di attività che la compongono, concorrendo così a definire un'occasione formativa che presenta tutte le caratteristiche di qualità per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti.

FIGURA 3.1

Partecipazione dei docenti italiani alla formazione in presenza e online tra il 2014 e il 2020. La formazione decentralizzata è gestita in collaborazione con gli USR, la formazione centralizzata direttamente dall'Unità italiana eTwinning, la formazione europea dall'Unità centrale eTwinning (EUN), in collaborazione con le altre Unità nazionali.



Fonte: Dati eTwinning, <https://etwinning.indire.it/statistiche-nazionali/>.

RIQUADRO 3.1

Le opportunità di formazione in eTwinning

A livello nazionale:

Online

- Webinar: eventi online di massimo 2 ore condotti da esperti provenienti dal mondo della scuola, del lavoro e accademico, rivolti a tutti i docenti o a target specifici a seconda della tematica affrontata. Si incentivano un taglio pratico delle presentazioni e l'interazione con il pubblico all'interno di una sessione di domande e attraverso l'uso della chat o di altri strumenti di interazione. Salvo casi particolari, come l'emergenza COVID 2020 (cfr. *infra*, riquadro 3.3), l'Unità eTwinning Italia offre una media di un webinar per mese. Dal 2017 si è aggiunto un evento all'anno rivolto direttamente agli studenti che fruiscono del webinar attraverso visioni collettive organizzate dai docenti eTwinning a livello di classe o di scuola intera.
- Corso eTwinning di base: corso intensivo della durata di circa 4 settimane con un impegno di 25 ore, rivolto a docenti neofiti o iscritti da poco in eTwinning. Il corso si svolge all'interno di un gruppo eTwinning e vede l'alternarsi di attività sincrone e asincrone, lavori di gruppo e lavori individuali, fino al superamento del test finale e alla produzione di un elaborato di progettazione.
- Approfondimenti eTwinning: si tratta di webinar di breve durata, al massimo 2 ore, tenuti da membri dell'Unità eTwinning su vari aspetti legati a eTwinning, dalla progettazione

alla candidatura al Certificato di qualità, passando per approfondimenti sul TwinSpace o altre tematiche che possano aiutare i docenti meno esperti ad orientarsi nella community, o anche i più avanzati ad approfondire determinate tematiche. Nel 2021 gli approfondimenti hanno preso il posto del corso eTwinning.

- Corso ambasciatori eTwinning o ciclo di webinar: ogni anno l'Unità nazionale eTwinning rivolge uno o più eventi formativi online dedicati espressamente alla sua rete territoriale composta da ambasciatori e referenti eTwinning, al fine di garantire il loro continuo aggiornamento e migliorare le loro competenze di formatori.

In presenza

- Seminari regionali: si tratta dei seminari organizzati a livello locale in collaborazione con gli Uffici scolastici regionali e la rete degli ambasciatori eTwinning. Possono variare da incontri brevi di poche ore, a giornate intere di formazione e si rivolgono a target variabili a seconda delle esigenze locali. Si tratta prevalentemente di eventi in presenza, sebbene con lo stato emergenziale del 2020 sia aumentata notevolmente anche l'offerta formativa online regionale. Si presume che in futuro la formazione online andrà a integrare quella in presenza per massimizzare energie e risorse.

- Conferenza nazionale: l'Unità eTwinning nazionale organizza un evento di grande portata (150-200 persone) una volta all'anno, abbinando la premiazione dei migliori progetti eTwinning italiani ad attività di formazione dedicate alle priorità annuali e alla progettazione di qualità.

- Coordinamento nazionale (rete territoriale e ITE): una volta all'anno l'Unità eTwinning riunisce la rete territoriale composta dai referenti e ambasciatori eTwinning con la duplice finalità di aggiornare e formare gli ambasciatori in qualità di formatori eTwinning, e di coordinarsi con gli USR favorendo lo scambio di buone pratiche e consultandoli sia per ottenere feedback dal territorio (bisogni formativi, esigenze di supporto, richieste relative alla piattaforma, proposte innovative), sia per discutere insieme gli sviluppi futuri dell'azione. Altrettanto viene fatto con i referenti delle università coinvolte nell'iniziativa eTwinning ITE (*Initial Teacher Education*).

A livello europeo:

Online

- Online Course: si tratta di un corso (uno all'anno) di lunga durata, in genere tra i 3 e i 4 mesi, rivolto a un massimo di 250 persone, distribuite su quota nazionale. Possono essere rivolti ai soli ambasciatori eTwinning oppure a tutti i docenti registrati e affrontano tematiche rispondenti alle esigenze della comunità eTwinning, come la moderazione online e l'applicazione di metodologie didattiche innovative. I corsi online si tengono in inglese, sono condotti da un gruppo di esperti coordinati dall'Unità eTwinning centrale e si articolano in genere in attività asincrone e sincrone.

- Learning Event: sono brevi eventi intensivi di formazione online della durata di 12-15 giorni e rivolti a circa 200 partecipanti. Affrontano tematiche collegate al mondo eTwinning e all'innovazione della didattica e sono organizzati a livello europeo dall'Unità centrale in collaborazione con esperti del mondo della scuola, del lavoro e accademico.

Vengono realizzati nelle principali lingue europee, anche se la maggior parte è in inglese. Generalmente si alternano attività in sincrono e in asincrono, con compiti di taglio pratico da realizzare individualmente o in piccoli gruppi. La formazione, riservata ai docenti iscritti in eTwinning, avviene all'interno della piattaforma, nei Learning Lab, ambienti di apprendimento virtuali che favoriscono l'interazione tra i partecipanti e lo scambio tra pari. La partecipazione attiva, la realizzazione dei compiti e il superamento dell'eventuale valutazione finale permettono al docente di ricevere un certificato di partecipazione che attesta un lavoro di 15 ore.

– Expert Talk: eventi di breve durata (1-2 ore) condotti da esperti su tematiche specifiche di interesse e rilevanza per il mondo eTwinning, nelle principali lingue europee, con possibilità per i partecipanti di interagire con i relatori attraverso le sessioni di Q&A.

In presenza

– Corsi di formazione (Professional Development Workshop, PDW): si tratta di corsi di formazione in presenza della durata di tre giorni che si concentrano su un determinato argomento, radunando esperti di levatura internazionale e alternando plenarie, attività laboratoriali e workshop tematici. Sono di norma tenuti in una delle principali lingue europee e organizzati dalle Unità eTwinning nazionali in collaborazione con quella centrale. Il target varia a seconda della tematica affrontata, per un massimo di 100 partecipanti.

– Seminari eTwinning: si tratta di eventi co-organizzati tra due o più Unità nazionali, senza la collaborazione dell'Unità centrale, della durata di 2 o 3 giorni, rivolti in genere a un gruppo più piccolo di partecipanti, tra i 30 e i 60, e finalizzato principalmente alla formazione specifica su eTwinning e alla creazione di progetti eTwinning tra i partecipanti.

– Conferenze tematiche: si tratta di conferenze di più ampio respiro, rivolte in genere a 200-250 persone, che affrontano tematiche di particolare rilievo o coinvolgono target specifici, come possono essere per esempio gli istituti e le università coinvolte nell'iniziativa ITE (*Initial Teacher Education*) o le eTwinning School. Durano in genere 2 o 3 giorni e svolgono spesso anche un importante ruolo di disseminazione per informare e creare consapevolezza su eTwinning.

– Conferenza europea: la Conferenza annuale è un evento celebrativo della durata di tre giorni incentrato su un tema di portata europea, in genere il tema dell'anno eTwinning. In questo ambito vengono offerti molti workshop di formazione sulla tematica affrontata e sui progetti eTwinning premiati. In genere partecipano, in presenza, circa 500 persone, inclusi i docenti premiati e le delegazioni delle varie Unità nazionali.

Tutte le attività formative eTwinning sono certificate attraverso un attestato di partecipazione che contiene anche il numero di ore. Per gli eventi nazionali il certificato viene rilasciato direttamente da INDIRE per la formazione gestita a livello centrale, e dagli USR o dalle scuole capofila per quanto riguarda gli eventi decentralizzati organizzati in collaborazione con gli Uffici scolastici regionali. Per gli eventi internazionali, il certificato viene rilasciato dall'Unità eTwinning centrale (EUN) oppure da una delle Unità eTwinning nazionali che organizzano l'evento.

FIGURA 3.2

Priorità tematiche nazionali ed europee negli ultimi otto anni. Ogni anno la Commissione stabilisce una tematica eTwinning che le Unità eTwinning nazionali sono incoraggiate a seguire e sviluppare nella programmazione delle rispettive attività di promozione e formazione. A questa si aggiungono le priorità nazionali di ciascun paese.

Tematiche eTwinning		
Leaderhip condivisa, Scuole eTwinning, qualità dei progetti	2020	Cambiamento climatico
Progettazione, collaborazione, documentazione, qualità dei progetti	2019	Partecipazione democratica
Progettazione, collaborazione, documentazione, qualità dei progetti	2018	Patrimonio culturale
Documentazione, innovazione didattica, media education	2017	Inclusione
Documentazione, sviluppo professionale docenti con eTwinning	2016	Cittadinanza digitale
Competenze chiave, tools web 2.0, strumenti per videoconferenze	2015	Cittadinanza attiva
Competenze chiave	2014	Social Media

3.5

eTwinning alla luce dei criteri di qualità per la formazione

Il contesto favorevole generato dal Piano Nazionale di Formazione 2016-2019 e dall'obbligatorietà della formazione (legge 107/2015) entro cui nasce ha fatto sì che l'Unità italiana eTwinning si interrogasse sia sulla validità dell'esperienza eTwinning sullo sviluppo professionale, sia su possibili modi per descrivere formalmente tale esperienza per facilitarne la valorizzazione alla luce delle *Conclusioni del Consiglio sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* (2007/C 300/07).

Parallelamente a tale percorso di ricerca, documentato attraverso i vari capitoli di questo volume, il monitoraggio del Piano Nazionale di Formazione 2016-2019 con-

dotto da INDIRE per conto del Ministero (Pettenati, 2021) consentiva di identificare punti di forza e di debolezza riguardo a tre componenti essenziali della formazione docenti messa in atto col Piano: governance, qualità e ricadute della formazione. Alcuni dei principali problemi identificati dal monitoraggio trovano in eTwinning approcci risolutivi strutturali e consolidati, come sintetizzato nella TAB. 3.1.

TABELLA 3.1

Raffronto tra le principali criticità identificate per l'offerta del PNF 2016-2019 e approccio eTwinning per il loro superamento

Aree di indagine	Principali criticità della formazione offerta dal Piano Nazionale di Formazione 2016-2019	Approccio eTwinning per il superamento delle criticità
Governance della formazione	<p>Offerta formativa prevalentemente trasversale e poco legata ai domini disciplinari, tematicamente complessa anche a causa di priorità formative aggiunte annualmente.</p> <p>Una governance distribuita con diversi livelli di esercizio di ruolo istituzionale di coordinamento, gestione e organizzazione (USR, scuole polo, scuole).</p> <p>Mancanza di un ecosistema digitale unico ed integrato a supporto della formazione.</p> <p>Forte discontinuità della formazione lungo i diversi passaggi della carriera docente (formazione iniziale, formazione in ingresso, formazione in servizio).</p>	<p>eTwinning individua annualmente priorità tematiche strategiche trasversali (cfr. <i>supra</i>, FIG. 3.2 sulle priorità) a livello europeo, in relazione alle priorità e ai mutamenti che intervengono nella società e costruisce intorno a queste macro-priorità l'offerta di formazione, lasciando totale libertà ai docenti nella costruzione dei progetti.</p> <p>L'Unità centrale europea e l'Unità italiana applicano verso le regioni (USR e scuole) meccanismi di supporto e delega territoriale con una precisa definizione di compiti tra i soggetti e ampio spazio per sperimentazioni e buone pratiche (cfr. <i>infra</i>, riquadri 3.4 e 3.5). Il ruolo degli ambasciatori è particolarmente funzionale a sostenere un modello di formazione a cascata.</p> <p>La piattaforma eTwinning offre la possibilità a tutti i docenti di usufruire, nella didattica con gli alunni, nel <i>peer learning</i> tra docenti e nella formazione formale, di ambienti di apprendimento online sicuri e gratuiti, progettati per favorire la collaborazione a distanza e la documentazione delle attività e dotati di un sistema di videoconferenza integrato. A sostegno della piattaforma esistono un efficiente sistema di helpdesk e una capillare rete di supporto sia tecnico sia didattico che si snoda dal livello centrale di Bruxelles, alle Unità nazionali fino alla rete locale di ambasciatori.</p> <p>L'esperienza eTwinning è fortemente inclusiva e trasversale rispetto alle fasi della carriera dei docenti e si estende, in via strutturale o sperimentale, sia nella formazione iniziale (cfr. <i>infra</i>, riquadro 3.2), sia nella formazione in ingresso (cfr. <i>infra</i>, riquadro 3.4).</p>

(segue)

TABELLA 3.1 (*segue*)

Aree di indagine	Principali criticità della formazione offerta dal Piano Nazionale di Formazione 2016-2019	Approccio eTwinning per il superamento delle criticità
Qualità della formazione	Offerta formativa poco collegata ai bisogni formativi dei docenti.	La governance multilivello, la definizione delle priorità tematiche (e quindi formative) sia a livello centrale che europeo, unite ad un accompagnamento alla progettazione eTwinning altamente personalizzabile e adatto ai vari livelli di <i>expertise</i> dei docenti, rendono l'esperienza formativa eTwinning rispondente ai vari bisogni formativi e applicabile nella didattica quotidiana.
	Eccessiva frontalità della formazione.	L'esperienza eTwinning è per definizione composta da una varietà di attività formative che prevede momenti di formazione tradizionale, approfondimento della ricerca educativa, <i>peer to peer</i> e <i>team-teaching</i> , lavoro collegiale, di studio individuale, di sperimentazione a scuola, di documentazione, riflessione e disseminazione ecc.
	Uso limitato dei diversi modelli formativi possibili.	La diversificazione degli strumenti messi in campo in eTwinning di fatto utilizza modelli formativi efficaci in relazione agli obiettivi specifici della formazione (dai MOOC alle comunità di pratiche).
Ricadute della formazione	Sentimento di scarsa spendibilità della formazione svolta: a fronte di buoni risultati a livello individuale (area professionale del singolo docente), vi sono ancora margini di miglioramento sia sulle ricadute a livello di aula (nell'area didattica) che, specialmente, sulle ricadute a livello di organizzazione (sulla comunità educante).	Tutta l'offerta formativa eTwinning è caratterizzata da una forte impronta pragmatica e da un approccio <i>hands-on</i> . Dai workshop, alle conferenze, ai webinar, europei e nazionali, è la stessa governance dell'azione che mira a conferire un taglio pratico all'esperienza di formazione anche grazie alla forte centralità dello scambio di pratiche e del <i>peer learning</i> . La ricerca ha dimostrato che l'esperienza formativa eTwinning trova la sua maggiore valorizzazione nella dimensione didattica dove la progettualità eTwinning concretizza tutta l'esperienza, ma anche – pur in misura minore – nell'area della professionalità docente e della partecipazione scolastica (cfr. CAP. 4).

3.5.1. DESCRIVERE ETWINNING IN TERMINI DI UNITÀ FORMATIVE CERTIFICATE

Se è vero che l'esperienza eTwinning è per definizione composta da una varietà di attività formative, e a fronte della dimostrata validità dell'esperienza nel suo complesso per quanto riguarda le ricadute formative, il passaggio successivo non può che essere quello di descrivere l'esperienza eTwinning nel suo complesso in termini di Unità formative (Di Stasio, 2021) concretamente valorizzabili.

Per Unità formative si intendono parti elementari che possono coscientemente e coerentemente essere ricondotte a elementi certificabili, in quanto di misurabile e consolidato valore in termini di esperienza di crescita professionale.

FIGURA 3.3

Proposta di Unità formativa certificata (UFC) per l'esperienza formativa eTwinning

Fonte: Bianchi *et al.* (2018).

La proposta (Bianchi *et al.*, 2018) di descrivere l'esperienza eTwinning in termini di Unità formative certificate introduce l'uso di un dispositivo detto di "Bilancio delle competenze" che consente di accompagnare l'eTwinner in un'autovalutazione iniziale e di orientamento e poi finale, mappando le sue competenze riguardo a tre aree: della professionalità, della didattica e della partecipazione scolastica, proprio al fine di favorire anche quel processo di riflessività che sostiene lo sviluppo professionale.

In tal modo le 5 attività principali che compongono l'esperienza ideale di un docente eTwinning possono dunque diventare mattoni di un percorso formativo documentato e valorizzabile in quanto contenente tutti gli ingredienti di un'esperienza formativa efficace: il *peer to peer* nazionale o internazionale, la sperimentazione in classe, la partecipazione a corsi e seminari in presenza e online, la documentazione per la valutazione del progetto e la sua attestazione di qualità, il Bilancio delle competenze.

RIQUADRO 3.2

eTwinning nella formazione iniziale dei docenti (ITE, *Initial Teachers Education*)

La formazione eTwinning include anche un'iniziativa rivolta alla formazione iniziale dei docenti, eTwinning for Future Teachers, a cui l'Italia ha aderito a partire dal 2013. L'iniziativa è stata introdotta come un'azione pilota, ma ben presto si è rilevata molto lungimirante e di gran successo, accolta con molto entusiasmo da studenti e formatori, in particolar modo in Italia, dove, dopo i primi anni di sperimentazione, l'iniziativa è cresciuta in maniera esponenziale coinvolgendo ad oggi ormai oltre 20 università⁶ attive nella formazione iniziale dei docenti (prevalentemente futuri docenti della scuola primaria e dell'infanzia), e portando l'Italia al primo posto in Europa, sia per numeri che per rilevanza dell'esperienza.

6. <https://etwinning.indire.it/etwinning-for-future-teachers-ite/>.

Le università coinvolte concordano con l'Unità eTwinning Italia un percorso di inserimento di eTwinning nella formazione dei futuri docenti, da realizzare in collaborazione con gli USR e la rete di ambasciatori, prevedendo una, o possibilmente più, delle seguenti attività: introduzione alla piattaforma e presentazione di buone pratiche eTwinning attraverso lezioni frontali di breve durata alla totalità degli studenti di un certo anno di corso; laboratori intensivi di media-lunga durata (12-36 ore) rivolti a gruppi di studenti che si registrano in piattaforma in prima persona e approfondiscono sia gli aspetti tecnici legati al funzionamento della piattaforma e all'utilizzo della classe virtuale messa a disposizione dei progetti, sia gli aspetti didattici legati all'adozione di metodologie innovative con la progettazione eTwinning; progetti eTwinning di collaborazione tra università diverse, sia italiane che straniere, in cui gli studenti si confrontano su tematiche di comune interesse e/o sulle proprie esperienze a scuola durante i tirocini, imparano a collaborare a distanza e al contempo familiarizzano con la classe virtuale eTwinning. In aggiunta a questo, per rendere davvero completa l'esperienza formativa, gli studenti possono realizzare essi stessi un "vero" progetto eTwinning insieme al proprio tutor durante le ore di tirocinio diretto. A tal fine, in collaborazione con gli USR, laddove questo è possibile, gli studenti vengono inviati in scuole in cui eTwinning è già attivo oppure i tutor delle scuole ospitanti vengono invitati agli eventi di formazione eTwinning regionali, in modo che gli studenti possano trovare un terreno favorevole allo sviluppo di una propria progettazione eTwinning e possano così sperimentare sul campo quanto appreso. Molti sono gli studenti che negli ultimi anni hanno deciso di dedicare la loro tesi a eTwinning e soprattutto alle loro esperienze eTwinning in classe.

L'Unità eTwinning aiuta le università a individuare il percorso più adatto al proprio contesto, che varia molto in base a molteplici fattori, come per esempio: persona di contatto e motivazione, anno di corso e materia coinvolta (o tirocinio indiretto), numero di ore che si possono o vogliono dedicare a questo percorso, collaborazione più o meno attiva con gli USR. Il suggerimento è in genere quello di seguire un approccio graduale per step consecutivi, per permettere ai nuovi arrivati di comprendere le molte sfaccettature di questa iniziativa e organizzare al meglio le attività.

La prima tappa prevede di norma un accordo con gli USR e la rete degli ambasciatori per organizzare una serie di incontri dedicati alla formazione dei formatori delle università, in parallelo a iniziative di breve-media durata rivolte agli studenti. Particolarmente utili per i nuovi arrivati in questa fase sono l'osservazione delle buone pratiche nazionali ed europee e i contatti con le altre università italiane, da cui possono imparare e trarre ispirazione e con le quali possono avviare delle prime collaborazioni nazionali che permettono di avvicinarsi alla collaborazione a distanza in maniera graduale e senza l'aggravio della lingua straniera.

Dopo le prime esperienze, con i feedback in genere molto positivi degli studenti e laddove si riescano a garantire una certa continuità e l'appoggio e il coinvolgimento anche del personale universitario, e quindi evitando che eTwinning rimanga qualcosa di esterno gestito solamente dagli ambasciatori eTwinning e dagli USR, l'iniziativa diventa progressivamente più articolata e radicata, trovando uno spazio stabile e ufficiale, formalmente riconosciuto e che dura nel tempo indipendentemente dai singoli soggetti coinvolti. Si può così arrivare alla costruzione anche di percorsi pluriennali che prevedano attività complementari in anni di corso diversi, per giungere alla progettazione eTwinning in classe negli ultimi anni di tirocinio. Anche i progetti eTwinning collaborativi tra università di paesi diversi si realizzano in genere in un secondo momento, quando il personale delle università conosce bene l'iniziativa ed è in grado, seppur sempre con il supporto degli ambasciatori, di gestire questo ulteriore livello di complessità che implica la condivisione degli obiettivi didattici, l'uso della lingua straniera, la conciliazione dei tempi spesso molto discordanti di tirocini e formazione iniziale all'estero.

L'efficacia dell'iniziativa e il livello di integrazione nel curriculum delle università variano molto da caso a caso e, seppur in maniera diversa, dipendono dagli stessi fattori che fanno di eTwinning una storia di successo in alcune scuole rispetto ad altre:

- formazione e motivazione del personale coinvolto ed efficacia della rete di supporto;
- creazione di un gruppo di lavoro che collabora in maniera coordinata e armoniosa;
- appoggio “politico” e volontà dei vertici affinché l'iniziativa abbia successo, indipendentemente dall'entusiasmo dei singoli coinvolti, e dunque integrazione ufficiale nel percorso di formazione;
- motivazione degli studenti e loro coinvolgimento attivo;
- riconoscimento del lavoro degli studenti ai fini della valutazione e della progressione.

Dal 2019, anno in cui è stato introdotto nella piattaforma eTwinning il ruolo di *Teacher Student* e dunque gli studenti hanno potuto registrarsi liberamente, sebbene sempre monitorati dalle Unità nazionali e con uno status temporaneo valido solo per l'anno accademico in corso, si sono registrati in Italia quasi 3.000 studenti, di cui oltre 1.500 attivi nell'anno accademico 2020/2021. Dati preliminari ricavati dalla ricerca eTwinning sulla formazione iniziale rivelano che nel biennio 2019/2020 sono stati formati su eTwinning oltre 3.700 studenti.

RIQUADRO 3.3

eTwinning e la pandemia

Durante il primo lockdown l'Unità eTwinning INDIRE ha reagito alla situazione di emergenza aprendo, con l'aiuto di un gruppo di ambasciatori eTwinning e docenti esperti, il gruppo “SOS didattica a distanza”⁷, un ambiente virtuale di condivisione e supporto reciproco a cui hanno aderito oltre 1.800 docenti. Al suo interno i docenti eTwinning più esperti hanno messo a disposizione dei loro pari le proprie conoscenze e competenze utilizzando gli strumenti e i canali appositamente creati dal gruppo di coordinamento, e in particolare la sezione “Proposte di attività per la DAD”, con kit di semplici attività didattiche collaborative pronte all'uso, e quella degli incontri online, con numerosi appuntamenti, in alcuni periodi anche quotidiani.

I punti di forza di questa iniziativa sono stati da un lato la prontezza dell'offerta (il gruppo infatti è nato solo pochi giorni dopo l'inizio del primo lockdown, rappresentando per molti una prima ancora di salvezza e un luogo dove trovare consigli pratici per affrontare le difficoltà quotidiane) e dall'altro la dimensione umana e competente della condivisione tra pari, la possibilità di trovare supporto ma anche conforto nella rete del gruppo, con incontri ed eventi di piccole dimensioni caratterizzati da una forte interazione tra relatori e partecipanti e da un supporto individualizzato. In totale sono stati organizzati, nel periodo tra metà marzo e inizio giugno 2020, 38 incontri su DAD e strumenti utili, inclusi quelli dello “Sportello Amico eTwinning”, per consulenze mirate. Alcune di queste proposte sono inoltre state documentate all'interno della Biblioteca dell'Innovazione, nel canale dedicato alla didattica collaborativa online⁸ e tutte sono confluite nell'eBook *SOS didattica a distanza*⁹.

7. <https://groups.etwinning.net/112169/home>.

8. <https://biblioteca.indire.it/canale-tematico/16>.

9. https://etwinning.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Ebook-eTwinning-didattica-a-distanza_-1.pdf.

Anche l'offerta di webinar eTwinning, di norma mensile, si è intensificata per garantire oltre al *peer learning* anche una formazione da parte di esperti sui vari aspetti legati alla DAD, portando ad organizzare solo tra metà marzo e fine aprile 2020 11 webinar, confluiti in parte nel palinsesto di webinar di INDIRE. Particolare attenzione è stata riservata al sostegno e all'inclusione nella didattica a distanza, ai pericoli legati alla sovraesposizione digitale, alle metodologie per un'efficace comunicazione a distanza, alla disinformazione mediatica. Inoltre l'Unità eTwinning ha individuato e valorizzato alcune buone pratiche eTwinning sviluppate dagli insegnanti nel primo periodo di lockdown e messe a disposizione di tutti i docenti per trovare ispirazione e idee per approntare una didattica a distanza efficace e significativa. L'insieme delle iniziative realizzate da eTwinning Italia durante il primo lockdown, il cui successo è comprovato dal boom di registrazioni, triplicato rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente, è raccolto nella sezione del sito nazionale dedicata all'emergenza COVID¹⁰.

3.6

Conclusioni

eTwinning nasce con l'obiettivo di sostenere la formazione degli insegnanti in settori trasversali e strategici a livello europeo e si traduce nei diversi ambiti nazionali confrontandosi col contesto normativo dei paesi in cui viene applicato. Se tuttavia l'Italia è certamente uno dei paesi maggiormente operosi nel mondo eTwinning, è anche vero che eTwinning eredita alcune impostazioni che appunto non sempre ne facilitano la valorizzazione ai fini dello sviluppo professionale.

Per sua natura e per contenuti, eTwinning tocca tre "anime": la dimensione dell'internazionalizzazione, la formazione dei docenti, l'innovazione didattica digitale. In ragione di ciò, il maggior beneficio per l'impatto e la valorizzazione dell'Azione deriverebbe da un maggiore coinvolgimento a livello di governance di tutte le Direzioni afferenti al Dipartimento ministeriale per il sistema educativo di istruzione e formazione, via peraltro già intrapresa efficacemente con il coinvolgimento di eTwinning nel PNSD.

eTwinning, visto dalla sua prospettiva di sviluppo professionale degli insegnanti, esprime comunque numerosi punti di forza: un modello consolidato di governance multilivello (Unità europea, Unità italiana, USR, scuole polo, ambasciatori), un ruolo importante degli ambasciatori come testimonial e formatori di formatori, una forte e sistematica connotazione su temi di interesse trasversale per la scuola, ovvero il digitale e la didattica per competenze, unitamente alle priorità strategiche definite a livello europeo e italiano (cfr. *supra*, FIG. 3.3). Ma anche un modello formativo robusto e composto da una varietà di attività riconosciute come efficaci ai fini della formazione, aperto a qualsiasi livello di *expertise* dei docenti, e una centralità della dimensione di rete e comunità che contribuisce a sostenere le componenti affettive e relazionali della formazione.

10. <https://etwinning.indire.it/sos-didattica-a-distanza>.

Ultimo, ma non ultimo, un'attenzione a introdurre meccanismi di potenziamento delle ricadute dell'esperienza, dal singolo docente e la sua didattica, verso la comunità scolastica con le eTwinning School.

Se è vero che la dimensione individuale dell'esperienza eTwinning, rapportata al suo potenziale di propagazione dal singolo docente alla dimensione della scuola, è anche uno dei punti di debolezza del sistema, è altresì vero che l'Azione stessa è attenta a introdurre meccanismi di potenziamento delle ricadute dell'esperienza, dal singolo docente e la sua didattica verso la comunità scolastica, sia attraverso le eTwinning School (cfr. *supra*, riquadro 1.5) che attraverso il ruolo e la formazione dei dirigenti scolastici, coniugando così l'approccio *bottom-up* con quello *top-down*.

Nel periodo 2014-2020 l'Unità eTwinning INDIRE ha potenziato e sviluppato la propria offerta formativa nei confronti dei docenti percorrendo principalmente due strade: il rafforzamento della rete territoriale e della formazione regionale in collaborazione con gli ambasciatori eTwinning e gli Uffici scolastici regionali, rafforzamento che ha portato con sé anche l'intensificazione della formazione rivolta agli ambasciatori stessi, e l'integrazione della formazione online, via via sempre più preponderante con l'affermarsi del *blended learning* e dell'utilizzo diffuso di strumenti di videoconferenza, e man mano che la formazione in presenza veniva gestita in maniera sempre più efficiente ed efficace dalla rete locale.

Il contesto normativo, dalla legge 107/2015 al Piano Nazionale Scuola Digitale, al Piano Nazionale di Formazione docenti, ha – come si è detto – contribuito a far crescere l'importanza dell'azione nel tempo. Non ultimi l'esperienza della pandemia e il contesto di DAD e DDI in cui le scuole italiane e quelle di tutto il mondo si sono trovate ad operare (cfr. riquadro 3.3) hanno aiutato a far comprendere quanto le competenze che i docenti avevano maturato con eTwinning fossero bagaglio prezioso per far fronte all'emergenza. I docenti eTwinning più esperti, infatti, abituati da anni a lavorare a distanza in ambienti collaborativi, si sono trovati ad essere loro malgrado il punto di riferimento di tanti colleghi che in tempi "normali" si erano disinteressati alla progettazione eTwinning e avevano accolto solo in minima parte la trasformazione digitale in atto anche nella scuola. Nelle scuole in cui eTwinning non era ancora diventato un'iniziativa condivisa e relativamente diffusa i docenti eTwinning, da pionieri solitari abituati a scontrarsi spesso con diffidenza e scarsa collaborazione, si sono ritrovati al centro dell'attenzione e con un importante ruolo di supporto e *peer learning* informale da svolgere nella propria comunità scolastica.

Nonostante i progressi compiuti in questa direzione e le numerose esperienze pilota, l'elemento di maggiore criticità rimane il fatto che la formazione eTwinning, intesa come composta da tutte le componenti di cui si è discusso in questo capitolo (dalla formazione in presenza a quella online di natura europea, nazionale, regionale, al progetto, al Quality Label), non è ad oggi chiaramente e immediatamente riconoscibile nel nostro paese in termini di formazione nei vari stadi della carriera docente (cfr. TAB. 3.2).

TABELLA 3.2

Tipologia di offerta formativa eTwinning (erogata a livello europeo, nazionale o regionale e suddivisa per target, iniziale, in ingresso e in servizio) e tipo di riconoscimento formale

	Formazione iniziale eTwinning <i>Initial Teacher Education</i> (cfr. <i>supra</i> , riquadro 3.2)	Formazione in ingresso	Formazione in servizio
Formazione europea (organizzata da EUN – Unità centrale eTwinning)	Esistono delle iniziative di formazione rivolte espressamente a tutti gli studenti ITE. Gli studenti possono inoltre partecipare a tutte le altre iniziative di formazione online offerte a livello europeo. L'eventuale riconoscimento dipende da ciascuna università coinvolta, ma di norma la formazione a questo livello viene fruita dagli studenti a titolo individuale e volontario e non riconosciuta.	Non esiste una formazione mirata per questo target a livello europeo. I docenti e i dirigenti scolastici neoassunti possono partecipare alla formazione offerta da eTwinning a livello europeo come gli altri docenti e DS in servizio.	Riconoscibile dai dirigenti scolastici su base individuale. Esperienza regionale di riconoscimento Emilia-Romagna – Servizio Marconi USR (cfr. riquadro 3.5).
Formazione nazionale (organizzata direttamente dall'Unità italiana eTwinning)	Di norma non vi è una formazione eTwinning per questo target gestita direttamente dall'Unità italiana eTwinning.	Non esiste una formazione mirata per questo target gestita direttamente dall'Unità italiana eTwinning.	Riconoscibile dai dirigenti scolastici su base individuale (certificati di partecipazione rilasciati da INDIRE). A partire dall'anno scolastico 2021/2022 il Corso di base eTwinning sarà presente anche nella piattaforma SOFIA.
Formazione nazionale decentrata (co-organizzata dagli USR)	L'offerta formativa rivolta agli studenti è co-progettata dall'Unità eTwinning e dagli USR con le università coinvolte e dunque viene di norma formalmente riconosciuta. Le forme di integrazione e riconoscimento variano in ciascuna università.	Da diversi anni in alcune regioni sono stati inseriti dei moduli su eTwinning nei percorsi di formazione dei docenti e DS neoassunti, anche se non in maniera continuativa o sistematica. L'esperienza di maggiore successo è quella dell'USR Piemonte, descritta nel riquadro 3.4. Con la circolare 30345 del 4/10/21 eTwinning viene indicato dal Ministero dell'Istruzione come strumento da utilizzare in supporto alla formazione dei docenti neoassunti, https://www.miur.gov.it/web/guest/formazione-in-ingresso-neoassunti .	Riconoscibile dai dirigenti scolastici su base individuale (Certificati di partecipazione rilasciati dagli USR o dalle scuole polo eTwinning).
Progetto eTwinning	La partecipazione ai progetti eTwinning da parte degli studenti ITE può essere riconosciuta dalle università in termini di crediti, ore di laboratorio e/o tirocinio, contributo parziale al superamento di un esame, contributo alla votazione finale della tesi o in altre modalità concordate nel corso di studi.	Non riconosciuto	Non riconosciuto
Quality Label	Non riconosciuto	Non riconosciuto	Non riconosciuto

Per far fronte alle limitazioni legate alla scarsa riconoscibilità dell'esperienza e per sostenere la validità dell'impatto concreto che eTwinning ha sulla formazione dei docenti, l'Unità italiana e INDIRE hanno collaborato alla proposta di una descrizione dell'esperienza eTwinning in termini di Unità formativa certificata, che al momento è all'attenzione delle direzioni ministeriali competenti.

La condivisione su scala nazionale dell'impianto culturale di valorizzazione qui proposto farebbe sì che i dirigenti scolastici possano facilmente verificare e dunque validare e certificare l'esperienza eTwinning in termini di Unità formative certificate in qualità, ovviando alla limitazione dovuta alla difficoltà di distinguere la qualità della partecipazione del docente e quindi il livello di formazione. È per questo motivo che, nel proporre la descrizione dell'esperienza eTwinning in termini di UFC, si fa riferimento al Quality Label che documenta e attesta le dimensioni di qualità ed innovazione dell'esperienza stessa.

In prospettiva ci aspettiamo che l'insieme di tutte le esperienze eTwinning che un docente svolge durante la sua carriera possano essere raccolte in un dispositivo, un dossier eTwinning, che in ultimo confluisca in un portfolio formativo del docente.

RIQUADRO 3.4

Iniziare bene con eTwinning: l'esperienza del Piemonte nella formazione dei futuri docenti e nella formazione dei docenti e dirigenti neoassunti
di *Silvana Rampone*

L'Ufficio I dell'USR Piemonte, Area Formazione e Progetti Internazionali, da tempo persegue la precisa volontà strategica di promuovere la modernizzazione degli istituti scolastici piemontesi in una dimensione europea attraverso le diverse azioni del Programma Erasmus ed i piani di formazione iniziale e continua dei docenti. La sfida è quella di contribuire a formare i futuri docenti per una scuola basata su principi quali l'equità, la sostenibilità, l'inclusione, l'imprenditorialità, la cittadinanza attiva, il dialogo interculturale; una scuola che sappia sviluppare *soft skills* e promuovere la motivazione, l'autonomia, la riflessione metacognitiva, la creatività e l'apprendimento cooperativo.

Per le sue caratteristiche di flessibilità, apertura all'innovazione e al confronto europeo, eTwinning risulta particolarmente indicato per la formazione dei futuri insegnanti in quanto veicolo per introdurre un modo diverso di fare scuola attraverso lo sviluppo di competenze professionali, l'uso integrato delle nuove tecnologie, la comunicazione in una o più lingue straniere e l'apprendimento collaborativo in contesti multiculturali.

Dal 2015, l'USR Piemonte ha iniziato una fattiva collaborazione con il Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, nell'ambito dell'iniziativa europea ITE (*Initial Teachers Education*), culminata nella realizzazione di 9 webinar, tra marzo 2020 e marzo 2021, come proposta alternativa al tirocinio diretto di 260 studenti del 5° anno in periodo di pandemia COVID-19 (decreto rettorale d'urgenza n. 1064/2020-2021). L'obiettivo principale dei webinar, condotti dagli ambasciatori eTwinning piemontesi, è stato quello di coinvolgere gli studenti in un viaggio esplorativo della piattaforma, delle sue potenzialità

e di nuove metodologie didattiche per apprendere, comunicare e aprirsi all'Europa. Prima di ogni webinar è stata distribuita una scheda di progettazione in modo che gli studenti potessero prenderne visione in anticipo e utilizzarla per analizzare le buone pratiche nazionali presentate durante i webinar e predisporre successivamente un'ipotesi di progetto eTwinning da realizzare in classe. Considerato il breve tempo a disposizione (2 ore di videoconferenza e 15 giorni di lavoro autonomo), gli studenti hanno saputo integrare tutti gli elementi di qualità eTwinning nelle loro progettazioni, con particolare attenzione alla creatività e ad attività collaborative.

Dal 2016 eTwinning è stato inserito anche nel Piano Nazionale di Formazione dei docenti neoassunti, dapprima attraverso alcuni seminari regionali, successivamente come offerta generalizzata a tutte le scuole polo per la formazione, nella convinzione dell'importanza di far conoscere alla nuova generazione di docenti in ingresso l'esistenza di questa preziosa opportunità di innovazione e modernizzazione in chiave europea. In particolare, a partire dall'a.s. 2019/2020, la formazione eTwinning è stata inserita nel programma dei "laboratori formativi" organizzati da ciascuna scuola polo regionale (art. 8 D.M. 850/2015). La valenza formativa dei laboratori eTwinning è stata illustrata dall'USR Piemonte ai referenti delle scuole polo durante le conferenze di servizio dedicate all'organizzazione del Piano di Formazione a livello regionale. Ogni scuola polo ha poi provveduto a raccogliere le adesioni dei docenti neoassunti interessati al laboratorio e a trasmetterle all'USR che si è occupato della calendarizzazione degli incontri e di eventuali accorpamenti a livello territoriale per massimizzare le risorse, inserite nel piano eTwinning regionale. Al fine di rendere il Programma Erasmus sempre più "inclusivo" sul territorio regionale e garantire quindi l'accesso alla formazione anche nelle zone più periferiche della regione, alcuni laboratori sono stati aperti a tutti i docenti del territorio di riferimento.

Grazie alla sinergia tra le scuole polo e l'Ufficio scolastico regionale, nell'a.s. 2019/2020 sono stati realizzati 7 seminari in presenza e 5 webinar per una partecipazione totale di 717 docenti. I laboratori, gestiti dagli ambasciatori eTwinning, hanno offerto una panoramica sulle potenzialità della piattaforma e sulle modalità per un'efficace collaborazione tra scuole partner attraverso l'analisi di buone pratiche, nazionali ed europee, facilmente trasferibili nei diversi livelli di istruzione scolastica. Nell'a.s. 2020/2021 l'accesso ai laboratori eTwinning è stato esteso anche ai tutor dei docenti neoassunti in modo da garantire una maggiore sinergia tra le due figure (800 partecipanti circa) e favorire l'eventuale avvio di gemellaggi elettronici con scuole europee. I docenti interessati ad approfondire la conoscenza di eTwinning sono stati invitati a partecipare ai successivi webinar tematici regionali, organizzati nei mesi di aprile e maggio 2021. Una scuola polo, su richiesta dei docenti che avevano partecipato al laboratorio, ha poi avviato, con fondi propri, un minicorso eTwinning di 10 ore.

Negli ultimi due anni eTwinning in Piemonte è entrato ufficialmente anche nella formazione regionale di tutti i dirigenti scolastici neoassunti (260) in quanto figure chiave per la promozione dell'innovazione degli istituti scolastici. La formazione è stata strutturata in due momenti: un incontro in plenaria per presentare il Programma Erasmus+ e le ricadute della progettazione europea sulle competenze degli studenti e del personale scolastico; quattro laboratori di approfondimento sull'uso della piattaforma e di discussione sulle modalità per motivare i docenti e creare un team Erasmus d'istituto.

RIQUADRO 3.5

Modello di valorizzazione della formazione eTwinning europea online: l'esperienza dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna
di *Annalisa Martini* ed *Elena Pezzi*

Da anni il Servizio Marconi TSI¹¹ dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna¹² ha instaurato fruttuose sinergie con il gruppo regionale degli ambasciatori eTwinning e con le principali iniziative europee rivolte alla formazione dei docenti, come eTwinning, la Teacher Academy della School Education Gateway (cfr. *supra*, riquadro 1.7) e l'European Schoolnet Academy¹³.

In particolare, al fine di facilitare il riconoscimento per i docenti anche di questa formazione erogata a livello europeo, il Servizio Marconi si è accordato in modo tale da poter offrire, in un certo senso duplicare, all'interno della propria piattaforma dedicata alla formazione e collegata al sito istituzionale USR¹⁴, alcuni eventi formativi europei realizzati nell'ambito delle sopracitate iniziative, accompagnando le attività con un tutoraggio aggiuntivo e rilasciando alla fine un certificato di partecipazione italiano pienamente riconosciuto.

Questa iniziativa nasce da un progetto pilota del 2019 gestito da School Education Gateway-Teacher Academy, in cui la referente pedagogica eTwinning per l'Emilia-Romagna (Elena Pezzi, docente presso il Liceo Laura Bassi di Bologna e membro del Servizio Marconi TSI) ha rappresentato l'Italia in una sperimentazione a livello europeo¹⁵, che ha visto dieci docenti di altrettanti paesi europei lavorare insieme per trovare soluzioni innovative riguardo alla formazione in servizio dei docenti, soprattutto per quel che concerne la fruizione dei corsi online (i cosiddetti MOOC)¹⁶. La sperimentazione italiana si è articolata in alcuni momenti fondamentali: creazione di un gruppo di lavoro all'interno delle scuole coinvolte, sperimentazione di un percorso formativo *blended* in ottica di ricerca-azione, monitoraggio e valutazione dell'esperienza con visita finale *in loco* da parte del Pedagogical Advisory Board¹⁷ di Teacher Academy. I risultati estremamente positivi di questo percorso hanno offerto spunti e suggerimenti per un'ulteriore implementazione ed un arricchimento dell'offerta formativa di Teacher Academy. Grazie alla collaborazione con il Servizio Marconi TSI la proposta è stata inoltre allargata a docenti di altre scuole della regione organizzando analoghi percorsi formativi sempre in modalità *blended* a supporto dei MOOC di Teacher Academy.

Dalla fase iniziale di sperimentazione, l'iniziativa si è andata rafforzando ed ampliando progressivamente fino ad arrivare ad una sua piena formalizzazione nel 2021 con l'approvazione del Disposto dell'USR Emilia-Romagna, prot. 0012724 del 17/06/2021, con cui il Servizio

11. <https://serviziomarconi.istruzioneer.gov.it/>.

12. <https://www.istruzioneer.gov.it/>.

13. <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/>.

14. Chi si iscrive a questa piattaforma riceve una newsletter settimanale che raggiunge i quasi 15.000 docenti iscritti (della regione e non) con aggiornamenti sulle occasioni di formazione, <https://serviziomarconi.istruzioneer.gov.it/>.

15. https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/teacher_academy/teaching_materials/teacher-academy-study-group.htm.

16. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/using-moocs-in-schools.htm>.

17. https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/teacher_academy/pedagogical_advisory_board.htm.

Marconi ha attivato, sempre per i docenti iscritti alla piattaforma regionale già menzionata, un'azione di accompagnamento e facilitazione a supporto dei docenti iscritti ai sopraccitati MOOC, realizzando un *EuroSMOOC* per ciascun percorso formativo¹⁸.

Le modalità di partecipazione sono molto semplici e vengono esplicitate anche nei siti di accesso delle iniziative europee¹⁹: il docente iscritto al corso europeo potrà iscriversi al corrispondente percorso creato in parallelo sulla piattaforma regionale, svolgendo le attività richieste dalle iniziative di formazione europee anche grazie agli incontri sincroni e asincroni di condivisione proposti a livello regionale. Di tale possibilità possono usufruire *in primis* i docenti dell'Emilia-Romagna; tuttavia la piattaforma del Servizio Marconi è aperta anche a docenti provenienti dal resto d'Italia.

I docenti che completano con successo un corso (Learning Event, MOOC ecc.) proposto da eTwinning, Teacher Academy ed European Schoolnet Academy, ricevendo attestato e relativo badge, ottengono anche il corrispondente attestato rilasciato dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, e possono vantare così un riconoscimento formale a livello istituzionale e nazionale.

Si tratta di un'iniziativa particolarmente significativa per i docenti dell'Emilia-Romagna e per l'istituzione nel suo complesso, poiché rappresenta un ulteriore passo nell'apertura in senso europeo dell'Ufficio scolastico regionale, che da anni sta attuando una politica di grande coinvolgimento e collaborazione per l'implementazione dei programmi europei (formazione Erasmus+, coordinamento di consorzi ecc.) e della diffusione di buone pratiche (giornate eTwinning, adesione a sperimentazioni internazionali, partecipazione al progetto Mensi²⁰ ecc.)

Riferimenti bibliografici

- BIANCHI G. *et al.* (2018), *Leggere l'esperienza formativa eTwinning alla luce del piano nazionale di formazione per i docenti in servizio: una proposta*, in "Essere a Scuola", 87, 6.
- CINGANOTTO L. *et al.* (2017), *Il profilo del docente eTwinner. Un bilancio di competenze per la valorizzazione professionale e l'orientamento formativo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research", x, pp. 325-41.
- CINGANOTTO L. *et al.* (2019), *Misurare l'impatto delle attività sulla didattica e lo sviluppo delle competenze degli insegnanti – Quadro di riferimento per il monitoraggio della pratica eTwinning*, <https://www.etwinning.net/it/pub/publications.htm>.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2007), *Conclusioni del Consiglio sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* (2007/C 300/07).
- ID. (2009), *Conclusioni del Consiglio, del 26 novembre 2009, sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto*, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/b5a1ab2b-e5e3-45e0-af4c-a8632ebc66b3/language-it/format-PDFAtA>.

18. <https://serviziomarconi.istruzione.gov.it/2021/03/19/eurosmooc-il-servizio-marconi-in-sinergia-con-teacher-academy-e-european-schoolnet-academy/>.

19. Si cita, ad esempio, quanto pubblicato dalla European Schoolnet Academy sul proprio sito: <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:BIK3+DigitalLiteracy+2021/about#certification>.

20. Mentoring for School Improvement Project, <https://fcl.eun.org/mensi>.

- DI STASIO M. (2021), *Una forma per la formazione: alla ricerca dell'Unità Formativa*, in M.C. Pettenati (a cura di), *Paese Formazione: sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- KEARNEY C. (2016), *eTwinning visto da vicino. Un progetto pilota sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti*, Unità europea eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.
- KEARNEY C., GRAS-VELÁZQUEZ À. (2015), *Dieci anni di eTwinning: l'impatto sulla pratica, le abilità e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinners*, Unità europea eTwinning-European Schoolnet, Bruxelles.
- IDD. (2017), *Report riepilogativo. Dodici anni di eTwinning. L'impatto sulla pratica, le abilità e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinners*, Unità europea eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.
- PATERAKI I. (2018), *Misurare l'impatto delle attività sulla didattica e lo sviluppo delle competenze degli insegnanti – Quadro di riferimento per il monitoraggio della pratica eTwinning*, Unità europea eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.
- PETTENATI M. C. (a cura di) (2021), *Paese Formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- VUORIKARI R. (2010), *Sviluppo professionale degli insegnanti. Uno studio sulla pratica attuale*, Unità europea eTwinning-European Schoolnet, Bruxelles.

Quadro teorico e risultati dell'analisi di impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti italiani

di *Francesco Fabbro, Maria Ranieri ed Enrico Imbimbo**

4.1

Introduzione

Questo capitolo presenta e discute i risultati di una ricerca condotta dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze in collaborazione con l'INDIRE e l'Unità italiana di eTwinning, nel corso del 2020. La ricerca è stata realizzata allo scopo di vagliare le ricadute dell'esperienza maturata dai docenti italiani nella comunità eTwinning in termini di "sviluppo professionale innovativo". L'esigenza di confrontarsi con la sfida di valutare le valenze formative e di crescita professionale di eTwinning si lega all'istanza di conseguire una migliore comprensione delle dinamiche di creazione e socializzazione della conoscenza da parte di una comunità che, nel tempo, si è non solo ampliata quantitativamente ma anche qualitativamente, moltiplicando le proprie iniziative. Intercettare il valore di questa impresa unica nel panorama globale come pure individuare le possibili aree di miglioramento di un progetto *in fieri* rappresentano due obiettivi non rimandabili per preservare e far crescere questa esperienza.

Nei paragrafi che seguono viene dapprima illustrato il quadro teorico che ha ispirato lo studio con riferimenti alla letteratura nazionale e internazionale, e con un affondo su alcuni specifici contributi che hanno consentito di delineare un quadro di competenze utile per l'operationalizzazione del concetto di "sviluppo professionale innovativo" degli eTwinner¹. Successivamente viene introdotta la metodologia di ricerca, di tipo misto quanti-qualitativo, esplicitando le domande di ricerca che hanno orientato l'indagine e descrivendo gli strumenti di ricerca adottati. Buona parte del capitolo è dedicata alla presentazione e discussione dei risultati, e alla loro triangolazione, facendo

* F. Fabbro è ricercatore presso l'INVALSI e cultore della materia in Metodi e tecniche della didattica all'Università degli Studi di Firenze (francesco.fabbro@invalsi.it), M. Ranieri è professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale all'Università degli Studi di Firenze (FORLILPSI) (maria.ranieri@unifi.it), E. Imbimbo è assegnista in Analisi dati all'Università degli Studi di Firenze (enrico.imbimbo@unifi.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 4.1-4.2 e 4.6 sono da attribuire a M. Ranieri; i PARR. 4.3 e 4.5 sono da attribuire a F. Fabbro; il PAR. 4.4 è da attribuire a E. Imbimbo.

1. Una prima presentazione dell'impianto concettuale e metodologico è contenuta in Nucci *et al.* (2021).

dialogare numeri e parole per costruire una rappresentazione quanto più affidabile della realtà indagata. Il capitolo si chiude con alcune osservazioni conclusive sul passato, ma soprattutto sul futuro della comunità e delle sue prospettive di crescita.

4.2

Quadro teorico sullo sviluppo professionale degli insegnanti

4.2.1. SVILUPPO PROFESSIONALE E INNOVAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA

La letteratura sulla formazione degli insegnanti e sui processi di innovazione pedagogico-didattica è ormai molto ricca, spaziando dalle visioni che fanno leva sulla dimensione riflessiva della pratica lavorativa come innesco per la crescita e lo sviluppo professionale – si pensi, ad esempio, al lavoro di Schön (1993; 2006) e alla sua fortunata immagine del professionista riflessivo – alle comunità (Wenger, 2006) e/o reti (Brown, Duguid, 2000) di pratiche come luoghi di produzione e condivisione sociale del sapere professionale con ricadute significative sui processi di trasformazione della pratica pedagogico-didattica in termini di innovazione, miglioramento e cambiamento (Fabbri, Romano, 2017). In questa sede, ci soffermiamo in particolare su tre costrutti utili per inquadrare i presupposti concettuali che hanno alimentato sul piano teorico-concettuale la ricerca presentata in questo capitolo, soprattutto sul piano analitico e interpretativo. Un primo riferimento è costituito dal concetto di co-design, in italiano co-progettazione, funzionale alla messa a fuoco di due dimensioni sempre più rilevanti dell'agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2012), ossia quella progettuale e quella collaborativa. L'idea dell'insegnante-progettista (*teacher as designer*, cfr. Scott, Lock, 2021) si è fatta progressivamente strada nella ricerca sullo sviluppo professionale dei docenti e i processi di innovazione, anche sotto l'impulso della rilevanza crescente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento: la ricerca, infatti, sottolinea come l'introduzione degli strumenti tecnologici accresca i livelli di complessità del dispositivo formativo, richiedendo una sempre più accurata e puntuale progettazione da parte del docente (Persico, Pozzi, Goodyear, 2018). Parallelamente, l'enfasi posta da autori come Wenger (2006) sulla natura sociale e partecipativa dei processi associati allo sviluppo professionale si traduce, in ambito scolastico, nella promozione di comunità riflessive di insegnanti che collaborano e apprendono supportandosi reciprocamente (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), anche attraverso la progettazione condivisa delle pratiche didattiche. A questo riguardo, la letteratura internazionale si focalizza su tre questioni, vale a dire: i benefici del design collaborativo, i suoi meccanismi e le condizioni abilitanti. Più specificamente, Voogt, Pieters e Handelzalts (2016) evidenziano come la co-progettazione favorisca la crescita professionale sia in termini di competenza epistemologico-disciplinare sia in senso strettamente progettuale, in quanto richiede una maggiore sistematicità ed esplicitzza nella definizione di obiettivi, metodi e contenuti curriculari. Sul piano dei meccanismi che caratterizzano il co-design, questi autori sottolineano come si generi un circolo virtuoso tra progettazione in gruppo e sviluppo professionale dei docenti: le atti-

vità progettuali possono condurre ad una crescita professionale e, a sua volta, la crescita professionale può portare ad un ulteriore miglioramento della progettualità condivisa. In breve, attraverso il co-design i docenti costruiscono collaborativamente conoscenza pratica professionale. Infine, per quanto riguarda le condizioni, è unanimemente riconosciuto che la progettazione in team per essere efficace debba essere supportata in modo adeguato sul piano sia formativo che istituzionale. Per questo iniziative orientate in tal senso rappresentano una condizione favorevole per lo sviluppo professionale.

Un secondo riferimento, utile per intercettare le valenze formative e innovative di ambienti come lo spazio eTwinning, riguarda il concetto di rete di scuole (Ranieri, 2010). Queste ultime possono essere considerate come sistemi multifunzionali, ossia come spiega Sliwka (2003, p. 49):

esse sono entità con valenza sociale orientate alla qualità, al rigore e ai risultati. Possono anche essere un mezzo efficace per sostenere l'innovazione in tempi di cambiamento. Le reti in educazione promuovono la disseminazione di buone pratiche, migliorano lo sviluppo professionale degli insegnanti, supportano la capacity building degli insegnanti, mediano tra strutture centralizzate e strutture decentralizzate, e offrono supporto nel corso del processo di ristrutturazione e riconfigurazione culturale delle organizzazioni e dei sistemi educativi.

Questa definizione evidenzia tre principali finalità per le reti di scuole: supporto allo sviluppo professionale, al miglioramento delle pratiche didattiche e ai processi di cambiamento. Uno dei principali obiettivi di una rete di scuole è, infatti, quello di generare situazioni favorevoli allo scambio e alla collaborazione tra insegnanti e, più in generale, professionisti dell'educazione. Tipicamente, le reti scolastiche offrono ai loro membri una varietà di occasioni per la formazione professionale e lo scambio di conoscenze: conferenze, brevi corsi, incontri con esperti, scambio tra pari di pratiche innovative. Le reti educative possono, inoltre, facilitare la condivisione su più larga scala delle "buone pratiche" realizzate dai loro membri, producendo benefici nell'area dell'insegnamento e dell'apprendimento. Da questo punto di vista, Internet e le tecnologie digitali possono svolgere una funzione di amplificatore nella disseminazione delle buone pratiche. Alcune reti educative sono soprattutto orientate allo sviluppo professionale dei propri membri e al miglioramento delle attività scolastiche; altre, invece, guardano maggiormente all'esterno per favorire un cambiamento sistematico più ampio, agendo come gruppi di pressione per influenzare coloro che svolgono un ruolo importante per l'assetto del sistema educativo.

Un terzo riferimento, infine, tocca il tema delle tecnologie digitali e della loro integrazione nelle pratiche didattiche (Ranieri, 2011; 2018; Rivoltella, Rossi, 2019). Impossibile sintetizzare in poche righe la vastità e la complessità dei temi trattati nella letteratura associata a questo ambito. Ci limitiamo ad osservare come, da una parte, si sono negli anni moltiplicati i modelli di rappresentazione della conoscenza professionale del docente sulle TIC nella didattica, mentre la formalizzazione di un framework per le competenze digitali degli insegnanti è un'acquisizione piuttosto recente. Sul piano dei modelli, uno dei riferimenti più significativi è rappresentato dall'ICT Competency Standards for

Teachers (UNESCO, 2011), che contempla una triplice visione delle tecnologie digitali e delle competenze ad esse connesse nel contesto professionale dell'insegnante: esse sono viste sia come oggetto di conoscenza sul quale il docente deve maturare saperi e abilità; sia come oggetto di conoscenza da trasmettere agli allievi in ambito scolastico; sia come strumenti per trasmettere conoscenze agli studenti in un mondo che comunica e lavora sempre più attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Accanto al framework UNESCO, si può menzionare il TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) di Mishra e Koehler (2006). Esso include tre domini di conoscenza che interagiscono dinamicamente tra loro, ossia: la conoscenza tecnologica (TK) relativa alle specificità tecniche degli strumenti in uso dal libro a Internet; la conoscenza pedagogica (PK) che riguarda i processi di insegnamento e apprendimento, le strategie didattiche e valutative, le teorie pedagogiche; e, infine, la conoscenza contenutistica (CK) in riferimento alle conoscenze dell'area disciplinare di un determinato insegnamento scolastico. Più recentemente, il legislatore europeo ha promosso iniziative volte a formalizzare in modo più sistematico ed esplicito l'ambito delle competenze digitali necessarie per gestire processi di insegnamento e apprendimento supportate dalle tecnologie. Si tratta dell'European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) (Punie, Redecker, 2017), un quadro delle competenze digitali per educatori pubblicato nel 2017 a cura del Joint Research Center della Commissione Europea. Su questo framework ci soffermeremo più diffusamente di seguito.

4.2.2. PROFESSIONALITÀ E COMPETENZE DEL DOCENTE ETWINNER

Il DigCompEdu (*ibid.*) insieme al Bilancio delle competenze per docenti eTwinning (Cinganotto *et al.*, 2017) e all'European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations (DigCompOrg) (Kampylis, Punie, Devine, 2015) ha fornito le basi per l'impianto metodologico degli strumenti di indagine costruiti ai fini dello studio riportato in questo capitolo. I tre framework sono stati comparati e integrati per ricavare un quadro di sintesi in grado di rappresentare concettualmente le competenze del docente eTwinner. Una presentazione analitica del quadro di sintesi è documentata in Nucci *et al.* (2021), mentre in questo paragrafo ci limitiamo a fornire un breve resoconto del lavoro di sintesi effettuato per facilitare la comprensione del disegno metodologico e dell'analisi dei risultati. Cominciamo dal DigCompEdu. Questo strumento è stato ideato per rappresentare in modo sistematico le competenze digitali degli insegnanti (Bocconi, Panesi, 2018), enfatizzando gli aspetti di natura metodologico-didattica piuttosto che gli elementi di conoscenza tecnico-procedurale. Da questo punto di vista, il DigCompEdu appare coerente con l'ICT Competency Standards for Teachers (UNESCO, 2011) e il framework TPACK (Mishra, Koehler, 2006), menzionati in precedenza. Il framework si articola in sei aree concettuali per un totale di 22 competenze, come di seguito specificato:

- insegnamento e apprendimento: pianificazione e adozione di dispositivi e risorse digitali nella didattica; miglioramento dell'efficacia degli interventi didattici digitali e capacità di gestirli in modo adeguato orchestrando opportunamente le risorse;

- risorse digitali: ricerca, creazione e condivisione di risorse adeguate al contesto di apprendimento e alle esigenze dei singoli studenti;
- potenziamento degli studenti: favorire l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, per accrescere il coinvolgimento attivo degli studenti;
- valutazione: uso innovativo degli strumenti digitali per migliorare la valutazione e il feedback;
- promozione della competenza digitale degli studenti: attrezzare sul piano culturale, cognitivo e sociorelazionale gli studenti per essere pronti a vivere nell'era digitale;
- impegno professionale: potenziamento e apertura delle strategie di comunicazione e collaborazione, sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione.

Passando al lavoro raccolto in Bilancio delle competenze per docenti eTwinning (Cingano *et al.*, 2017), si evidenzia come in questo caso tre siano le aree di competenza definite caratterizzanti il profilo del docente eTwinning e si pone particolare attenzione alla dimensione riflessiva del sapere professionale:

- area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica): riguarda l'organizzazione e la gestione di situazioni di apprendimento con un'attenzione agli aspetti transdisciplinari, multiculturali e tecnologici; la valutazione formativa; il coinvolgimento degli allievi nel processo di apprendimento favorendo il lavoro collaborativo con ricadute sull'autostima e la motivazione;
- area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (Organizzazione): riguarda la scuola in quanto organizzazione e il ruolo del docente rispetto ad essa; include la capacità di lavorare in gruppo con i colleghi, di co-progettare percorsi didattici e di partecipare alla gestione della scuola, compresi i rapporti con la famiglia;
- area delle competenze relative alla propria formazione (Professionalità): riguarda lo sviluppo professionale del docente in senso stretto e comprende la sua capacità di affrontare le dimensioni deontologiche della professione; l'attenzione costante verso l'aggiornamento e la formazione continua; l'abilità di avvalersi delle nuove tecnologie per attività progettuali, organizzative e formative.

Infine, altri spunti sono desumibili dall'European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations (DigCompOrg) (Kampylis, Punie, Devine, 2015), promosso dalla Commissione Europea per supportare i processi di innovazione delle istituzioni educative. In questo caso, si identificano 7 dimensioni chiave (e 15 sotto-dimensioni), vale a dire: 1. Leadership e pratiche di governance; 2. Pratiche di insegnamento e apprendimento; 3. Sviluppo professionale; 4. Pratiche di valutazione; 5. Contenuti e curriculum; 6. Collaborazione e networking; 7. Infrastrutture.

L'analisi comparativa di questi contributi ha consentito di costruire un quadro di competenze esaustivo, strutturato in tre aree e nove sotto-aree per un totale di 37 descrittori (o indicatori di performance) (Nucci *et al.*, 2021, pp. 250-4).

- Area 1 – Didattica: quest'area riguarda il possesso delle conoscenze e abilità necessarie per progettare situazioni e/o percorsi di apprendimento significativo e situato, insegnare impiegando diversi metodi sia nella classe fisica che nella classe virtua-

le, promuovere e supportare l'apprendimento di tutti gli studenti anche attraverso l'impiego di tecnologie digitali, valutare sia in un'ottica formativa che sommativa i processi e i risultati di apprendimento anche per mezzo delle tecnologie digitali e del coinvolgimento degli allievi. Specifiche sotto-aree sono: 1.1. Progettazione; 1.2. Insegnamento; 1.3. Apprendimento; 1.4. Valutazione.

– Area 2 – Professionalità docente: quest'area concerne il possesso di una serie di attitudini, capacità e informazioni funzionali ad accrescere la propria e altrui consapevolezza rispetto ad un utilizzo eticamente orientato delle tecnologie digitali e a coltivare il proprio percorso di formazione professionale anche sull'uso delle tecnologie digitali in diversi modi (formazione eterodiretta, autoformazione e formazione tra pari). Specifiche sotto-aree sono: 2.1. Etica professionale (digitale); 2.2. Sviluppo professionale (digitale).

– Area 3 – Partecipazione scolastica: quest'area riguarda complessivamente il possesso di abilità che consentono di collaborare con altri insegnanti, con l'intera comunità scolastica e con i partner di altre scuole, gestire efficacemente sia in presenza che a distanza lo sviluppo dei progetti educativi in coerenza con il curriculum scolastico e il contesto territoriale, coinvolgere i genitori e i soggetti terzi nell'organizzazione e nell'implementazione degli interventi educativi anche attraverso l'uso delle tecnologie digitali. Specifiche sotto-aree sono: 3.1. Collaborazione; 3.2. Gestione; 3.3. Coinvolgimento di soggetti esterni.

Gli strumenti metodologici descritti nel paragrafo successivo riflettono sul piano concettuale questa articolazione con l'obiettivo di guidare la rilevazione sistematica di conoscenze e competenze maturate attraverso la partecipazione alla comunità eTwinning.

4.3

Metodologia della ricerca

Nel presente paragrafo presentiamo la metodologia della ricerca adottata nella conduzione dello studio empirico. In prima battuta, descriviamo la strategia e le domande di ricerca che hanno orientato l'investigazione empirica dell'impatto dell'esperienza eTwinning sullo sviluppo professionale dei partecipanti. Successivamente, invece, presentiamo gli strumenti impiegati per la raccolta dei dati, ossia il questionario e l'intervista. Infine, nell'ultimo sotto-paragrafo, ci soffermiamo sui metodi e le procedure di analisi dei dati.

4.3.1. DOMANDE DI RICERCA

La ricerca aveva l'obiettivo di valutare l'impatto di eTwinning sullo sviluppo professionale innovativo dei docenti in servizio in Italia. La valutazione dell'impatto di eTwinning si declina nell'esplorazione sul piano quantitativo e qualitativo delle rela-

zioni che intercorrono tra la partecipazione degli insegnanti alle attività eTwinning (progetti, gruppi, seminari online, Learning Event, workshop in presenza) e le competenze illustrate nel precedente paragrafo. La metodologia di ricerca mista (Trincherò, Robasto, 2019) si è articolata in un'indagine quantitativa delle percezioni dei docenti rispetto al contributo di eTwinning al loro sviluppo professionale e in una raccolta di studi di caso sulle loro pratiche didattiche, formative e partecipative nell'ambito dell'esperienza eTwinning che, per sua natura, comprende sia la comunità scolastica locale sia la comunità internazionale dei docenti eTwinning. Come esplicitato anche ai partecipanti alla ricerca, in questo studio abbiamo scelto di adottare una concezione piuttosto ampia e multidimensionale di "esperienza eTwinning" definendola l'insieme delle esperienze fatte dentro alla comunità, dalla partecipazione ai progetti alla formazione, all'apprendimento tra pari con altri docenti conosciuti in piattaforma.

Le due domande generali di ricerca formulate per orientare lo studio empirico sono entrambe ancorate alle tre aree di competenza del quadro precedentemente illustrato.

1. In che misura una prolungata e una intensa partecipazione degli insegnanti alle attività eTwinning influisce sulla loro percezione delle competenze relative alla didattica, alla professionalità docente e alla partecipazione scolastica?
2. Quali significati attribuiscono gli insegnanti alla relazione tra la loro esperienza eTwinning e lo sviluppo delle competenze relative alla didattica, alla professionalità docente e alla partecipazione scolastica?

La prima domanda di ricerca, da un lato, focalizza l'indagine sulle percezioni degli insegnanti rispetto all'eventuale miglioramento delle competenze relative alla didattica, alla professionalità docente e alla partecipazione scolastica nell'ambito della loro esperienza eTwinning. Dall'altro lato, la domanda intende verificare l'ipotesi secondo la quale più l'esperienza eTwinning è prolungata e intensa, migliore sarà in ciascun docente la percezione dello sviluppo delle sue competenze. La seconda domanda, invece, esplora più in profondità i significati che i docenti conferiscono alle proprie pratiche didattiche e formative nell'ambito della comunità eTwinning.

4.3.2. STRUMENTI DI RACCOLTA DEI DATI

Per raccogliere i dati utili a rispondere alla prima domanda di natura quantitativa è stato somministrato un questionario, mentre per la seconda domanda qualitativa sono state condotte delle interviste semistrutturate.

La versione definitiva del questionario è stata finalizzata in seguito alla conduzione di uno studio pilota volto a verificare l'affidabilità dello strumento attraverso la sua somministrazione ad un campione di 333 docenti della comunità eTwinning (Nucci *et al.*, 2021, pp. 255-60).

Il questionario si articola in 5 sezioni e 51 item. La prima sezione (10 item) raccoglie informazioni sui rispondenti (genere, età, anni di insegnamento, partecipazione ad eventi formativi eTwinning ecc.); la seconda, la terza e la quarta sezione rilevano

rispettivamente le percezioni dei docenti rispetto alle competenze nell'area Didattica (16 item), della Professionalità docente (11 item) e della Partecipazione scolastica (10 item); la quinta sezione (4 item) sonda gli usi della piattaforma eTwinning durante l'emergenza sanitaria.

Per quel che riguarda le tre sezioni corrispondenti alle tre aree di competenza, sono stati creati degli item focalizzati esplicitamente sull'impatto di eTwinning ed è stata utilizzata una scala Likert ripetuta per ogni item. Come esemplificato nella FIG. 4.1, ogni item deriva da un indicatore presente nel quadro di competenze.

FIGURA 4.1
Esempio di item del questionario

eTwinning ha migliorato la mia capacità di sviluppare percorsi di Project Based Learning*

- Fortemente in disaccordo
- In disaccordo
- Né d'accordo né in disaccordo
- D'accordo
- Fortemente d'accordo

* Modello didattico centrato sullo studente e fondato sulla soluzione guidata di problemi reali e/o sullo svolgimento di progetti didattici significativi.

Il questionario finale è stato inviato agli iscritti alla piattaforma eTwinning in Italia l'11 giugno 2020, escludendo coloro che avevano già preso parte allo studio pilota. Il questionario è stato inviato in modalità online utilizzando il servizio Lime Survey. Al termine del periodo di rilevazione sono stati raccolti 701 questionari correttamente compilati che, sommati ai 333 questionari precedentemente raccolti nello studio pilota, costituiscono un totale di 1.034 questionari presi in considerazione nell'analisi.

Per raccogliere i dati utili a rispondere alla seconda domanda di ricerca abbiamo deciso di impiegare lo strumento dell'intervista. Nel presente studio è stata scelta una tipologia di intervista semistrutturata per garantire una elevata comparabilità di risposte così come una certa flessibilità nell'adattamento di alcune domande ai contenuti emersi (Kanizsa, 1998).

Nella traccia dell'intervista ogni domanda si focalizzava su una specifica sotto-area di competenza compresa nel nostro quadro di riferimento. Ad esempio, la seguente domanda contenuta nella traccia dell'intervista è volta a comprendere se e in che modo l'esperienza eTwinning ha contribuito allo sviluppo di competenze riconducibili alla sotto-area Progettazione.

L'esperienza in eTwinning ha influito sulla tua capacità di progettazione didattica? Se sì, in che modo? Quale/i particolare/i attività nell'ambito della comunità eTwinning (progetti, eventi formativi, interazioni con altri docenti) ha/hanno contribuito più di altre al miglioramento/consolidamento della tua competenza di progettazione didattica?

Come illustrato nella TAB. 4.1 sono state condotte 9 interviste individuali ad altrettante docenti provenienti da diverse aree geografiche, con diversi livelli di esperienza e partecipazione nell'ambito della comunità eTwinning e differenti gradi scolastici presso i quali prestano servizio. Le nove docenti con queste diverse caratteristiche sono state scelte casualmente tra coloro che avevano partecipato all'indagine quantitativa, ossia tra i rispondenti al questionario.

TABELLA 4.1
Caratteristiche delle docenti intervistate

Numero identificativo della docente	Area geografica	Esperienza e partecipazione in eTwinning	Grado scolastico
1	Sud Italia	Media (4-8 progetti)	Scuola secondaria di secondo grado
2	Nord Italia	Media (4-8 progetti)	Scuola primaria
3	Centro Italia	Minima (1-3 progetti)	Scuola secondaria di secondo grado
4	Centro Italia	Media (4-8 progetti)	Scuola secondaria di primo grado
5	Nord Italia	Minima (1-3 progetti)	Scuola secondaria di primo grado
6	Sud Italia	Minima (1-3 progetti)	Scuola primaria
7	Centro Italia	Avanzata (>8 progetti)	Scuola primaria
8	Nord Italia	Avanzata (>8 progetti)	Scuola secondaria di secondo grado
9	Nord Italia	Avanzata (>8 progetti)	Scuola secondaria di secondo grado

Nel presente studio, le 9 interviste condotte con docenti in servizio in contesti geografici e scolastici diversi costituiscono uno studio di caso multiplo (Yin, 2003). Tutte le interviste sono state condotte a distanza da un ricercatore attraverso il servizio Webex nei mesi di agosto e settembre 2020. Ogni intervista è durata 1 ora circa, tranne in due casi nei quali le interviste sono durate rispettivamente 40 minuti e 1 ora e 30 minuti.

4.3.3. METODI E PROCEDURE DI ANALISI DEI DATI

Per quel che riguarda l'analisi quantitativa prima sono state effettuate le analisi descrittive del campione come sesso, età, esperienze lavorative, regione di provenienza, stato contrattuale, ruolo nella scuola, ruolo in eTwinning e numero di progetti effettuati. In secondo luogo sono state realizzate le analisi descrittive delle variabili operative ottenute attraverso il questionario calcolando media, deviazione standard minima e massima.

Infine per calcolare la relazione tra variabili operative è stato effettuato il calcolo della correlazione r di Pearson tra i punteggi riferiti alla percezione dell'esperienza eTwinning per sviluppo professionale innovativo relativo alle tre aree delle compe-

tenze e il numero di eventi, il numero di progetti e il tempo di iscrizione (in mesi). Il coefficiente r di Pearson è un indice di correlazione lineare che misura la forza della relazione tra due variabili (Howell, 2012).

Per quel che riguarda invece le interviste è stata condotta un'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) al fine di individuare pattern ricorrenti e significativi (temi) nel corpus testuale. La codifica delle sezioni di testo ritenute rilevanti e interessanti in relazione alla domanda di ricerca è stata operata adottando un approccio *theory driven* che prevede la definizione di codici *ex ante* derivati da teorie preesistenti (Boyatzis, 1998). Nel nostro studio, i codici definiti a priori corrispondevano alle sotto-aree di competenza del nostro quadro di riferimento, ad esempio le sotto-aree Etica professionale (digitale) e Sviluppo professionale (digitale) dell'area Professionalità docente.

I testi codificati sono stati poi riportati in tre tabelle di codifica corrispondenti alle tre aree di competenza, in modo da agevolare una comparazione sistematica tra i codici identificati nelle diverse interviste che hanno permesso di individuare i temi di particolare interesse per rispondere alla domanda di ricerca.

4.4

Risultati dell'analisi del questionario

4.4.1. IL CAMPIONE DELLA RICERCA

Alla presente ricerca hanno preso parte 1.034 (943 femmine e 91 maschi) iscritti alla piattaforma eTwinning in Italia, di età compresa tra i 18 ed i 70 anni ($M = 51,20$; $D.S. = 7,5$).

Il 96,62% ($n = 999$) dei partecipanti ha riferito di essere assunto o di ruolo all'interno dell'istituto scolastico nel quale lavora. Il 92% dei partecipanti ($n = 951$) svolge il ruolo di insegnante mentre lo 0,8% quello di preside ed entrambi dichiarano da un minimo di un anno ad un massimo di 55 anni ($M = 21,41$; $D.S. = 9,25$) di esperienza nell'insegnamento. Il 31,2% ($n = 323$) dei partecipanti ha lavorato solo in scuole secondarie di secondo grado, il 30,2% ($n = 312$) in scuole primarie e il 27% ($n = 279$) in scuole secondarie di primo grado. Il 7,1% ($n = 73$) ha dichiarato di avere esperienze di insegnamento solo in scuole dell'infanzia. Il 4,6% ($n = 47$) di coloro che hanno partecipato alla rilevazione ha dichiarato di aver avuto esperienze di insegnamento in più di un ordine e/o grado scolastico. L'84,6% ($n = 875$) dei partecipanti allo studio è iscritto alla piattaforma eTwinning come insegnante, il 9% ($n = 93$) come ambasciatore, infine sono presenti un *Adviser* e un *Teachers Trainer*. Al 1° giugno 2020 i partecipanti alla rilevazione risultano iscritti in media da 4 anni, con un minimo di 3 mesi ad un massimo di 184 mesi, circa 15 anni ($M = 50,36$; $D.S. = 40,19$).

Dalla TAB. 4.2 è possibile osservare che Lazio e Campania risultano essere le regioni più rappresentate all'interno della ricerca, rispettivamente con il 15,7 e il 10,2% dei partecipanti. Friuli-Venezia Giulia e Valle d'Aosta, invece, sono le due regioni italiane meno rappresentate nel campione della ricerca, con rispettivamente lo 0,9 e lo 0,2%.

TABELLA 4.2
 Frequenze e percentuali per regione di insegnamento

Regione	<i>n</i>	%
Lazio	162	15,70
Campania	105	10,20
Puglia	96	9,30
Sicilia	96	9,30
Lombardia	70	6,80
Emilia-Romagna	61	5,90
Abruzzo	60	5,80
Veneto	48	4,60
Toscana	42	4,10
Piemonte	40	3,90
Calabria	34	3,30
Umbria	29	2,80
Marche	26	2,50
Liguria	25	2,40
Sardegna	21	2,00
Molise	19	1,80
Basilicata	12	1,20
Trentino-Alto Adige	10	1,00
Friuli-Venezia Giulia	9	0,90
Valle d'Aosta	2	0,20
Mancanti	67	6,50
Totale	1.034	100

Nella TAB. 4.3 sono riportati alcuni dati descrittivi riguardo all'esperienza dei partecipanti con la piattaforma eTwinning. In media i partecipanti hanno svolto 9,34 progetti da quando sono iscritti ad eTwinning (*D.S.* = 26,17). Nell'anno scolastico 2018/2019 in media hanno svolto 0,76 (*D.S.* = 6,47) eventi formativi eTwinning nazionali ed europei in presenza, 0,97 (*D.S.* = 9,01) seminari regionali, 0,59 (*D.S.* = 4,21) corsi online di lunga durata e 1,54 (*D.S.* = 2,24) corsi online di breve durata.

TABELLA 4.3

Statistiche descrittive relative sia al numero di progetti realizzati dai partecipanti a partire dalla loro iscrizione sia agli eventi svolti nell'anno scolastico 2018/2019

Variabile	<i>n</i>	Media	<i>D.S.</i>	Minimo	Massimo
N. progetti durante l'iscrizione ad eTwinning	977	9,34	26,17	0	151
N. eventi formativi eTwinning nazionali ed europei in presenza ai quali hai partecipato nell'anno scolastico 2018/2019	1.034	0,76	6,47	0	10
N. seminari eTwinning regionali in presenza ai quali hai partecipato nell'anno scolastico 2018/2019	1.034	0,97	9,01	0	10
N. corsi eTwinning online di lunga durata ai quali hai partecipato nell'anno scolastico 2018/2019	1.034	0,59	4,21	0	10
N. incontri formativi eTwinning online di breve durata ai quali hai partecipato nell'anno scolastico 2018/2019	1.034	1,54	2,24	0	10

4.4.2. ANALISI DESCRITTIVE

Nella TAB. 4.4 sono riportate le analisi descrittive effettuate sul questionario relativo alla percezione dell'esperienza eTwinning sulle 3 aree (Didattica, Professionalità docente e Partecipazione scolastica).

I partecipanti hanno riportato un'alta soddisfazione relativa alla loro esperienza eTwinning ritenendo che abbia migliorato le loro competenze nelle aree Didattica ($M = 64,14$; $D.S. = 9,88$) e Professionalità docente ($M = 44,21$; $D.S. = 6,81$). Per quanto riguarda l'area Partecipazione scolastica la tendenza è quella di considerare l'esperienza eTwinning migliorativa delle proprie competenze, ma il risultato è meno marcato rispetto alle due precedenti aree ($M = 37,15$; $D.S. = 6,66$).

TABELLA 4.4

Riepilogo descrittivo delle variabili operative relative alla soddisfazione nell'esperienza eTwinning

Variabile	<i>n</i>	Media	<i>D.S.</i>	Minimo	Massimo
Area Didattica	1.034	64,14	9,88	0	80
Area Professionalità docente	1.034	44,21	6,81	0	55
Area Partecipazione scolastica	1.034	37,15	6,66	0	50

Nota: alti punteggi indicano alta soddisfazione nell'esperienza eTwinning.

Nella TAB. 4.5 sono riportate le analisi descrittive relative all'utilizzo della piattaforma eTwinning durante l'emergenza COVID-19 del 2020. Per tutte e quattro le tipologie di utilizzo i risultati indicano un uso minore della piattaforma eTwinning durante l'emergenza rispetto al periodo precedente.

TABELLA 4.5

Riepilogo descrittivo delle variabili operative relative all'utilizzo di eTwinning durante l'emergenza COVID-19 in Italia nel 2020

Variabile	<i>n</i>	Media	D.S.	Minimo	Massimo
Ho utilizzato la piattaforma eTwinning per insegnare ai miei studenti	1.034	2,54	1,12	1	5
Ho utilizzato la piattaforma eTwinning per la mia formazione professionale	1.034	2,84	1,19	1	5
Ho utilizzato la piattaforma eTwinning per relazionarmi e cooperare con gli altri membri della mia comunità scolastica	1.034	2,54	1,05	1	5
Il mio grado di utilizzo della piattaforma eTwinning è stato... (1 - Molto meno di prima; 5 Molto più di prima)	1.034	2,76	1,21	1	5

Nota: alti punteggi indicano maggiore utilizzo.

4.4.3. CORRELAZIONI

Nella TAB. 4.6 sono riportate le correlazioni effettuate attraverso il calcolo del coefficiente r di Pearson tra i punteggi relativi alla soddisfazione nell'uso della piattaforma per la crescita personale, da un lato, e il numero di eventi, il numero di progetti e il tempo di iscrizione (in mesi), dall'altro. I risultati indicano che esiste una relazione significativa e positiva tra il tempo di registrazione alla piattaforma e il punteggio in tutte le aree del questionario Didattica ($r = 0,221$; $p < 0,01$), Professionalità docente ($r = 0,205$; $p < 0,01$) e Partecipazione scolastica ($r = 0,128$; $p < 0,01$) e anche il punteggio totale ($r = 0,204$; $p < 0,01$). Inoltre, è emerso come esista una relazione positiva significativa tra il numero di progetti effettuati durante l'iscrizione ad eTwinning e il punteggio in tutte le aree del questionario Didattica ($r = 0,295$; $p < 0,01$), Professionalità docente ($r = 0,285$; $p < 0,01$) e Partecipazione scolastica ($r = 0,190$; $p < 0,01$).

TABELLA 4.6

Correlazione tra i punteggi al questionario di soddisfazione dell'esperienza eTwinning e tempo di iscrizione, numero di eventi e numero di progetti svolti

Variabile	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Area Didattica	1.034	64,14	9,88	-								
2. Area Professionalità docente	1.034	44,21	6,81	0,852**	-							
3. Area Partecipazione scolastica	1.034	37,15	6,66	0,756**	0,742**	-						
4. Tempo registrazione (in mesi)	970	50,36	40,19	0,221**	0,205**	0,128**	-					
5. N. progetti durante l'iscrizione ad eTwinning	977	9,34	26,17	0,295**	0,285**	0,190**	0,490**	-				
6. N. eventi formativi nazionali ed europei in presenza durante l'a.s. 2018/2019	1.034	0,76	6,47	0,168**	0,165**	0,151**	0,123**	0,213**	-			
7. N. seminari regionali in presenza durante l'a.s. 2018/2019	1.034	0,97	9,01	0,233**	0,243**	0,169**	0,307**	0,352**	0,399**	-		
8. N. corsi online di lunga durata durante l'a.s. 2018/2019	1.034	0,59	4,21	0,253**	0,249**	0,168**	0,163**	0,373**	0,367**	0,368**	-	
9. N. incontri formativi online di breve durata durante l'a.s. 2018/2019	1.034	1,54	2,24	0,277**	0,269**	0,181**	0,216**	0,466**	0,373**	0,420**	0,503**	-

** $p < 0,01$

Come mostrato nella TAB. 4.6, tutte le tipologie di evento intraprese durante l'anno scolastico 2018/2019 risultano avere una relazione significativa e positiva con le aree del questionario che indicano l'efficacia percepita dai rispondenti rispetto all'impatto dell'esperienza eTwinning sullo sviluppo delle loro competenze.

Infine, è stata osservata una relazione positiva e significativa tra tempo di registrazione e numero di progetti effettuati ($r = 0,490$; $p < 0,01$).

Le analisi suggeriscono che esiste una significativa e positiva relazione tra il numero di eventi che i partecipanti hanno svolto durante l'anno scolastico 2018/2019, il numero di progetti, la quantità di tempo da cui essi sono iscritti ad eTwinning e la percezione di efficacia dell'esperienza eTwinning legata allo sviluppo di competenze nelle tre aree indagate.

Infine, la TAB. 4.7 riporta le relazioni tra utilizzo della piattaforma durante la pandemia e numero di eventi, seminari e progetti svolti. Questa relazione risulta in tutti i casi positiva ma debole ($r < 0,2$). Al crescere del numero di seminari, corsi e incontri formativi svolti durante l'a.s. 2018/2019 e del numero di progetti realizzati sulla piattaforma dal momento dell'iscrizione, aumenta anche l'utilizzo della piattaforma durante la pandemia.

TABELLA 4.7

Correlazioni tra utilizzo della piattaforma durante la pandemia e numero di eventi, seminari e progetti svolti

Variabile	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Utilizzo piattaforma per insegnamento	1.034	2,54	1,12									
2. Utilizzo piattaforma per formazione professionale	1.034	2,84	1,19	0,641**	-							
3. Utilizzo piattaforma per relazione con altri membri della comunità scolastica	1.034	2,54	1,05	0,712**	0,705**	-						
4. Utilizzo generico della piattaforma	1.034	2,76	1,21	0,77**	0,8**	0,76**	-					
5. N. progetti durante l'iscrizione ad eTwinning	977	9,34	26,17	0,14**	0,15**	0,14**	0,17**	-				

(segue)

TABELLA 4.7 (segue)

Variabile	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. N. eventi formativi nazionali ed europei in presenza durante l'a.s. 2018/2019	1.034	0,76	6,47	0,08**	0,07*	0,06*	0,08**	0,21**	-			
7. N. seminari regionali in presenza durante l'a.s. 2018/2019	1.034	0,97	9,01	0,1**	0,15**	0,11**	0,13**	0,35**	0,4**	-		
8. N. corsi online di lunga durata durante l'a.s. 2018/2019	1.034	0,59	4,21	0,13**	0,14**	0,09**	0,13**	0,37**	0,37**	0,37**	-	
9. N. incontri formativi online di breve durata durante l'a.s. 2018/2019	1.034	1,54	2,24	0,15**	0,18**	0,13**	0,18**	0,47**	0,37**	0,42**	0,5**	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

4.5

Triangolazione e discussione dei risultati

Nel presente paragrafo discutiamo, alla luce della letteratura scientifica sullo sviluppo professionale degli insegnanti, alcuni trend sintetizzati nel precedente paragrafo e li compariamo con quelli dell'analisi delle interviste andando quindi ad effettuare una triangolazione (Yin, 2003) tra i risultati quantitativi e qualitativi della ricerca.

Dall'analisi delle risposte al questionario è emerso chiaramente che gli insegnanti ritengono che la loro esperienza didattica e formativa nell'ambito della comunità eTwinning abbia fortemente contribuito allo sviluppo di competenze riconducibili all'area Didattica e Professionalità docente, mentre per quel che riguarda l'area Partecipazione scolastica il trend è quello di considerare l'esperienza migliorativa delle proprie competenze, ma il risultato è meno marcato rispetto alle due precedenti aree.

In sintonia con questi trend positivi l'analisi tematica delle interviste ha evidenziato diversi benefici, ampiamente condivisi, dell'esperienza eTwinning in tutte le aree di competenza. Tuttavia l'analisi ha consentito anche di individuare alcune potenzialità scarsamente espresse ma particolarmente significative dell'iniziativa eTwinning per lo sviluppo professionale dei docenti, così come alcune aree di possibile mi-

glioramento dell'iniziativa stessa. Di seguito dapprima ci focalizziamo sulle linee di sviluppo professionale che sono emerse frequentemente in maniera trasversale alle nove interviste condotte, per poi soffermarci su alcuni temi e questioni che indicano potenzialità, punti di debolezza e aree di miglioramento dell'iniziativa eTwinning.

4.5.1. LINEE DI SVILUPPO PROFESSIONALE NELLA COMUNITÀ ETWINNING

Rispetto all'area Didattica la percezione del miglioramento esplorata attraverso le interviste sembra declinarsi nella capacità di co-progettazione degli interventi educativi, nell'ampliamento e nella diversificazione dell'impiego delle tecnologie digitali per l'insegnamento e nella promozione di competenze trasversali e digitali degli studenti.

La percezione comune è che il modello del Project Based Learning (PBL) che caratterizza la realizzazione dei progetti eTwinning consenta di apprendere in modo efficace come progettare in maniera sistematica e collaborativa la didattica. In generale tale apprendimento viene rappresentato come inedito nell'ambito della carriera di insegnamento o comunque fondamentale nello sviluppo della capacità di progettazione didattica.

Io non avevo mai gestito progetti di alcun tipo quindi decisamente sì, eTwinning ha influito sulla mia capacità di progettazione. Già il fatto che richieda di definire preventivamente le fasi del progetto, di doversi accordare coi colleghi sui tempi, per me era sempre difficile, quindi sicuramente mi ha dato delle basi di progettazione (Docente n. 9).

Inoltre, della modalità di progettazione eTwinning viene spesso enfatizzata e apprezzata la dimensione cooperativa della pratica di progettazione didattica.

In eTwinning definisci i punti fondamentali ma poi c'è sempre una riddiscussione, in maniera particolare tramite il canale di eTwinning questo viene fatto continuamente (Docente n. 4).

Come conferma anche il costante riferimento delle intervistate alla conduzione di progetti, sembra che la competenza di progettazione didattica si acquisisca attraverso la collaborazione e il coordinamento tra i colleghi che partecipano al progetto piuttosto che nell'ambito degli eventi formativi eTwinning. Da questa prospettiva la piattaforma eTwinning rappresenta una cornice (o layout) digitale abilitante entro la quale gli insegnanti cooperano alla progettazione didattica (Rivoltella, Rossi, 2019), rendendo l'artefatto progettuale digitale un efficace dispositivo di mediazione didattica (Rossi, 2016).

Molte intervistate hanno poi sottolineato come l'esperienza eTwinning abbia consentito loro di espandere e diversificare l'impiego delle tecnologie digitali per l'insegnamento. Come per la progettazione didattica, lo sviluppo di tale competenza è quasi sempre descritto nell'ambito della pratica didattica. In tal senso la formazione alle tecnologie dell'educazione sembra fortemente favorita dall'esperienza concreta di insegnamento attraverso eTwinning e dalla sua condivisione entro una comunità di pratiche (Wenger, 2006) o, per dirla altrimenti, in una rete di pratiche (Brown,

Duguid, 2000). Tuttavia, la co-costruzione di conoscenza tecnologica e pedagogica (Mishra, Koehler, 2006) può assumere diversi significati che dipendono anche dalle specifiche esperienze di didattica digitale dei docenti. Ad esempio, nelle interviste alcune docenti si riferiscono alla scoperta per loro inedita di nuove applicazioni e strumenti digitali nell'ambito della conduzione di progetti eTwinning, mentre altre spiegano come l'esperienza eTwinning abbia consentito loro non tanto di scoprire nuove tecnologie digitali quanto piuttosto di impiegare gli strumenti digitali già conosciuti nella didattica quotidiana.

Un altro beneficio ampiamente condiviso dell'iniziativa eTwinning riguarda i processi e i risultati di apprendimento degli studenti nell'ambito dei progetti eTwinning. In particolare, tutte le docenti osservano come generalmente la partecipazione attiva degli studenti ai progetti eTwinning sia fortemente motivata dalla possibilità di interagire online tra pari e come per mezzo di tale interazione essi abbiano modo di sviluppare le proprie competenze relazionali e comunicative in un ambiente virtuale e multiculturale.

Io ho visto quanta presa faccia sui ragazzi e quindi quanta disponibilità poi i ragazzi mettano in campo, quante energie. Sicuramente per lo scambio e il confronto, a questo sono molto interessati i ragazzi (Docente n. 1).

Come sottolineano alcune docenti, la promozione delle competenze trasversali degli studenti in un contesto multiculturale come quello di eTwinning si accompagna anche ad un apprendimento più significativo della lingua inglese in quanto maggiormente situato nelle relazioni interpersonali tra pari.

Vedo che i bambini hanno un modo diverso di approcciarsi alla lingua inglese se sanno che devono incontrarsi con altri bambini o comunque che il loro lavoro viene visto da altri bambini come loro: ha un'altra valenza (Docente n. 7).

In stretta connessione con il tema della promozione delle competenze trasversali è emerso anche lo sviluppo delle competenze digitali, in particolare la capacità degli studenti di creare prodotti mediali. A tal riguardo sei intervistate osservano come molti studenti nell'ambito dei progetti eTwinning abbiano imparato a realizzare e condividere video e presentazioni multimediali con gli insegnanti e con i loro pari. Della produzione mediale si sottolineano in particolare i benefici sul piano della motivazione e dello sviluppo del senso di autoefficacia degli studenti.

Alla fine [gli studenti] sono soddisfatti perché vedono la storia, l'evoluzione del lavoro, quindi si rendono conto da dove sono partiti, dove sono arrivati e aumenta il loro senso di efficacia, dà loro un rinforzo positivo, li stimola, li motiva (Docente n. 5).

Più in generale, i resoconti e le considerazioni delle intervistate rispetto alla promozione di competenze trasversali e digitali degli studenti tendono a rappresentare eTwinning come un "terzo spazio" (Gutiérrez, 2008) situato tra il primo spazio

dell'apprendimento informale e il secondo spazio dell'apprendimento formale, uno spazio di negoziazione attiva e continua dell'apprendimento e di una più ampia alfabetizzazione socioculturale in cui l'agency dello studente è maggiormente valorizzata.

Per quel che riguarda l'area Professionalità docente, l'iniziativa eTwinning è stata apprezzata in quanto occasione per coltivare un'etica digitale in un ambiente sicuro e protetto. Il tema della coltivazione di un'etica digitale (Calvani, Fini, Ranieri, 2010) in un ambiente sicuro è emerso in quasi tutte le interviste. Premesso che in questo caso con ambiente sicuro e protetto si intende la piattaforma eTwinning di cui gli insegnanti apprezzano per l'appunto l'alto livello di sicurezza che garantisce agli utenti, la promozione di un'etica digitale si declina in primo luogo come un processo di formazione continua all'impiego sicuro e responsabile delle tecnologie digitali. Per alcune intervistate l'acquisizione di una maggiore consapevolezza in tal senso avviene prevalentemente attraverso la formazione eterodiretta, mentre per altre ha luogo in maniera più autodiretta o collaborativa tra pari.

Ho seguito anche, qui sulla piattaforma eTwinning, il corso che ha fatto INDIRE in collaborazione con "generazioni connesse". Poi in eTwinning ci sono sempre, sia in occasione del *safer internet day* sia della *code week*, diversi eventi online che vengono proposti; poi ci sono dei gruppi, io ad esempio ho aderito a diversi gruppi tra cui uno che riguarda il digitale (Docente n. 8).

In seconda battuta il tema riguarda più specificamente le conoscenze relative alla normativa che regola la privacy e i copyright sul web, nonché la gestione e la condivisione responsabile di risorse digitali (Punie, Redecker, 2017). Diverse docenti hanno riconosciuto come l'esperienza eTwinning abbia rappresentato una preziosa occasione formativa in tal senso.

Inoltre, quattro docenti hanno spiegato come l'esperienza eTwinning abbia consentito di promuovere un'etica digitale non solo a livello individuale, ma anche con riferimento alla comunità scolastica. A tal riguardo le intervistate menzionano alcune pratiche finalizzate a promuovere la consapevolezza di docenti e genitori rispetto ad un utilizzo eticamente orientato delle tecnologie digitali.

Abbiamo cercato di aggiornare anche la sezione dedicata del sito web della scuola, dedicata proprio alla sicurezza in rete, quindi ha incentivato altre iniziative che hanno fatto crescere la consapevolezza già presente magari tra gli insegnanti, l'hanno ampliata, magari anche tra coloro che non avevano partecipato a progetti specifici (Docente n. 5).

Sembra interessante notare come in alcuni casi la coltivazione di un'etica digitale nell'ambito dell'esperienza eTwinning si accompagni ad una più ampia promozione della stessa tra colleghi della medesima scuola da parte degli eTwinners, in particolare i più esperti. Tale dinamica può essere interpretata come un'ulteriore evidenza dell'efficacia della formazione tra pari nell'ambito della comunità eTwinning ma anche come

una peculiare linea di sviluppo professionale integrabile nella formazione della comunità scolastica. Lo sviluppo della dimensione etica della competenza digitale (Calvani, Fini, Ranieri, 2010; Ranieri, Fabbro, Nardi, 2019), infatti, non interessa solamente i giovani studenti ma anche gli insegnanti (Punie, Redecker, 2017) con i quali vengono negoziate le regole di condotta nella comunità scolastica.

Nell'area Partecipazione scolastica il trend sostanzialmente positivo si declina nella collaborazione sinergica con i partner di progetto, nella capacità di integrare i progetti eTwinning nel curriculum scolastico e nel coinvolgimento dei genitori nei progetti.

Se da un lato la collaborazione tra i partner di progetto era piuttosto prevedibile, in quanto la dinamica cooperativa tra insegnanti è intrinseca ai progetti eTwinning, dall'altro sembra interessante comprendere come e perché la collaborazione nell'ambito di questa rete di sviluppo professionale sembra essere più sinergica rispetto alla collaborazione tra insegnanti della stessa scuola. A fare la differenza sembrano essere una maggiore disponibilità dei docenti a supportarsi reciprocamente e la natura più paritaria delle relazioni tra insegnanti nella comunità eTwinning.

Innanzitutto c'è sempre un rapporto molto paritario che a volte non è nemmeno a livello della tua scuola. Forse perché in Italia gli insegnanti non fanno carriera, però c'è questo concetto dell'anzianità. L'anzianità di servizio che io sento abbastanza nelle scuole. Quindi non è che puoi arrivare tu, proporre una cosa, non c'è tanta voglia di cambiare. Mentre invece nella comunità eTwinning c'è voglia di scambiare, di imparare, ma anche di mettere a disposizione delle conoscenze, c'è uno scambio molto più paritario (Docente n. 9).

Inoltre, talvolta si evidenzia come la collaborazione tra partner di progetto sia favorita anche dalla qualità delle relazioni interpersonali che si creano tra docenti, così come dal riconoscimento reciproco delle proprie competenze. In tal senso, come ben esemplifica il seguente estratto, il tenore emotivo delle relazioni tra docenti può giocare un ruolo fondamentale anche nel processo di co-costruzione e valorizzazione della propria identità professionale (Hargreaves, 1998).

Per quel periodo [del progetto eTwinning] hai un compagno di viaggio col quale ti interfacci e stai bene e ti scambi idee, ti piace che ti dicano che tu hai fatto un buon lavoro, ti piace dire a un altro che ha fatto un buon lavoro, perché tutti abbiamo bisogno di questa cosa (Docente n. 8).

L'integrazione dei progetti eTwinning nel curriculum scolastico è concepita da tutte le intervistate come un aspetto cruciale per gestire in maniera efficace e sostenibile i progetti nell'ambito della propria professione di docente e quindi nella propria routine scolastica.

Sostanzialmente io ho sempre cercato nei progetti eTwinning di lavorare su contenuti che avrei dovuto comunque affrontare nell'anno scolastico, sempre (Docente n. 1).

Oltre a ciò, si evidenzia come l'individuazione di convergenze tra progetti eTwinning e curriculum scolastico richieda anche una certa consapevolezza da parte degli eTwinners rispetto agli obiettivi strategici emergenti tra i colleghi della propria classe e a scuola. Più in generale, riprendendo i tre domini di conoscenza del TPACK (Mishra, Koehler, 2006), l'importanza attribuita dai partecipanti all'integrazione dei progetti eTwinning nel curriculum (o viceversa) è interpretabile come la necessità di promuovere non solo le conoscenze tecnologiche e pedagogiche degli insegnanti ma anche le loro conoscenze contenutistiche. Tuttavia, come approfondiremo di seguito, la capacità o la volontà di integrare la micro-progettazione di un progetto eTwinning entro la più ampia macro-progettazione curricolare può incontrare diverse resistenze.

Nella quasi totalità delle interviste le docenti hanno testimoniato una qualche forma di coinvolgimento dei genitori degli studenti nei progetti eTwinning. Talvolta la partecipazione si limita all'interesse e all'entusiasmo espresso dai genitori verso i risultati dei progetti disseminati da docenti e studenti attraverso eventi *ad hoc* oppure all'inizio dell'anno scolastico quando vengono informati rispetto ai contenuti e agli obiettivi dei progetti.

Più spesso il coinvolgimento dei genitori sembra concretizzarsi in un supporto fattivo alle attività didattiche dei figli, in particolare dei più giovani che frequentano la scuola primaria o i primi anni della scuola secondaria di primo grado.

C'è stato il coinvolgimento della famiglia, perché c'è stata anche l'intervista a casa: dovevano vedere come facevano in casa la differenziata, il padre come andava al lavoro. Tutte cose relative all'inquinamento e calcolare un po' l'impronta ecologica, quindi quello è stato molto coinvolgente per la famiglia (Docente n. 7).

Nonostante ciò, ovviamente non tutti i genitori sono coinvolti nei progetti eTwinning allo stesso modo e, come ipotizza una docente, l'assenza di interesse o partecipazione di alcuni potrebbe dipendere dal fatto che i percorsi didattici eTwinning vengono da essi percepiti come estranei al curriculum scolastico.

4.5.2. POTENZIALITÀ E AREE DI MIGLIORAMENTO DELL'INIZIATIVA ETWINNING

Come abbiamo osservato sopra, nell'area Didattica è emerso che alcuni docenti hanno avuto modo di applicare le proprie competenze digitali e didattiche acquisite nell'ambito dell'esperienza eTwinning anche nel contesto della loro didattica ordinaria. Due intervistate hanno osservato come alcune competenze digitali acquisite nell'ambito dell'esperienza eTwinning siano state integrate con successo nella loro pratica di insegnamento, in particolare nella didattica a distanza.

Nella didattica a distanza ho utilizzato Book Creator per fare dei lavori con i miei ragazzi, proprio della mia materia e non attraverso eTwinning, quindi ho imparato lì queste cose e poi le ho utilizzate nella mia normale didattica (Docente n. 8).

Talvolta l'esperienza eTwinning può quindi favorire non solo lo sviluppo di tali competenze ma anche il trasferimento di buone pratiche di didattica digitale. Tale dinamica può essere a sua volta interpretata come un'evidenza di innovazione didattica particolarmente incisiva sul lungo periodo.

Un'altra potenzialità significativa sul piano didattico concerne la valutazione e, nello specifico, il modo in cui l'esperienza eTwinning può contribuire a diversificare i metodi di valutazione.

Dai resoconti di sette docenti sulle loro pratiche di valutazione emerge anzitutto la differenza tra l'approccio alla valutazione dei processi e dei risultati di apprendimento degli studenti nel contesto dei progetti eTwinning e l'approccio che tende a caratterizzare la valutazione in ambito scolastico. Nell'esperienza delle insegnanti quest'ultimo corrisponde solitamente ad una valutazione sommativa dei risultati di apprendimento di una disciplina specifica attraverso prove scritte e/o orali, mentre l'approccio alla valutazione nell'ambito dei progetti eTwinning solitamente comprende sia una valutazione formativa *in itinere* sia una valutazione sommativa al termine del progetto che talvolta viene integrata nella valutazione della/e disciplina/e insegnata/e dai docenti coinvolti nel progetto stesso.

Spesso i progetti eTwinning prevedono la collaborazione dei ragazzi, poi è difficile riconoscere il giusto ad ognuno, perché poi la valutazione deve essere individuale. Allora cerco di usarlo come elemento in più, per esempio vedo chi è stato più propositivo e allora metto un giudizio, me lo appunto sul registro se c'è la possibilità di appuntare qualcosa, per esempio la dicitura "puntualità nella consegna del lavoro", magari io scrivo ottimo come giudizio e poi alla fine confluisce tutto nella valutazione [della materia], è più l'atteggiamento che valuto (Docente n. 1).

La diversificazione della valutazione emerge però anche in un altro senso, ovvero sia come diversificazione da un docente all'altro delle modalità di integrazione della valutazione eTwinning nella formale valutazione scolastica, sia essa riferita alle discipline o alle competenze trasversali. Nello specifico sembra che alcuni docenti riescano ad integrare in maniera sistematica la valutazione dei progetti eTwinning nella valutazione scolastica di tutti gli studenti, mentre altri no.

Come afferma anche una docente, la difficoltà di integrare sempre la valutazione eTwinning nella valutazione scolastica suggerisce l'esistenza di un bisogno formativo inerente ai metodi di valutazione.

Mi piacerebbe che eTwinning ci formasse un po' di più sulla la valutazione, che ci aiutasse a capire cosa e come valutare (Docente n. 1).

Da questo punto di vista il potenziale del modello di PBL incorporato nella didattica eTwinning consiste nel poter effettuare valutazioni in grado di tener conto non solo dell'apprendimento individuale ma anche di quello collettivo nell'ambito dei lavori

di gruppo che spesso caratterizzano i progetti eTwinning, nonché delle competenze trasversali degli allievi e non solo delle conoscenze afferenti alle diverse discipline. Oltre a ciò, sempre per quel che riguarda la valutazione, la possibilità di tenere traccia e archiviare i contenuti elaborati dagli studenti nella piattaforma eTwinning suggerisce come l'esperienza eTwinning possa rappresentare per i docenti un'occasione per imparare a supportare la valutazione attraverso le tecnologie digitali. Ad esempio, è emerso come per alcuni l'archiviazione dei progetti nella piattaforma eTwinning faciliti il processo di valutazione formativa e sommativa.

Mettendo tutti i materiali prodotti all'interno di un archivio condiviso eTwinning ti consente di ritrovarli più facilmente, di andare a ri-osservarli, ripensarci. Oppure all'interno dei progetti ci sono dei video, quindi magari uno riguarda il video per sottolineare se qualche osservazione è sfuggita (Docente n. 5).

Riassumendo, l'esperienza eTwinning può rappresentare per gli insegnanti e la scuola una preziosa occasione di innovazione delle pratiche dell'agire valutativo (Galliani, 2015) in quanto consente non solo di attuare una valutazione dell'apprendimento (valutazione sommativa) entro una logica di controllo, ma anche di effettuare una valutazione per l'apprendimento (valutazione formativa) in un'ottica di sviluppo e miglioramento (Weeden, Winter, Broadfoot, 2009). Oltre a ciò, la piattaforma eTwinning permette di effettuare anche una valutazione diffusa (o *embedded*) in cui «le opportunità di valutare il progresso e la prestazione dello studente sono integrate nei materiali didattici e sono virtualmente indistinguibili dalle ordinarie attività che si svolgono in classe» (Wilson, Sloane, 2000, p. 182).

Una ulteriore potenzialità evidenziata in alcuni resoconti degli insegnanti riguarda la maggiore inclusione degli studenti nel processo di apprendimento nell'ambito dei progetti eTwinning.

Tutti i progetti eTwinning che ho fatto sono sempre stati molto inclusivi, anche i ragazzini ho sempre cercato di coinvolgerli, farli partecipare anche col loro profilo e ho sempre trovato da parte loro molto interesse perché per una volta fanno le stesse cose degli altri. Per esempio in aula di informatica andiamo tutti sulla piattaforma, loro si sentono uguali (Docente n. 8).

In alcuni casi si precisa che a beneficiare di questa maggiore inclusione educativa siano soprattutto gli studenti con bisogni educativi speciali e/o con background migratorio.

I bambini disabili sono contentissimi perché si sentono davvero inclusi, sono delle attività talmente semplici, talmente divertenti che i bambini partecipano (Docente n. 2).

Ero riuscita a fare con i miei studenti un'intervista ad una mia parente, pensionata, una signora di una certa età, che ha sempre lavorato in ambito aziendale. Lei ricordava le chiamate col centralino, la vita prima della fotocopiatrice, prima del fax, prima di tutto. Ha descritto

un po' com'era cambiata la sua vita professionale; ma soprattutto era anche figlia di immigrati italiani e quindi poi questo aspetto nell'intervista era emerso, avendo anche tanti studenti stranieri si erano identificati molto con la sua storia (Docente n. 9).

Se da un lato l'occasionale riconoscimento di un apprendimento maggiormente inclusivo non può essere interpretato automaticamente come un'evidenza della natura inclusiva delle pratiche didattiche nel contesto dei progetti eTwinning, dall'altro lato nei resoconti delle insegnanti sono ravvisabili alcune caratteristiche delle pratiche che possono sostenere i processi di inclusione educativa, in particolare la valorizzazione della diversità culturale attraverso percorsi didattici che implicano la cooperazione tra studenti di diversi paesi e/o di altre aree del proprio, la contingenza e l'autenticità delle attività di apprendimento e di valutazione, la multimedialità e la multimodalità delle risorse didattiche impiegate per intercettare i diversi stili di apprendimento e la responsabilizzazione degli studenti per mezzo di un loro posizionamento attivo nel processo di co-costruzione di conoscenze e competenze (Ranieri, Fabbro, Nardi, 2019; Rivoltella, 2018).

Per quanto concerne l'area Professionalità docente, dai risultati dell'analisi delle interviste si evince con forza un allineamento tra lo sviluppo professionale digitale dei docenti nel contesto dell'esperienza eTwinning e i loro bisogni formativi, ma nel contempo emerge anche come il bisogno di un riconoscimento formale dell'esperienza formativa eTwinning per quel che riguarda i punteggi dei docenti non sia pienamente soddisfatto. In particolare, una docente, pur riconoscendo l'allineamento tra lo sviluppo professionale digitale favorito da eTwinning e i propri bisogni formativi, ha osservato che il bisogno di un riconoscimento istituzionale della formazione eTwinning in Italia non è pienamente soddisfatto rispetto ad altri paesi.

Adesso ci sto lavorando e cerco di migliorarmi sempre di più perché effettivamente è un canale molto valido che secondo me bisognerebbe prendere in considerazione come fanno in altri paesi europei anche per quanto riguarda i punteggi docenti (Docente n. 4).

L'assenza di tale riconoscimento da parte del MIUR può rappresentare un ostacolo alla continuità nel coinvolgimento attivo di alcuni insegnanti nella comunità eTwinning così come una resistenza all'accesso iniziale alla comunità stessa. Conseguentemente, maggiori supporto e riconoscimento istituzionali sembrano quanto mai necessari per il futuro dell'iniziativa eTwinning.

La criticità prevalente dell'esperienza eTwinning si evidenzia nell'area Partecipazione scolastica e corrisponde alla difficoltà nel coinvolgere i colleghi della propria scuola nei progetti eTwinning. In sei interviste è emersa con evidenza la difficoltà da parte delle docenti di coinvolgere nei progetti eTwinning i colleghi dell'istituto in cui insegnano. Siccome spesso i percorsi didattici in questione sono interdisciplinari, la collaborazione tra colleghi che insegnano nella stessa classe è molto ricercata ma non sempre si realizza pienamente.

Nonostante nelle interviste non manchino esempi di coinvolgimento di due docenti della stessa classe nei progetti eTwinning, il tentativo di allargare la collaborazione a più insegnanti sembra incontrare diverse resistenze. Secondo alcune intervistate la difficoltà da parte degli/delle altri/altre insegnanti di partecipare ai progetti dipende dal fatto che tale coinvolgimento sia percepito come un sovraccarico lavorativo avulso dal curriculum scolastico. Come abbiamo dimostrato precedentemente, in realtà la micro-progettazione delle attività eTwinning può essere agevolmente integrata nella macro-progettazione curricolare, ma ciò richiede una certa competenza di progettazione didattica che non può essere data per scontata.

Secondo una delle docenti intervistate, la differenza tra il livello di collaborazione tra i colleghi di scuola e tra i partner – italiani o stranieri – coinvolti nei progetti eTwinning dipende anche da una diversa concezione delle priorità educative entro il sistema scolastico.

Mentre a scuola si vede un po' più il programma, qui [in eTwinning] c'è un po' più di apertura mentale. Sono più aperti a livello di mentalità, c'è più confronto rispetto al solo stare tra noi colleghi di scuola, forse perché tendiamo sempre a finire il programma, le lezioni, e si perdono di vista certi concetti importanti (Docente n. 6).

Due ulteriori ragioni della resistenza a collaborare nell'ambito dei progetti eTwinning sembrano essere il timore di cimentarsi con le tecnologie digitali per l'insegnamento e la mancata conoscenza della lingua inglese.

La difficoltà nel coinvolgere i colleghi può essere interpretata come una possibile spiegazione del fatto che i rispondenti abbiano ritenuto minore il loro miglioramento nell'area Partecipazione scolastica rispetto alle altre aree. Nonostante ciò, sul piano della partecipazione scolastica dalle interviste è emerso anche come in alcuni casi le attività formative e didattiche eTwinning dei partecipanti abbiano consentito di coinvolgere non solo insegnanti, dirigenti, studenti e genitori, ma anche alcuni stakeholder del territorio e di sviluppare progetti eTwinning in coerenza con il contesto territoriale.

Come riportato da quattro docenti, talvolta nei progetti eTwinning si riescono a coinvolgere anche gli stakeholder del territorio, nello specifico le amministrazioni comunali, docenti e studenti di altre scuole non coinvolte direttamente nel progetto, aziende locali e/o organizzazioni non governative.

Stando alle interviste effettuate l'inclusione di soggetti esterni alla comunità scolastica sembra avvenire più spesso nell'ambito di progetti di educazione civica e/o ecologica. La potenzialità di eTwinning in tal senso può essere letta come una preziosa occasione per promuovere concretamente un "approccio scolastico olistico" (*whole school approach*) (Goldberg *et al.*, 2019) in grado di integrare le conoscenze e le competenze presenti nel territorio nell'azione didattica e formativa.

4.6 Conclusioni

Giunta al suo sedicesimo anno di vita, la comunità eTwinning appare come un progetto ancora vitale e promettente. I risultati della ricerca che abbiamo illustrato in questo capitolo, infatti, indicano in generale come l'esperienza didattica e formativa degli eTwinners si sia rivelata positiva in termini di sviluppo professionale e innovazione delle pratiche pedagogico-didattiche. I dati quantitativi raccolti attraverso i questionari suggeriscono che una più prolungata e intensa partecipazione alle attività eTwinning sia associata a una migliore percezione da parte degli insegnanti delle ricadute di questa esperienza sulla loro didattica, sul loro sviluppo professionale e sulla loro partecipazione alla vita della comunità scolastica. Le ragioni che giustificano questa associazione sono ravvisabili nelle parole stesse dei docenti, che ci hanno consentito di approfondire sul piano qualitativo la comprensione del valore aggiunto riconosciuto a questa esperienza. Dal co-design all'impiego efficace delle tecnologie digitali alla didattica, dalla promozione di un'etica digitale alla formazione continua tra pari, dall'integrazione dei progetti eTwinning nel curriculum scolastico al coinvolgimento dei genitori, i docenti hanno chiarito le motivazioni alla base di una percezione generalmente molto positiva dell'esperienza esaminata.

Tuttavia, non mancano le criticità la cui analisi può essere utile per mettere a fuoco potenziali linee di sviluppo. La principale difficoltà per gli insegnanti riguarda il coinvolgimento dei colleghi del loro istituto scolastico nei progetti eTwinning, dato in parte ricavabile dalle risposte ai questionari, risposte che segnalano come area di minore incidenza quella relativa alla partecipazione scolastica, in parte reso esplicito nelle interviste. A tal proposito, è interessante osservare come, secondo diversi eTwinners, un maggiore coinvolgimento dei colleghi possa essere conseguito attraverso una formazione specifica sull'integrazione dei progetti eTwinning nel curriculum scolastico (o viceversa) e un chiaro riconoscimento istituzionale di questa esperienza formativa.

Una seconda questione di particolare interesse riguarda, invece, la difficoltà riscontrata da alcuni docenti ad integrare la valutazione dei progetti eTwinning nella valutazione scolastica ordinaria. Questa apparente incompatibilità viene anche prospettata da alcuni docenti come uno degli ostacoli ad una maggiore diffusione dell'Azione eTwinning a scuola. Ad ogni modo, tale difficoltà può essere mitigata delineando e suggerendo ai docenti diversi metodi di valutazione degli apprendimenti, nonché specifiche strategie di integrazione delle diverse tipologie di valutazione nella routine scolastica. A beneficiare di questo slittamento della valutazione dall'ottica sommativa a quella formativa non sarebbe solo la comunità degli eTwinners, ma sarebbero anche la qualità e la significatività della valutazione in ambito scolastico che tutt'oggi in Italia tende a ridursi ad una valutazione sommativa e individuale della conoscenza disciplinare, tralasciando sia le competenze trasversali sia la dimensione sociale dell'apprendimento che approcci didattici innovativi invece valorizzano.

Riferimenti bibliografici

- BOCCONI S., PANESI S. (2018), *Teachers' professional learning and competence in the digital era: The DigCompEdu framework*, in M. Ranieri, L. Menichetti, M. Kaschny Borges (a cura di), *Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*, Aracne, Roma, pp. 39-48.
- BONETT D. G., WRIGHT T. A. (2015), *Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning*, in "Journal of Organizational Behavior", 36, 1, pp. 3-15.
- BOYATZIS R. E. (1998), *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, Sage, Thousand Oaks.
- BRAUN V., CLARKE V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3, pp. 77-101.
- BROWN J. S., DUGUID P. (2000), *The Social Life of Information*, Harvard Business School Press, Boston.
- CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- CINGANOTTO L. et al. (2017), *Il profilo del docente eTwinner. Un bilancio di competenze per la valorizzazione professionale e l'orientamento formativo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research", 10, pp. 325-41.
- FABBRI L., ROMANO A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, Roma.
- FABBRI L., STRIANO M., MELACARNE C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- GALLIANI L. (a cura di) (2015), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia.
- GOLDBERG J. M. et al. (2019), *Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis*, in "European Journal of Psychology of Education", 34, pp. 755-82.
- GUTIÉRREZ K. D. (2008), *Developing a sociocritical literacy in the Third Space*, in "Reading Research Quarterly", 43, 2, pp. 148-64.
- HARGREAVES A. (1998), *The emotional practice of teaching*, in "Teaching and Teacher Education", 14, 8, pp. 835-54.
- HOWELL D. C. (2012), *Statistical Methods for Psychology*, Wadsworth Publishing, Belmon, CA.
- KAMPYLIS P., PUNIE Y., DEVINE J. (2015), *Promoting Effective Digital – Age Learning – A European Framework for Digitally – Competent Educational Organisations*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- KANIZSA S. (1998), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma.
- KEARNEY C. (2016), *Monitoring eTwinning Practice: A Pilot Activity Guiding Teachers' Competence Development*, Central Support Service of eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.
- MISHRA P., KOEHLER M. J. (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge*, in "Teachers College Record", 108, 6, pp. 1017-54.
- NUCCI D. et al. (2021), *Sviluppo professionale e processi di innovazione: una ricerca sulla comunità eTwinning*, in M. C. Pettenati (a cura di), *Paese Formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, pp. 240-61.
- PASTORI G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*, Spaggiari Edizioni, Parma.

- PERSICO D., POZZI F., GOODYEAR P. (eds.) (2018), *Teachers as designers of TEL interventions*, in "British Journal of Educational Technology", 49, 6, pp. 975-80, <https://doi.org/10.1111/bjet.12706>.
- PUNIE Y., REDECKER C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- RANIERI M. (2010), *Reti di scuole, scuole in rete. Un'opportunità per la scuola del XXI secolo*, in R. Biagioli, T. Zappaterra (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, pp. 279-95.
- ID. (2011), *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa.
- ID. (a cura di) (2018), *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola*, Aracne, Roma.
- RANIERI M., FABBRO F., NARDI A. (2019), *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*, ETS, Pisa.
- RIVOLTELLA P. C. (2018), *Didattica inclusiva con gli EAS*, Editrice La Scuola, Brescia.
- RIVOLTELLA P. C., ROSSI P. G. (a cura di) (2012), *L'agire didattico*, Morcelliana, Brescia.
- IDD. (a cura di) (2019), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Torino.
- ROSSI P. G. (2016), *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in "Pedagogia Oggi", 2, pp. 11-26.
- SCHÖN D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- ID. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- SCOTT D., LOCK J. (eds.) (2021), *Teacher as Designer*, Springer, New York.
- SLIKWA A. (2003), *Networking for educational innovation: A comparative analysis*, in D. Istance, M. Kobayashi (eds.), *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems. Schooling for Tomorrow*, OECD, Pembroke, MA, pp. 49-66.
- TAVAKOL M., DENNICK R. (2011), *Making sense of Cronbach's alpha*, in "International Journal of Medical Education", 2, pp. 53-5.
- TRINCHERO R., ROBASTO D. (2019), *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano.
- UNESCO (2011), *ICT Competency Standards for Teachers*, UNESCO, Paris.
- VOOGT J. M., PIETERS J. M., HANDELZALTS A. (2016), *Teacher collaboration in curriculum design teams: Effects, mechanisms, and conditions*, in "Educational Research and Evaluation", 22, 3-4, pp. 121-40.
- WEEDEN P., WINTER J., BROADFOOT P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Erickson, Trento.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- WILSON M., SLOANE K. (2000), *From principles to practice: An embedded assessment system*, in "Applied Measurement in Education", 13, 2, pp. 181-208.
- YIN R. K. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, 3^a ed., Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi.

Formazione alla valutazione e valutazione della formazione: l'esempio virtuoso di eTwinning

di Margherita Di Stasio e Laura Messini*

5.1

Introduzione

Nel settembre 2014, la pubblicazione del documento *La buona scuola* (MIUR, 2014) ha posto l'accento sul tema della professionalità docente e del suo sviluppo.

Questo ha fatto emergere un elemento che negli anni, pur non portato alla ribalta, aveva trovato una sua evoluzione: il profilo professionale del docente e le competenze che lo declinano.

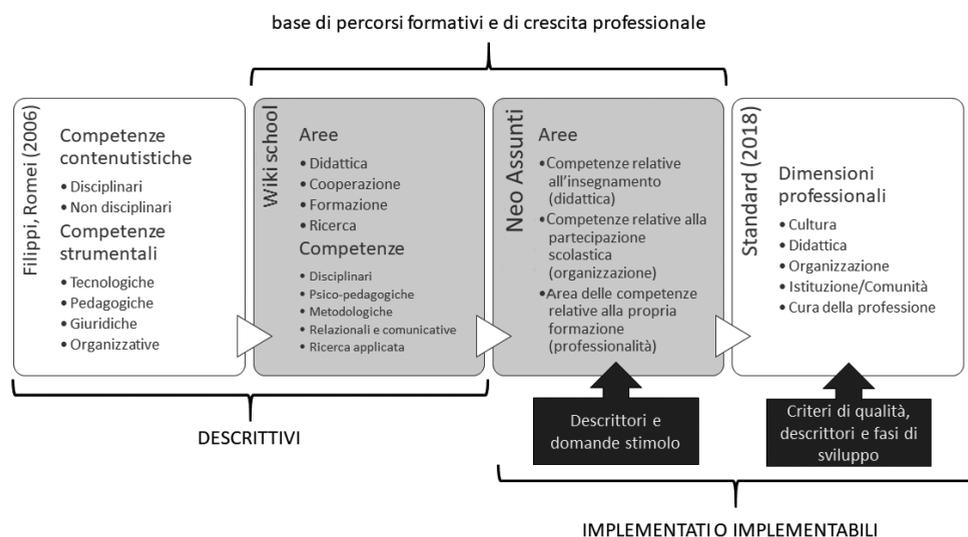
È necessario, in una prospettiva d'analisi, tenere presente che i richiami al profilo docente de *La buona scuola* (documento e legge 13 luglio 2015, n. 107) portano in evidenza il tema, ma si collocano in un processo di riflessione ben più ampio. Per dare conto dell'evoluzione del profilo docente negli ultimi quindici anni, consideriamo quattro profili, due di natura descrittiva e due implementati o implementabili; tra questi, due hanno costituito la base, teorica o anche strumentale di percorsi formativi e di crescita professionale (cfr. FIG. 5.1).

Filippi e Romei (2006) tracciano un profilo docente composto da “competenze contenutistiche”, disciplinari e non, e “competenze strumentali”, tecnologiche, pedagogiche, giuridiche e organizzative. In un'ottica “riflessiva”, l'intreccio in atto di queste competenze costituisce l'orizzonte di senso e la motivazione entro cui si sostanzia la professionalità del docente.

Un profilo non impositivo, ma orientativo dello sviluppo del docente, come parte della scuola, e quindi della scuola stessa, un «riferimento capace di orientare le pratiche professionali nella direzione della riflessività e della costruzione della comunità di pratica all'interno della scuola» (Bertone, Pedrelli, 2014) in cui sono declinate competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche, relazionali e comunicative, di ricerca applicata; possiamo così descrivere il profilo che soggiace alla professionalità docente come declinata dalle Wikischool, la «rete di scuole laboratorio per lo sviluppo professionale dei docenti» di cui fanno parte “Rinascita Livi” di Milano, “Scuola Città Pestalozzi” di Firenze e “Don Milani” di Genova.

* M. Di Stasio è ricercatrice INDIRE (m.distasio@indire.it), L. Messini è collaboratrice INDIRE (l.messini@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 5.1-5.3, 5.4.1 e 5.5 sono da attribuire a M. Di Stasio; il PAR. 5.4 è da attribuire a L. Messini.

FIGURA 5.1
Profili professionali a confronto



Il profilo che certamente ha avuto il maggior impatto nella recente storia della scuola è quello che ha guidato l'elaborazione del Bilancio delle competenze proposto ai docenti neoimmessi in ruolo dal 2014. Oggetto di varie evoluzioni nel format, il Bilancio guida il docente in un percorso di autovalutazione e riflessione sul proprio tracciato professionale, in cui descrittori e domande stimolo guidano all'analisi di tre aree di competenze relative a: insegnamento, partecipazione scolastica, formazione, declinate in dimensioni (Mangione *et al.*, 2015; Rossi *et al.*, 2015).

Il profilo più recente è quello presentato nella sezione dedicata agli "Standard professionali" del documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018). In questa sede la professionalità docente è declinata in 5 dimensioni: cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità, cura della professione, articolate in specifici standard descritti da una definizione dei criteri di qualità e degli indicatori. Il percorso è tracciato attraverso tre fasi di sviluppo della competenza: iniziale, di base ed esperta, intese non con valore classificatorio o di merito, ma finalizzate a descrivere l'evoluzione/progressione dei tratti che caratterizzano la professionalità.

5.2

Formazione e valutazione: come acquisire e come sostenere le competenze

In letteratura ormai da anni si parla del docente come "professionista riflessivo" sulla base del noto e fortunato modello individuato e descritto da Schön (2006), caratterizzato dunque da una capacità di metacognizione e da un'attitudine di ricercatore, che si esplicita in primo luogo nella riflessione sull'azione.

Questa immagine sembra trovare un riscontro anche nella normativa e in particolare nel *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) che sottolinea le dimensioni dell'autonomia (Pandolfini, 2014): didattica (art. 4), organizzativa (art. 5), di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6), e che evidenzia il ruolo del docente come professionista caratterizzato da due note essenziali: progettualità e ricerca.

Come abbiamo visto, il tema della riflessione e quello della riflessività sono centrali nelle logiche che sottendono allo sviluppo dei profili di competenza docente.

Questo aspetto ci porta a due elementi fondazionali per la costruzione della professionalità: la formazione e la valutazione, che, se lette attraverso la lente della riflessività, assumono caratteristiche peculiari sia nella propria definizione che nella relazione che tra loro può intercorrere.

5.2.1. FORMAZIONE

L'idea di formazione ha ormai da tempo superato il confine dell'evento formativo eterodiretto e formale, del corso classicamente inteso. Ha assunto in primo luogo caratteri multidimensionali e aperti nelle dimensioni di spazio e tempo.

La caratterizzazione delle opportunità di apprendimento come formale, informale e non formale (legge 28 giugno 2012, n. 92) e per serendipità (Ranieri, Manca, 2013) permette il riconoscimento ormai condiviso del valore di molti modi, luoghi e tempi per l'apprendimento. Questo trova un'esplicitazione tanto nella didattica quanto nella formazione in un'ottica di *lifelong learning* che diviene particolarmente significativa nel tracciato di sviluppo del docente come professionista.

Si orienta in questa direzione anche il movimento normativo attuatosi a seguito e a corollario del Piano Nazionale di Formazione, come ad esempio la Nota MIUR, prot. n. 35 del 7 gennaio 2016, in cui ci si riferisce a «un equilibrato dosaggio di attività in presenza, studio personale, riflessione e documentazione, lavoro in rete, rielaborazione e rendicontazione degli apprendimenti realizzati», o la Comunicazione MIUR, prot. n. 47777 dell'8 novembre 2017 della Direzione del Personale, la quale parla di «favorire il ricorso ad attività di ricerca didattica e formazione sul campo incentrate sull'osservazione, la riflessione, il confronto sulle pratiche didattiche e i loro risultati nei contesti specifici anche con riferimento a documentate esperienze innovative di successo».

5.2.2. VALUTAZIONE

Ancor più netto, se possibile, il cambiamento culturale che si sta verificando intorno al tema della valutazione e della valorizzazione della formazione e della professionalità docente, tanto da trovare un particolare rilievo nell'edizione 2018 della *Teaching*

and Learning International Survey, nota come TALIS (OECD, 2019), che dedica un apposito approfondimento al tema *Allineare incentivi e opportunità con le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti* (ivi, p. 179), descrivendovi le novità rispetto alla precedente edizione emerse in Italia e in Georgia.

Mentre nell'edizione 2013 il TALIS (OECD, 2014) riportava come solo il 57% dei docenti italiani (media TALIS: 88%) dichiarasse di aver ricevuto una qualche forma di feedback, evidenziando una forte carenza di momenti di riflessione, scambio e confronto, nel 2018 (OECD, 2019) il 27% degli insegnanti (media TALIS: 10%) dichiara di non aver mai ricevuto un feedback all'interno della propria scuola.

Il delta rilevato dal TALIS trova evidenza anche nel report *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* (Eurydice, 2021) dove, tuttavia, viene collegato, con un'impostazione che può risultare parziale, non tanto all'ampio movimento di cambiamento generato a partire dalla legge 107/2015, norma e documento preparatorio, quanto alla specifica introduzione del bonus pecuniario. Questo elemento porta con sé anche una caratterizzazione anomala del sistema italiano rispetto a quelli degli altri paesi in cui la valutazione è finalizzata non alla corresponsione pecuniaria bensì a tutti quei fattori che caratterizzano gli aspetti di flessibilità, miglioramento e condivisione tipici del feedback.

La riflessione sulle modalità di valutazione e confronto ci conduce a un'ulteriore recente caratterizzazione del quadro della professionalità docente.

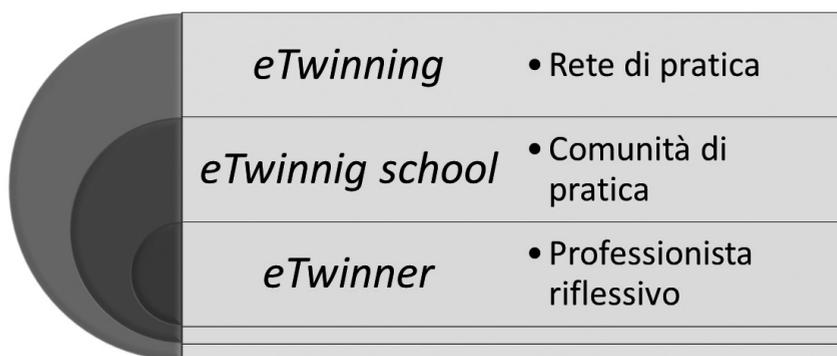
Il legame di circolarità intercorrente tra la formazione, la riflessione e le modalità di feedback è letto come elemento concomitante e congruente nel percorso di crescita professionale sia del docente che della sua comunità dove esso si declina attraverso la collaborazione e la collegialità. Questo fattore di circolarità viene particolarmente evidenziato sia, nel panorama internazionale, dal *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013* (OECD, 2016, p. 34) che auspicava «un passaggio dalla visione dell'insegnamento come attività solitaria, di proprietà di ciascun insegnante, a una visione dell'insegnamento come attività professionale aperta alle osservazioni collettive, allo studio e al miglioramento», sia, a livello nazionale, nella sezione dedicata a "Indicatori di qualità e governance" del documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018).

5.3

Sviluppo professionale, valutazione e confronto nella cornice eTwinning

eTwinning si configura come una comunità professionale e scolastica, una delle più significative sia per i numeri che per l'impostazione che propone ai docenti italiani; sembra trovare qui albergo quella relazione virtuosa tra lo sviluppo del singolo, della comunità e della rete auspicata per il tracciato di formazione fortemente voluto a livello nazionale (cfr. FIG. 5.2) (MIUR, 2018).

FIGURA 5.2
Dal singolo alla comunità in eTwinning



Alcuni elementi in particolare la pongono come ambiente paradigmatico nel quale sperimentare e sostenere quel tracciato di sviluppo professionale che la norma e la cultura stanno disegnando, in cui formazione, riflessione e feedback si intrecciano.

La dimensione formativa della pratica, come già evidenziato (cfr. CAP. 2), è sempre stata molto presente ai membri di questa comunità. La cooperazione, il confronto, la condivisione e una dimensione virtuosa di *peer review* risultano quasi endemici in una comunità che si fonda sull'idea di "gemellaggio".

Per la dimensione del confronto il riferimento è ai Quality Label, per raggiungere i quali i docenti sottopongono in via del tutto volontaria la documentazione che dà conto della loro esperienza.

Per la dimensione valutativa – ampiamente intesa in un'ottica che comprende autovalutazione e valutazione tra pari – ci riferiamo a un processo che culmina con lo strumento MeTP e che è possibile seguire attraverso tre report: *Sviluppo professionale degli insegnanti. Uno studio sulla pratica attuale* (Vuorikari, 2011), *eTwinning visto da vicino. Un progetto pilota sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti* (Kearney, 2016) e *Misurare l'impatto delle attività sulla didattica e lo sviluppo delle competenze degli insegnanti – Quadro di riferimento per il monitoraggio della pratica eTwinning* (Pateraki, 2018).

Già i titoli rappresentano con felice chiarezza il fuoco e lo scopo di questo processo: sostenere lo sviluppo delle competenze dei docenti nella pratica eTwinning.

Per far questo, la comunità internazionale eTwinning ha costruito e modificato nel tempo MeTP, uno strumento di autovalutazione.

Nella sua prima versione (Kearney, 2016) era costituito da 4 componenti:

1. Competenze pedagogica e digitale;
2. Livelli a cui un docente può sperimentare e raggiungere queste competenze (da 1 a 5 con un descrittore per ciascun livello);

3. Affermazioni o statement per l'autovalutazione che mettono in relazione ciascuna competenza con l'azione e la realtà didattica;
4. Dati, ovvero suggerimenti per individuare dati documentali a sostegno.
Nella versione 2.0 (Pateraki, 2018) MeTP si compone di:
 1. Competenze digitale e pedagogica cui si aggiunge la collaborativa;
 2. Livelli, articolati analogamente alla precedente versione;
 3. Domande iniziali, ovvero un primo questionario con nove domande demografiche e un secondo con otto domande sull'utilità di MeTP 2.0 e sulla loro partecipazione alle attività eTwinning rispetto alla prima compilazione;
 4. Punteggio complessivo per ciascuna delle tre competenze (da 1 a 3);
 5. Pagina di feedback all'interno di un gruppo eTwinning.

5.4

Strutturare la circolarità tra la formazione e la pratica, la riflessione e la valutazione

La ricerca di vie applicative utili alla valorizzazione in chiave formativa dell'esperienza eTwinning dei docenti è stata oggetto di ricerca nel biennio 2016-2018 da parte di un gruppo di studio costituito da ricercatori INDIRE e dall'Unità italiana eTwinning.

Questa Azione si è sviluppata intorno a due direttrici principali che hanno tenuto in considerazione alcuni dispositivi che, in tempi recenti, hanno trovato particolare valorizzazione, in particolare il Bilancio delle competenze e l'Unità formativa (Di Stasio, 2021).

Si è proceduto dunque:

- alla costruzione di un Bilancio delle competenze utile a rappresentare il profilo di competenze del docente eTwinner;
- alla lettura dell'esperienza eTwinning in termini di Unità formative riconoscibili all'interno del Piano Nazionale di Formazione docenti che in Italia regola la formazione "obbligatoria, permanente e strutturale" a partire da quanto previsto nella legge 107/2015.

Allo scopo di accompagnare l'esperienza eTwinning e caratterizzarla in un'ottica di formazione e sviluppo è stato realizzato un Bilancio delle competenze (Cinganotto *et al.*, 2017) per orientare la composizione del percorso del docente, permettere una sua autovalutazione e favorire la riflessione orientata a una maggior efficacia del percorso eTwinning come esperienza formativa. Per questo il Bilancio si è posto in sinergia con gli obiettivi del Certificato di qualità.

Il dispositivo del Bilancio delle competenze era già stato positivamente sperimentato nella formazione di docenti neoimmessi in ruolo e, insieme all'autovalutazione e alla *peer review*, è inoltre indicato tra i contenuti chiave della valutazione professionale.

Per questo il Bilancio elaborato per l'eTwinning utilizza come base la struttura realizzata per i docenti neoassunti nel 2016, da cui mutua le aree e le dimensioni di competenza:

1. area delle competenze relative all'insegnamento (didattica);
2. area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (organizzazione);
3. area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità).

Per rispondere alle specificità del docente eTwinning, i descrittori delle competenze sono però stati individuati sulla base del documento *Dieci anni di eTwinning*.

Il processo di specializzazione è poi proseguito attraverso una serie di passaggi di validazione dello strumento con gli stessi eTwinners.

Nel corso della fase di progettazione:

- abbiamo condotto 5 mini-focus group con un campione di ambasciatori;
- abbiamo condotto un focus group con compilazione del Bilancio delle competenze e compilazione di un questionario con ambasciatori ed eTwinners.

Nel corso della fase di pre-test:

- abbiamo proposto la compilazione del Bilancio delle competenze online e la compilazione di un questionario a un sotto-insieme degli ambasciatori coinvolti nella progettazione;
- abbiamo letto l'esperienza eTwinning in una logica di continuità tra il riferimento alle migliori esperienze formative in atto presente nella Nota MIUR, prot. n. 35 del 7 gennaio 2016 e l'esemplificazione dei momenti di crescita professionale da tenere in considerazione nella definizione di Unità formative, come previste nel Piano Nazionale di Formazione, ovvero: formazione in presenza e a distanza, sperimentazione didattica documentata e ricerca-azione, lavoro in rete, approfondimento personale e collegiale, documentazione e forme di restituzione/rendicontazione, con ricaduta nella scuola, progettazione.

5.4.1. IPOTESI DI CONVERGENZA

L'autovalutazione è una pratica che, come visto, la comunità internazionale eTwinning pratica da tempo attraverso la sperimentazione MeTP.

Il profilo culturale descritto dal Bilancio delle competenze realizzato dall'Unità italiana eTwinning e dai ricercatori INDIRE è derivato dai risultati di Ten Years On, ed è anche calato nel contesto normativo italiano. È un tipo di dispositivo entrato nella consuetudine di una nutrita coorte di docenti italiani, dei loro tutor e dei loro dirigenti, in conseguenza dell'anno di formazione e prova.

Per quanto i due strumenti abbiano una struttura che non li rende immediatamente comparabili (domande/statement vs indicatori/domande guida/descrizioni livelli di competenza), abbiamo provato di seguito a fornire la schematizzazione contenuta nella TAB. 5.1.

TABELLA 5.1
Confronto eTP-eTW-IT e ipotesi di convergenza

Aree	MeTP		eTW-IT	
	Domande (articolate su 5 statement di posizionamento progressivo)	Indicatori (correlati con domande guida e relative a 4 livelli di posizionamento)		Aree
Competenza pedagogica	8	30+		Area di competenze relative all'insegnamento (Didattica)
Competenza di collaborazione	8	16+		Area di competenze relative alla partecipazione scolastica (Organizzazione)
Competenza digitale	9	8*		
	4**	11		Area di competenze relative alla propria formazione (Professionalità)

* in eTW-IT sono contenuti indicatori di competenze distribuiti nelle tre aree e non sono accorpate in una unica dimensione.

** in MeTP sono contenute competenze distribuite nelle aree Competenza pedagogica e Competenza di collaborazione.

5.5 Conclusioni

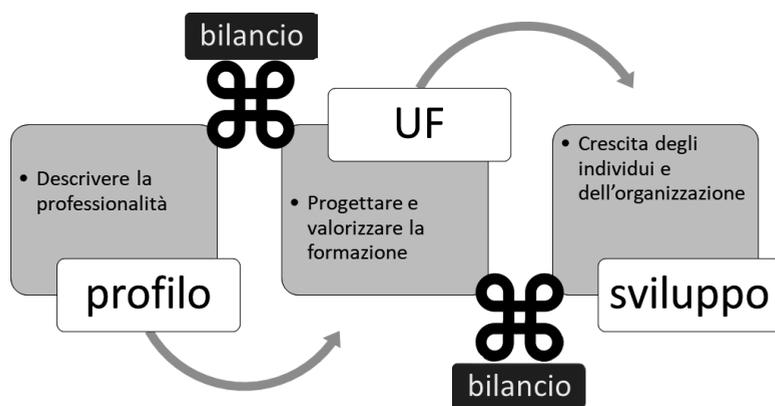
In questa cornice l'idea di valutazione in tutte le sue sfaccettature – valutazione esperta, autovalutazione e valutazione tra pari – si configura, rispetto alla pratica, in una dimensione di riconoscimento e visibilità nella comunità e, rispetto allo sviluppo professionale, come sostegno alla riflessione.

Per l'eTwinner la valutazione del proprio operato, delle proprie pratiche, in confronto costante con i colleghi e con la comunità, è una prassi consolidata. Ne è prova il fatto che, nelle rilevazioni in profondità effettuate a valle del pre-test con un contingente scelto di docenti che avevano partecipato, 6 su 7 hanno ipotizzato l'uso del Bilancio per la valutazione dell'efficacia del percorso formativo e come base per un confronto tra pari. L'attitudine e la predisposizione costruttiva verso tutti gli elementi dello sviluppo professionale, dalla valutazione formativa alla riflessione sulla pratica, alla valorizzazione delle esperienze informali e non formali, vengono vissute sia dai singoli sia nella comunità sia nella rete di pratica.

Questo appare come il terreno ideale per proporre e sperimentare percorsi in cui la descrizione della professionalità attraverso un profilo di competenze sia una descrizione cosciente della propria professionalità (cfr. FIG. 5.3). L'Unità formativa costituisce il nodo di progettazione e valorizzazione della formazione per sostenere lo sviluppo dei singoli e delle organizzazioni. In questo contesto l'uso cadenzato in più

FIGURA 5.3

Ipotesi di percorso di descrizione della professionalità con l'ausilio di profilo, bilancio e UF



momenti del Bilancio, in autovalutazione o in valutazione tra pari, può diventare un esercizio reale di valutazione come formazione e una pratica che guida alla costruzione di una cultura della valutazione come sostegno dei tracciati di sviluppo e crescita personale, culturale e professionale.

Riferimenti bibliografici

- BERTONE S., PEDRELLI M. (2014), *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, in "Rivista dell'Istruzione", 6, pp. 36-45.
- CINGANOTTO L. et al. (2017), *Il profilo del docente eTwinner. Un bilancio di competenze per la valorizzazione professionale e l'orientamento formativo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 10, pp. 325-41.
- DI STASIO M. (2021), *Una forma per la formazione: alla ricerca dell'unità formativa*, in M. C. Pettenati (a cura di), *Paese Formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, pp. 103-15.
- EURYDICE (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being, Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FILIPPI I., ROMEI P. (2006), *Il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'autonomia*, in "Innovazione Educativa", III, 7, pp. 23-28.
- KEARNEY C. (2016), *eTwinning visto da vicino. Un progetto pilota sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti*, Unità europea eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.
- MANGIONE G. R. et al. (2015), *Sviluppo della professionalità docente. L'uso del portfolio formativo nell'esperienza Neoassunti 2015*, in M. Rui, L. Messina, T. Minerva (a cura di), *Teach different!*, Proceedings della Multiconferenza EM&M2015, Genova, 9-11 settembre, Genova University Press.

- MIUR (2014), *La buona scuola*, https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=1859424.
- ID. (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2019), *TALIS 2018*, vol. 1: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris.
- PANDOLFINI V. (2014), *L'autonomia scolastica e gli obiettivi del miglioramento dell'organizzazione*, in M. Faggioli, *Migliorare la scuola*, Junior, Bergamo.
- PATERAKI I. (2018), *Misurare l'impatto delle attività sulla didattica e lo sviluppo delle competenze degli insegnanti – Quadro di riferimento per il monitoraggio della pratica eTwinning*, Unità europea eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.
- RANIERI M., MANCA S. (2013), *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicati e linee guida*, Erickson, Trento.
- ROSSI P. G. et al. (2015), *Il Teacher Portfolio per la formazione dei neoassunti*, in "Pedagogia Oggi", 2, pp. 223-42.
- SCHÖN A. (2006), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- VUORIKARI R. (2011), *Sviluppo professionale degli insegnanti. Uno studio sulla pratica attuale*, Unità europea eTwinning (CSS)-European Schoolnet, Bruxelles.

Trasferibilità delle competenze degli insegnanti dal contesto eTwinning all'insegnamento dell'educazione civica

di *Maria Chiara Pettenati, Anna Tancredi e Sara Martinelli**

6.1

Introduzione

A partire dall'anno scolastico 2020/2021 l'insegnamento dell'educazione civica è diventato obbligatorio in Italia fin dal primo ciclo di istruzione. Esso si fonda su due principi (legge 20 agosto 2019, n. 92, artt. 1 e 2):

1. l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri;
2. l'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione Europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona.

Il curriculum di educazione civica è articolato in tre nuclei concettuali (Costituzione e legalità, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale) con obiettivi e traguardi di competenza già in parte specificati nei profili delle Indicazioni Nazionali sia per il primo che per il secondo ciclo, ma anche integrati con il decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020¹.

L'insegnamento, che prevede almeno 33 ore di didattica e la valutazione periodica e finale degli studenti, valorizza la trasversalità prevedendo la contitolarità di tutti i docenti del collegio, col coordinamento assegnato ad un docente e un referente dell'educazione civica a livello di istituzione scolastica.

Nonostante il 2020/2021 sia stato un anno complesso per sperimentare l'introduzione di questo nuovo insegnamento, alcune esperienze dimostrano come esso possa

* M. C. Pettenati è dirigente di ricerca INDIRE (mc.pettenati@indire.it), A. Tancredi è consulente esperta di formazione e sistemi organizzativi – INDIRE (a.tancredi@indire.it), S. Martinelli è collaboratrice INDIRE (s.martinelli@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 6.1-6.3 sono da attribuire a M. C. Pettenati; i PARR. 6.4.1-6.4.2 a S. Martinelli; i PARR. 6.4.3 e 6.5 ad A. Tancredi.

1. D.M. 22 giugno 2020, n. 35 e Allegato A – *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>.

rappresentare un'occasione di vero e proprio capovolgimento della didattica e di innovazione del curriculum laddove la sua introduzione poggia su tre assi fondamentali:

1. L'interconnessione tra i saperi disciplinari, ovvero il superamento della frammentazione disciplinare, e tra le discipline e i fenomeni sociali, demografici, culturali, economici;
2. la creatività, ovvero il ricorso a modelli didattici ed organizzativi innovativi che facciano un uso consapevole ed esperto dei diversi linguaggi mediali per la documentazione e l'azione, anche aperti ad alleanze con soggetti esterni alle istituzioni scolastiche;
3. L'internazionalizzazione come connessione con la cittadinanza europea e la padronanza delle lingue che utilizzano gli ambienti digitali e favoriscono lo sviluppo delle competenze di cittadinanza globale.

Tutte e tre le dimensioni sopra citate sono invero anche elementi caratterizzanti dell'esperienza eTwinning: l'interdisciplinarietà, pure sostenuta dalle priorità tematiche (cfr. TAB. 6.1) che l'Unione europea eTwinning definisce annualmente e che orientano le azioni di supporto delle Unioni nazionali e regionali; il ricorso a modelli didattici innovativi, anche sostenuto dall'accompagnamento alla progettazione, conduzione e documentazione efficace dei gemellaggi; l'internazionalizzazione, come visione di uno spazio condiviso per un'istruzione europea di qualità che superi i confini dei singoli Stati.

TABELLA 6.1

Confronto tra nuclei tematici dell'educazione civica e priorità tematiche annuali eTwinning

Nuclei tematici dell'educazione civica	Priorità tematiche annuali eTwinning
Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà	Cittadinanza attiva (2015), Inclusione (2017), Partecipazione democratica (2019)
Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio	Patrimonio culturale (2018), Cambiamento climatico e sostenibilità (2020)
Cittadinanza digitale	Social media (2014), Cittadinanza digitale (2016), Alfabetizzazione mediatica e disinformazione (2021)

Vi è quindi una grande risonanza tra i nuclei tematici dell'insegnamento dell'educazione civica e i contesti interdisciplinari e trasversali che sono comunemente argomento dei progetti all'interno del mondo eTwinning, oltretutto accompagnati da un'offerta formativa mirata e qualificata a livello regionale, nazionale ed europeo (cfr. CAP. 3).

A valle dell'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica, il Piano di formazione (cfr. C.M. 16 luglio 2020, n. 19479), rivolto ai referenti delle scuole con formazione a cascata a tutti i docenti, prevedeva un modello che andasse a rafforzare gli insegnanti dal punto di vista dei tre nuclei tematici (Costituzione, Digitale e Sostenibilità) e della loro interconnessione e trasversalità rispetto alle discipline, e che fornisse esempi concreti di elaborazione dei curricula e di griglie di valutazione in raccordo ai profili definiti dalle Linee guida, in riferimento ai differenti percorsi ordinamentali.

Pur prevedendo quindi tutti gli ingredienti necessari a sostenere un insegnamento così complesso e importante, il Piano di formazione si è confrontato con la necessaria limitatezza dei percorsi di formazione rivolti ai soli referenti per una durata complessiva di almeno 40 ore, con l'impegno per questi stessi referenti di diventare a loro volta formatori a cascata dei loro colleghi. Il monitoraggio del Piano condotto a livello nazionale è ancora in corso, tuttavia alcune criticità sono emerse in relazione ad aspetti chiave sia per le scuole che per i referenti e i docenti in generale:

- reperire formatori formati su tutti gli aspetti sopra menzionati (scuole);
- coinvolgere i colleghi nella “trasversalità” (referenti);
- collegare gli apporti disciplinari ai tre nuclei tematici (referenti);
- comprendere e progettare la formazione a cascata (referenti);
- comprendere e mettere in atto la documentazione delle pratiche organizzative e didattiche (referenti);
- definire rubriche e griglie di valutazione adatte al nuovo insegnamento;
- progettare il curricolo e le attività didattiche senza “frammentare” l'insegnamento nelle 33 ore annuali divise tra le varie discipline.

eTwinning – che per sua natura e per costruzione fa dell'uso esperto e consapevole del digitale il suo veicolo, dell'internazionalizzazione e dell'interdisciplinarietà la sua priorità annuale, della formazione dei docenti all'innovazione metodologica e tecnologica il suo metodo di lavoro – ha già affrontato e superato molte delle sfide sopracitate. È in ragione di tale premessa che il collegamento tra i due contesti trova la motivazione del suo approfondimento di ricerca.

6.2

Le domande di ricerca

Gli studi condotti per analizzare le ricadute formative dell'esperienza eTwinning sulla formazione degli insegnanti ci hanno consentito di ipotizzare che i docenti eTwinners siano agevolati nell'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica grazie alla padronanza di approcci metodologici e didattici innovativi finalizzati alla didattica per competenze e grazie alla consuetudine con l'uso del digitale come strumento di cittadinanza e come amplificatore dell'efficacia didattica.

Questa intuizione ci ha indotto a formulare le seguenti domande di ricerca relative al tema della trasferibilità delle esperienze da eTwinning all'insegnamento di educazione civica:

1. Quali elementi hanno in comune l'esperienza didattica in eTwinning e l'insegnamento dell'educazione civica?
2. Quali competenze digitali e metodologiche sono utili e trasferibili dal contesto eTwinning al contesto dell'educazione civica?
3. L'esperienza eTwinning favorisce in qualche modo quel processo di trasversalità che la legge 92/2019 attribuisce all'educazione civica?

6.3

La metodologia di ricerca

Poiché ci siamo poste l'obiettivo di esplorare se avere fatto esperienza nei progetti eTwinning attivi trasferimento di competenze nell'ambito della didattica e dell'organizzazione dell'insegnamento di educazione civica, abbiamo ritenuto che lo strumento del focus group fosse adeguato a stimolare una proficua discussione in un gruppo omogeneo per professionalità e per il vissuto nel contesto, se pur composto da insegnanti di diversi ordini scolastici, differenti aree geografiche e scuole di dimensioni disparate.

Il focus group è una tecnica qualitativa di rilevazione impiegata nella ricerca sociale fondata sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo (da 4 a 12 persone) su un tema o argomento, con il contributo di un moderatore e in un ambiente informale (Zammuner, 2006). Il metodo viene utilizzato per esplorare e approfondire opinioni, atteggiamenti e comportamenti di gruppi sociali che sono «protagonisti della ricerca, in grado di elaborare in modo collettivo la visione del fenomeno da indagare» (Acocella, 2005, p. 83).

Cinzia Albanesi (2004) definisce il focus group una forma di intervista di gruppo che ha il fine di produrre dati su un tema specifico attraverso il confronto tra i partecipanti, realizzato in un clima rilassato, sulla base di una pianificazione con il supporto di un conduttore ed eventuali conduttori secondari. Nel caso specifico, erano presenti un conduttore, un conduttore secondario ed un osservatore.

La scelta metodologica ci ha portato a lavorare con un piccolo gruppo, costituito da 4 docenti ambasciatrici eTwinning di età compresa tra 45 e 57 anni, rappresentativo del vissuto esperto, piuttosto che costruire un campione probabilistico rappresentativo della popolazione.

TABELLA 6.2

Docenti che hanno partecipato al focus group

Docente	Anni di servizio a scuola	Anni di esperienza in eTwinning	Disciplina	Ordine di scuola
Emanuela Boffa Ballaran	27	10	Italiano, inglese e arte	Primaria
Caterina Bastianello	20	10	Inglese	Sec. di I grado
Laura Maffei	21	16	Lettere (italiano, storia, geografia)	Sec. di I grado
Giuseppina Gualtieri	18	7	Storia e filosofia	Sec. di II grado

Alle partecipanti al focus group è stato proposto un unico tema, la trasferibilità dell'esperienza dal contesto eTwinning all'insegnamento dell'educazione civica, indagato attraverso le seguenti domande guida:

1. Esperienze di didattica in eTwinning e insegnamento dell'educazione civica: quali elementi ritieni siano in comune nei due contesti?
2. Dal punto di vista dell'uso del digitale e delle metodologie didattiche quali elementi di cui avevi fatto esperienza in eTwinning hai riutilizzato nell'insegnamento dell'educazione civica?
3. L'insegnamento dell'educazione civica ha come carattere originale la prospettiva trasversale che invita a «superare i canoni di una tradizionale disciplina assumente più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio [...] per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari». In cosa l'esperienza e la didattica eTwinning favoriscono o non favoriscono questi processi?

Il focus group è stato condotto online in setting “riunione” ed ha avuto una durata di 90 minuti.

6.4

Esperienza di didattica in eTwinning e insegnamento di educazione civica

6.4.1. QUALI ELEMENTI SONO IN COMUNE TRA I DUE CONTESTI

La prima domanda di ricerca è volta a indagare quali elementi possono essere condivisi tra l'esperienza eTwinning e l'insegnamento dell'educazione civica così come è stato introdotto nel nostro paese con la legge 92/2019 e descritto nelle Linee guida prodotte dal Comitato Tecnico-Scientifico del Ministero dell'Istruzione.

La conoscenza dello spazio europeo

eTwinning, nata su iniziativa della Commissione Europea, costituisce oggi la più grande community europea di insegnanti attivi in progetti collaborativi tra scuole. Il primo punto in comune con l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica – che individua tra i suoi principi lo sviluppo nelle istituzioni scolastiche della conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione Europea – consiste nella possibilità di svolgere e sperimentare una progettazione condivisa tra scuole di altri paesi, mettendo in comunicazione insegnanti e studenti di tutta Europa.

Confrontarsi con l'altro implica

accettare le diversità... non tutto accade come da noi. Conoscere culture diverse, venire a contatto ed essere “educati” a farlo in un determinato modo credo che faccia crescere i nostri alunni in una maniera notevole. eTwinning favorisce la scoperta per esperienza di aspetti delle altre culture (Caterina, Secondaria di I grado).

Il confronto con l'altro in un contesto internazionale consente «un approccio alla diversità attraverso l'incontro diretto e non lo stereotipo che si gioca sul piano di

un confronto reale anche se attraverso gli strumenti multimediali». Una docente riporta, quale caso esemplificativo, una discussione tra gli studenti sulla strage al Bataclan, discussione a cui «un alunno italiano partecipò in modo offensivo e razzista verso gli studenti tunisini» generando un momento critico per i docenti del progetto, ma consentendo anche un'opportunità di crescita per tutte le classi e per lo studente stesso (Giuseppina, Secondaria di II grado). Il confronto multiculturale offre grandi potenzialità ma anche grandi sfide.

Lo spazio in cui lavoriamo è uno spazio europeo... la cosa più bella è conoscere ed instaurare rapporti di amicizia... è una funzione politica nel senso più nobile, la creazione di “uno spazio europeo di istruzione” (Giuseppina, Secondaria di II grado).

Ho realizzato progetti con focus sull'Unione Europea, un progetto con partner europei *ad hoc*, ma anche in altri progetti portati avanti in modo trasversale al di là della tematica scelta... Il tema dell'eSafety nei progetti eTwinning emerge sempre (Emanuela, Primaria).

*Cittadinanza digitale intesa come educazione alla comunicazione
e al confronto mediante gli strumenti digitali*

Nella realtà di eTwinning la cittadinanza digitale si acquisisce direttamente “sul campo” esercitando una cittadinanza attiva mediante il dialogo e il confronto con docenti e studenti di un paese, di una lingua e di una cultura diversi attraverso l'uso degli strumenti digitali di cui si deve acquisire competenza e consapevolezza. Moltissime sono le dimensioni proprie di eTwinning confermate da tutte le docenti quali potenzialità di sviluppo di competenze di cittadinanza: il rispetto di scadenze e regole per comunicare e costruire attività e progetti insieme; la tutela dei dati personali; le regole sui codici di comportamento, la cosiddetta “netiquette”, attraverso regole chiare cui devono attenersi tutti i partecipanti per poter dialogare e collaborare in uno spazio online condiviso; l'apprendimento delle licenze sul copyright di documenti multimediali. Tutti aspetti che non vengono appresi da un punto di vista teorico, ma vissuti in prima persona attraverso la relazione e la comunicazione reale con l'altro.

[Nei progetti eTwinning] tutto ha a che fare con l'educazione civica perché è una cittadinanza attiva: la prima cosa che insegno agli studenti appena entrano nel TwinSpace sono le regole che devono rispettare e seguire. Oltre all'eSafety, il copyright, la netiquette, il rispetto delle scadenze, saper distinguere il linguaggio virtuale da quello del mondo reale (Giuseppina, Secondaria di II grado).

L'esperienza eTwinning insegna agli studenti che “l'online è reale”:

Esiste una grande varietà di tematiche ma attraverso eTwinning si fa sempre educazione civica. La dimensione online di eTwinning consente di insegnare ai ragazzi che ciò che è online è reale, una dimensione molto importante. eTwinning supporta molto questo tipo di educazione: il diverso è reale. Di là dal video ci sono persone reali, indipendentemente dalle tematiche af-

frontate nei progetti eTwinning, questa dimensione emerge sempre. Dare un'identità a quello che normalmente è diverso. È educazione civica ed è estremamente attuale. Si tratta di un esercizio di relazione corretta con l'altro (Laura, Secondaria di I grado).

Esercitare la capacità di giudizio

L'educazione alla cittadinanza digitale vissuta in modo "immersivo" nello spazio offerto dal TwinSpace comporta necessariamente l'esercizio della capacità di giudizio, un obiettivo di competenza che si propone anche l'insegnamento dell'educazione civica mirando a formare cittadini responsabili e attivi promuovendo «la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità» (legge 20 agosto 2019, n. 92, art. 1).

Io vedo l'educazione civica come un modo per aiutare gli alunni a esercitare il proprio giudizio consapevolmente. Attraverso eTwinning questo avviene in modo efficace. Uno sviluppo di competenze di giudizio e di valutazione che vanno al di là della singola tematica affrontata nel progetto: sostenibilità, ambiente, cittadinanza digitale... (Caterina, Secondaria di I grado).

Il dialogo con studenti di altri paesi offre l'opportunità di uscire dal proprio spazio per affacciarsi a un mondo più ampio:

Nella scuola primaria, i bambini piccoli li faccio entrare nel TwinSpace a volte in gruppi di 4 o 5. Porto avanti molte tematiche legate all'Agenda 2030. Noi viviamo in un paese piccolo con pluriclasse. [Per gli alunni] vuol dire aprire veramente la mente. In questo paesino delle montagne [possono vedere] cartine e bandiere... diventano dei cittadini europei, eTwinning permette ai bambini di viaggiare (Emanuela, Primaria).

La prima domanda posta nel focus group si conclude quindi con una sintesi condivisa in cui, partendo dai progetti eTwinning che offrono la possibilità di creare uno spazio di formazione alla cittadinanza europea, inteso come spazio di regole condivise e apprese profondamente, emergono poi caratteristiche generali che accomunano l'educazione civica all'esperienza eTwinning su altri metalivelli: l'educazione alla multiculturalità, la relazione con l'altro, la cittadinanza digitale che ci fa vedere l'altro anche quando è a distanza, l'esercizio di consapevolezza e giudizio, tutte qualità necessarie e indispensabili per i cittadini di domani.

6.4.2. QUALI STRUMENTI DIGITALI E COMPETENZE METODOLOGICHE SONO TRASFERIBILI

La seconda domanda nell'ambito del focus group è andata invece a indagare più specificamente quali strumenti digitali propri di eTwinning e quali competenze metodologiche siano replicabili anche all'interno dell'insegnamento ordinario e in particolare nell'insegnamento dell'educazione civica.

All'unanimità le docenti hanno confermato che tutto ciò che si apprende in eTwinning può essere speso per la cittadinanza digitale e che l'esperienza pluriennale fa integrare completamente il metodo eTwinning nella didattica anche "oltre eTwinning". Il trasferimento di competenze tecnologiche, metodologiche e di contenuto è percepito da tutte come estremamente rilevante.

Tool e strumenti

La videoconferenza ben preparata e seguita da attività di ripresa e riflessione *ex post* è citata dalle docenti come altamente significativa in termini di competenze trasversali e di cittadinanza e sostitutiva dell'esperienza di contatto in presenza tra studenti di diversi paesi. L'uso delle videoconferenze viene ritenuto invece meno efficace per i ragazzi del II ciclo a favore di strumenti diversi come il padlet, nella direzione di una co-costruzione della conoscenza, della collaborazione e della co-scrittura finalizzata a un prodotto condiviso, e comunque sempre collegati a una cornice metodologica di riferimento.

eTwinning dispone di un set di strumenti per conseguire degli obiettivi imparando a utilizzare

spazi di collaborazione, come Google doc, presentation, lavagne virtuali ecc. per realizzare prodotti collaborativi in gruppi sovranazionali (Laura, Secondaria di I grado).

Io, ad esempio, amo le videoconferenze che sono veramente il fulcro. Le organizzo molto bene perché i bambini non devono avere delle delusioni. Alla fine di una videoconferenza avevo fatto fare loro un poster di Autobiografia condivisa con le loro impressioni: ho preso delle frasi che mi hanno scritto i bambini e le ho collocate rispetto a come imparano meglio l'inglese, al *cooperative learning*, all'apprendere divertendosi, alla consapevolezza riguardo al loro apprendimento, al rispetto che hanno nei nostri confronti [cfr. fig. 6.1]. Si rendono conto che fanno delle esperienze uniche e vedono la fatica che fa l'insegnante. E poi anche sentirsi parte dell'Europa... (Emanuela, Primaria).

Lo strumento che ho riutilizzato di più è la videoconferenza. Prima ero molto più timorosa. Ora non ci sono problemi. C'è bisogno di vedersi. Prima pensavo che fosse sufficiente scambiarsi le letterine. Usavamo il forum, ma la possibilità di vedersi è eccezionale. Per confrontarsi e conoscersi come il video non ce n'è. In più la videoconferenza ha una sua scaletta. Non si accende e via. C'è una scaletta, ci sono dei turni da rispettare. Ci si mette d'accordo prima cosa si dice, come... [...] Se chiedi alla fine dell'anno cosa gli studenti hanno preferito è "la videochiamata" (Laura, Secondaria di I grado).

Insegnando in un triennio di scuola superiore non ho l'entusiasmo per le videochiamate anzi è l'esatto contrario. Dobbiamo sollecitarli per accendere le videocamere ad ogni lezione. Loro sono più gelosi di mostrarsi, subentrano tanti fattori legati all'adolescenza. Mi ha colpito quello che ha detto L. a proposito del metodo. Tra altri strumenti usati c'è il padlet. La mia scuola si avvale della GSuite for Education e la classroom ha la possibilità di collegarsi direttamente al padlet. Strumento che uso continuamente. Anche un semplice *brainstorming* può essere trasformato in un pdf. Lo trovo facilissimo da strutturare, interessante perché permette di tesaurizzare ed è facile da usare con gli studenti. [...] Ho adottato anche la metodologia

FIGURA 6.1

Emanuela Boffa Ballaran, poster realizzato dagli alunni della classe v della scuola primaria di Andorno Micca, a.s. 2019/2020, relativo al progetto Europe@nGeneration Yes, We Are

PRIMARY SCHOOL ANDORNO MICCA ,ITALY- FIFTH CLASS



*Benefits of an
online meeting
Cognitive autobiography*

ETWINNING PROJECT "EUROPE@NGENERATION, YES WE ARE"

1.) IMPROVING ENGLISH



Sapere l'inglese non è studiare tutto nei minimi dettagli, ma trovare quella parola in tutta la frase che ti permette di capire il senso.
Samuele

2.) COOPERATIVE LEARNING



Io ed Emanuele non andiamo d'accordo, però abbiamo fatto un buon lavoro di squadra.
Malak

3.) HAVE FUN LEARNING



"UNA LEZIONE COSÌ DIVERTENTE NON L'AVEVO MAI FATTA!" *Stefano*
Attività da 10 stelle!! *Stefania*
E' stata un'esperienza mozzafiato e credo che non la dimenticherò mai. *Iris*

4.) STUDENTS' AWARENESS OF THEIR LEARNING



...Ha capito che non importa essere il genio della classe o essere più grande, ma semplicemente mettere impegno; quello farà la differenza. *Samuele*
Era tutto scritto in inglese, ma per me è stato semplice perché avevo studiato. *Nicole*

5.) RESPECT FOR TEACHERS



...non immagino neanche quanto lavoro degli insegnanti ci possa essere dietro a ciò. *Riccardo*
Grazie 1000 maestra! *Iris*

6.) FEELING PART OF EUROPE



... perché parli in inglese, parli con altra gente e ti confronti anche con altre culture. *Pierpaolo*

COMPILED BY ETWINNING AMBASSADOR PIEDMONT EMANUELA BOFFA BALLARAN
SOURCE/S:

MLTV See Think Wonder usando il padlet. È facilissimo ed è stato semplice ma di successo anche per loro (Giuseppina, Secondaria di II grado).

È emersa sotto diversi punti di vista la possibilità di esplorare la strategia del gaming, valorizzato soprattutto nel I ciclo.

[Gli strumenti che ho riutilizzato sono] i giochi che abbiamo creato per i paesi partner. I miei studenti sono piccoli (prima, seconda media), amano molto interagire con gli altri attraverso il gioco. Lavorano, creano dei giochi, condividono, giochiamo insieme durante i live e si divertono molto. Io sono un po' innamorata di questa modalità. Uso questa modalità e l'ho trasportata in eTwinning. È una modalità che uso con e senza eTwinning. Ai ragazzi piace molto, chiedono "ma quando giochiamo?" (Caterina, Secondaria di I grado).

Dagli strumenti alla metodologia che diventa pervasiva in tutta la didattica

Indipendentemente dall'arsenale strumentale di cui le docenti eTwinners sono dotate, il grande potenziale di trasferibilità e di trasformazione che è innescato dall'esperienza in eTwinning è la dimensione metodologica. La piattaforma TwinSpace è vissuta e sperimentata dai docenti non solo come strumento digitale, ma come un "metodo" che, in quanto tale, può essere trasferito anche all'interno della didattica quotidiana. Una prova concreta dell'efficacia e dell'immediatezza di questo trasferimento è stata sperimentata da tutte le docenti in concomitanza con l'inizio della DAD.

Io, francamente, [riuso] tutto. È la modalità di lavoro. Credo che chi era eTwinner quando c'è stata la DAD mentre gli altri si strappavano i capelli, noi siamo sopravvissute. Prima tutti ci consideravano nerd... poi... «ah ma te lo sapevi fare?» e io: «sì» (Laura, Secondaria di I grado).

Al di là di tutti questi tool è proprio il metodo che è diverso. Lavorare sul TwinSpace significa per noi insegnanti costruire delle attività asincrone per gli studenti, consegnare loro dei task da svolgere, sui quali farli lavorare e monitorarli in sincrono. Quando costruiamo le pagine, che possiamo rendere visibili quando le abbiamo finite, ci creiamo una serie di attività didattiche con i task che gli studenti devono svolgere. Questo è il modo di procedere. I primi giorni della DAD, quando ancora non sapevamo quante ore avremmo potuto fare in asincrono, non eravamo sicure, ci dividevamo il monte orario coi colleghi... questa competenza metodologica che avevamo acquisito sul TwinSpace è stata utilissima. Noi eravamo in grado di creare delle attività in asincrono da far fare ai ragazzi in un secondo momento e da monitorare. È stato ciò che diceva Laura: che da nerd siamo diventati docenti in grado di costruire percorsi sincroni e asincroni ben strutturati (Giuseppina, Secondaria di II grado).

Oramai tutta la didattica che sto facendo... grazie a tutte le esperienze negli anni di eTwinning... Anche la didattica disgiunta è sempre legata a tutte queste competenze tecnologiche che ho acquisito negli anni. Non saprei più distinguere... tutto si è integrato nella mia didattica (Emanuela, Primaria).

Un altro elemento caratterizzante di eTwinning citato dalle docenti è la forte risonanza con la visione dell'insegnamento dell'educazione civica che vede i nuclei te-

matici come spazi di interconnessione tra i saperi disciplinari, occasioni per innovare il curriculum, per incidere su conoscenze, competenze, comportamenti, in un disegno organizzativo che offre chiavi di lettura dei fenomeni del mondo, ben oltre le 33 ore previste per questo insegnamento.

Facendo didattica attraverso eTwinning tutto ricade nel curriculum. Nei 3 pilastri per l'insegnamento dell'educazione civica, quello di cittadinanza digitale io me lo gioco tutto su eTwinning perché è perfetto, risponde proprio ai traguardi previsti nelle linee guida (Laura, Secondaria di I grado).

Io insegno inglese... quest'anno avrei avuto a disposizione 3 ore per l'attività di educazione civica. Quest'anno ho creato progetti fondati proprio sull'obiettivo educazione civica: ad esempio per una terza il tema era "Diritti dell'infanzia", con un'altra terza il tema era "Sostenibilità ambientale". L'insegnamento dell'educazione civica non si è limitato a quelle 3 ore, ma tutte le attività sono state portate avanti, amplificate per un anno intero. L'utilizzo di eTwinning permette di approfondire quello che altrimenti rimarrebbe parcellizzato all'interno di quel monte ore annuale (Caterina, Secondaria di I grado).

Sempre sul piano della metodologia, un altro elemento di valorizzazione che incide questa volta sulla dimensione della professionalità dell'insegnante è l'acquisizione di un metodo di lavoro che consente di documentare, e quindi valorizzare, la ricchezza dell'esperienza, contribuendo così ad aumentare la percezione di autostima e autoefficacia degli insegnanti.

Una delle cose più gratificanti per noi insegnanti. Noi facciamo delle performance, non lasciamo traccia. Invece la cosa che mi è sempre piaciuta di eTwinning è la possibilità di rendere visibile il mio lavoro. Poterlo vedere e ricordare. E questo penso che sia veramente straordinario per quegli insegnanti che lavorano tanto, realizzano tanti percorsi didattici: avere la possibilità di vedere quello che abbiamo fatto (Giuseppina, Secondaria di II grado).

6.4.3. IL VALORE DELLA TRASVERSALITÀ

Le risposte condivise nella quarta domanda posta nel focus group, volta a indagare le possibilità offerte da eTwinning per favorire la prospettiva trasversale auspicata per l'insegnamento dell'educazione civica al fine di sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari, hanno fatto emergere numerose tematiche di rilievo.

Il coinvolgimento dei colleghi

Il coinvolgimento dei colleghi è un elemento caratterizzante di eTwinning. Pur condividendo il potenziale di eTwinning alla collegialità – requisito fondativo dell'insegnamento dell'educazione civica – le esperienze riportate sono eterogenee. Emerge, anche in riferimento al crescere dei livelli scolastici, la difficoltà al coinvolgimento, l'efficacia del sostegno del dirigente scolastico e di tutta la scuola per le eTwinning School.

A me [eTwinning] ha aiutato a portare dentro i colleghi. Molti sono entrati nei miei progetti eTwinning. Una volta che ne ho parlato nei consigli di classe è stato abbastanza evidente che si prestava bene all'educazione civica proprio per la trasversalità, perché si basa sulla collaborazione... e poi... vi dico, ha aiutato anche la pandemia. I colleghi hanno capito che si poteva fare online anche senza essere informatici (Laura, Secondaria di I grado).

D'altra parte, le indicazioni ministeriali dicono che l'educazione civica è una disciplina, che ha un taglio trasversale e bisogna lavorare insieme e noi lavoriamo insieme con questa didattica che ha sempre funzionato per lavorare insieme. D'altronde se si può lavorare col collega all'altra parte d'Europa, perché non si deve poter lavorare con il collega della porta accanto... tiri dentro i colleghi quando vedi che la cosa funziona. Funziona sia da un punto di vista organizzativo, dell'organizzazione del lavoro, è pratico, efficace, efficiente. Soprattutto funziona con i ragazzi perché c'è partecipazione. Altrimenti fare ore di educazione civica coi ragazzini seduti lì in lezione frontale, sarebbe triste parecchio... il rischio che dormano è alto, anche col fatto che non si possono muovere dalle sedie. Non si possono fare lavori di gruppo in presenza. Molti colleghi mi hanno detto "non esiste più tutto quello per cui io ero bravo" – lavori di gruppo non si possono fare – ecco è lì che inserire il digitale ci permette di lavorare insieme in sicurezza (Laura, Secondaria di I grado).

Ammiro molto quello che sento da Laura, che riesce a coinvolgere i colleghi. Purtroppo, sono anni che punto su questo obiettivo. Attualmente sono riuscita solo con l'insegnante di sostegno che è in compresenza con me in classe. Non riesco a coinvolgere il consiglio di classe e credo sia un'opportunità sprecata. Perché, come hanno detto le colleghe, più trasversale, più strumenti digitali di così... Io mi trovo in una scuola dove il digitale è apprezzato, ma questo lavorare insieme per l'educazione civica ancora non c'è [...] forse c'è diffidenza perché non tutti conoscono questo mondo (Caterina, Secondaria di I grado).

Anche io ho iniziato sola ma grazie a corsi interni e alla volontà della dirigente, anche perché siamo eTwinning School, l'anno precedente la pandemia avevo avviato diversi progetti e io li seguivo aiutando i miei colleghi e facevo un po' da coordinatrice, soprattutto sullo sviluppo sostenibile e tutto il mio plesso era coinvolto, anche l'insegnante di inglese, di scienze... poi quest'anno col COVID tutti avevano paura e ho fatto solo il progetto all'interno della mia classe con la collega di classe e il docente di sostegno. Siamo ancora in tre quindi è andato benissimo (Emanuela, Primaria).

Adesso farò un altro corso interno perché la dirigente vuole che progettiamo diversi progetti per il prossimo anno. Lei spinge molto su questo perché vede proprio l'efficacia di eTwinning... e anche le famiglie sono coinvolte in questi progetti anche se vedono dal di fuori vedono che i bambini imparano. Quest'anno c'è stata un po' di stasi. Però grazie alla tecnologia siamo riusciti a colmare diverse falle come diceva la collega, con lavagne collaborative, tool, anche se noi della primaria abbiamo avuto la fortuna di essere quasi sempre in presenza (Emanuela, Primaria).

Alcune criticità in relazione al coinvolgimento vengono individuate rispetto a questo punto invece nel carico di lavoro maggiore richiesto per iniziare un progetto eTwinning o offrire il proprio supporto all'interno della propria scuola in qualità di ambasciatrice.

Io alle superiori ho difficoltà effettivamente a coinvolgere i colleghi. È un livello di scuola in cui siamo meno abituati a collaborare. Siamo più individualisti. Il programma da realizzare è sacro. Poi ci sono tante incombenze da fare e, converrete con me, fare progetti eTwinning significa “fare qualcosa di più”, lavorare di più. La costruzione del TwinSpace è un lavoro di progettazione e programmazione che richiede tanto tempo. Questi sono due motivi principali per i quali è difficile coinvolgere i colleghi [...]. Quest’anno, forse perché eTwinning era agganciato ad un progetto Erasmus+, quindi ad un budget europeo da utilizzare, lavorare sull’eTwinning è diventato quasi un obbligo visto che c’era di mezzo un budget da usare, da implementare. Sono riuscita a coinvolgere colleghi della stessa classe ma anche colleghi di classi diverse. Il progetto che abbiamo fatto per il Cambiamento climatico è stato bello, ci abbiamo lavorato a filosofia, letteratura italiana, inglese, fisica, scienze, era ancorato ad un progetto Erasmus, ed eravamo tanti docenti di almeno 5 discipline diverse (Giuseppina, Secondaria di II grado).

Io tengo molti corsi con USR Piemonte. Sembra sempre di caricarsi di lavoro in più, e da un certo punto di vista è così all’inizio. Poi dopo diventa un metodo di lavoro. A volte non uso libri di testo perché li porto avanti con il progetto; certo partire non è facile bisogna avere un po’ la voglia di mettersi in gioco ma poi i risultati si vedono (Emanuela, Primaria).

Dalla spinta della pandemia alle prospettive per il futuro

Come già evidenziato in relazione alle competenze tecnologiche e metodologiche, il contesto della pandemia ha reso evidente il potenziale di trasferibilità di quanto appreso in eTwinning e la situazione di didattica di emergenza e il senso di *empowerment* che gli eTwinners hanno sperimentato. Tale facilitazione è stata favorita anche da un adeguamento tempestivo di eTwinning stesso che – se fino a prima della pandemia ammetteva progetti solo tra docenti anche dello stesso paese ma perlomeno in scuole diverse – in concomitanza con l’emergenza ha immediatamente rivisto questo vincolo per favorire progetti inter-scuola a sostegno della didattica a distanza. L’esperienza di questo cambiamento di contesto apre però anche un nuovo orizzonte di esplicito collegamento tra eTwinning e l’educazione civica: la proposta di realizzazione del curriculum di educazione civica tramite il TwinSpace.

All’inizio della pandemia la capacità che la scuola ha avuto... certo non tutte le scuole stanti le diverse dotazioni tecnologiche... la capacità della scuola di reggere l’urto... il 5 marzo hanno chiuso tutto e noi il 9 eravamo in DAD. Questa esperienza all’inizio io l’ho vissuta con un’euforia straordinaria perché gli insegnanti sono sempre visti come una categoria che fa poco... il minimo indispensabile delle ore... questa esperienza della DAD è come se ci avesse dato la possibilità di garantire un diritto, il diritto allo studio... diritto anche in una situazione estrema. E soprattutto di dimostrare che la scuola è in grado di far fronte... ad un’emergenza inaspettata, imprevedibile, ingestibile. Secondo me è importante dire questo e valorizzarlo, e dirlo finalmente (Giuseppina, Secondaria di II grado).

Mi rendo conto parlando con voi che ci può essere la possibilità di presentare l’anno prossimo al consiglio di classe lo svolgimento di un percorso di educazione civica strutturato sul TwinSpace. Potrebbe essere una cosa fattibile da proporre a monte... la struttura del TwinSpace permette di fare questo perché è un ipertesto che permette di linkare le pagine [...] Il TwinSpace come strumento per l’implementazione del curriculum di educazione civica (Giuseppina, Secondaria di II grado).

Sarebbe bello che anche a livello di vertici venisse proposto proprio eTwinning come strumento per sviluppare l'educazione civica... è completo e ha tutto per sviluppare tutto ciò che serve. Così non rimarrebbe più qualcosa all'interno della classe ma potrebbe essere condiviso con gli altri. Qualcosa che non si ferma lì a quell'insegnamento di quelle ore ma può essere condiviso con gli altri oltre quelle ore... (Caterina, Secondaria di I grado).

6.5

Conclusioni

Il dibattito, del quale sono stati sopra evidenziati alcuni passaggi salienti, oltre a mettere in evidenza i punti di contatto tra l'esperienza eTwinning e l'insegnamento dell'educazione civica, nei piani indagati dalle domande di ricerca, si offre ad una lettura ulteriore.

In primo luogo, si evidenzia un transfer di apprendimento tra i due contesti, ovvero quanto acquisito – in termini di processo, conoscenze e strumenti – viene applicato, con i necessari adattamenti, al nuovo contesto.

Il transfer dell'apprendimento è stato affrontato e concettualizzato secondo punti di vista e quadri teorici estremamente eterogenei dall'inizio del secolo scorso. L'espressione identifica la capacità di astrarre un qualsiasi apprendimento dallo specifico contesto in cui è stato acquisito e di utilizzarlo in un contesto diverso. Secondo Gagné, Maragliano e Mancina (1990), si possono distinguere un trasferimento laterale e un trasferimento verticale. Quando l'apprendimento viene trasferito lateralmente, si assiste ad una generalizzazione della conoscenza che si allarga su un ampio campo di situazioni più o meno allo stesso livello di complessità. Quando invece l'apprendimento viene trasferito verticalmente, ci si riferisce agli effetti che capacità apprese ad un dato livello di complessità cognitiva hanno sull'apprendimento di altre a livello superiore. In tempi più recenti, il transfer viene fatto rientrare nel gruppo delle abilità metacognitive² e autoregolative; tra gli altri, Poláček (2005) lo identifica come una metaabilità che consente al soggetto di trasferire competenze, procedimenti e strutture acquisiti in un contesto, e di utilizzarli in un altro simile, oppure del tutto differente da quello in cui sono stati acquisiti. Per quanto il transfer di apprendimento sia stato studiato particolarmente nell'ambito scolastico, non mancano approfondimenti nell'ambito della formazione degli adulti e dello sviluppo di competenze quali il problem solving.

La prima domanda di ricerca si conclude quindi con una sintesi condivisa che vede nell'esperienza eTwinning la possibilità di creare uno spazio online "reale", di formazione alla cittadinanza europea, con possibilità di definire e apprendere, facendone esperienza attraverso la relazione e la cooperazione, regole condivise. Se il digitale è quindi l'ambiente, lo spazio reso reale dal sistema di relazione e di regole, e i nuclei concettuali

2. In questo contributo la metacognizione è intesa genericamente come capacità di autoriflettere e di autoregolare i propri fenomeni cognitivi.

possono essere i contenuti dei progetti, i punti di contatto tra l'esperienza eTwinning e l'insegnamento dell'educazione civica attengono all'educazione alla multiculturalità, all'esercizio di cittadinanza e di rispetto, di consapevolezza e giudizio.

La domanda volta ad indagare quali competenze digitali e metodologiche sono utili e trasferibili dal contesto eTwinning al contesto dell'educazione civica trova ampio consenso intorno alla consapevolezza che tutto ciò che si apprende in eTwinning può essere speso per l'uso efficace delle tecnologie nella didattica e che l'esperienza pluriennale di eTwinning è altamente trasformativa dal punto di vista metodologico, tanto che è l'ambiente eTwinning che diventa prevalente anche nella didattica quotidiana. La piattaforma TwinSpace è vissuta e sperimentata dai docenti non solo come strumento digitale, ma come un "metodo" che, in quanto tale, può essere trasferito anche all'interno della didattica quotidiana e incide sulla professionalità del docente offrendo un ambiente-metodo di documentazione e valorizzazione.

Come evidenziato anche dalle docenti, nelle condizioni di emergenza vissute in questo periodo che hanno indotto cambiamenti repentini e obbligati, la loro capacità di transfer ha significato la possibilità di intervenire in modo efficace, rendendo la conoscenza acquisita dinamica e creativa.

Il processo di transfer poi è fondato su un apprendimento profondo e motivato, come traspare dalle testimonianze raccolte. Il piacere di utilizzare le proprie conoscenze per ottenere risultati proficui per i propri studenti innanzitutto, ma anche per i propri colleghi e la propria scuola, costituisce una leva importante per queste docenti. A ciò si aggiunge la tangibilità dei risultati, riconosciuti all'interno del gruppo sociale di riferimento. Si innesca dunque un circolo di motivazione positiva che sostiene l'impegno.

In ultimo, l'approfondimento di eTwinning in relazione al requisito di trasversalità dell'educazione civica ha portato alla conferma di quanto questa costituisca una sfida, nel coinvolgimento dei colleghi e dei vari domini disciplinari. La scarsa attitudine alla collaborazione all'interno della scuola è l'ostacolo principale e in qualche misura cresce con l'ordine di scuola. eTwinning tuttavia riesce ad attestarsi come esperienza trasformativa anche su questo versante in quanto offre strumenti e metodi ed è riconoscibilmente efficace nelle ricadute didattiche, nella partecipazione degli studenti, anche grazie al riconoscimento esterno che i genitori conferiscono agli apprendimenti dei ragazzi. Un contributo significativo al superamento di questa resistenza alla collaborazione è dato certamente dall'enfasi con cui il dirigente scolastico sostiene e promuove eTwinning a livello di tutta la comunità scolastica.

L'esperienza della pandemia, che ha visto i docenti eTwinners esperti giocare un ruolo trainante all'interno delle loro scuole per garantire efficacemente e tempestivamente il diritto allo studio in una situazione estrema, ha anche aperto nuovi scenari grazie all'adattabilità che l'Azione eTwinning ha saputo esprimere in relazione all'emergenza nel permettere l'attivazione di progetti inter-scuola. Da questi, il passaggio successivo e immediato che le ambasciatrici arrivano a formulare in modo condiviso

è la proposta di realizzazione del curriculum di educazione civica tramite il TwinSpace: uno spazio strutturato adeguato in termini di strumenti, metodi e supporto per esercitare quella trasversalità che l'educazione civica invoca e di cui la scuola tutta – non solo l'insegnamento di educazione civica – ha fortemente bisogno per realizzare quella spinta rigenerativa capace di proiettarla nel futuro.

Ringraziamenti Le autrici desiderano ringraziare le docenti Caterina Bastianello, Emanuela Boffa Ballaran, Giuseppina Gualtieri e Laura Maffei che, attraverso i racconti delle loro esperienze, hanno contribuito con grande generosità a fare emergere le ricadute didattiche e professionali dell'esperienza eTwinning di cui sono testimoni. Se eTwinning non è che uno spazio e il suo valore gli è conferito dalle persone che lo popolano, Caterina, Emanuela, Giuseppina e Laura ne sono, a pieno titolo, ambasciatrici.

Riferimenti bibliografici

- ACOCELLA I. (2005), *L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi*, in "Quaderni di Sociologia", 37, pp. 63-81, <https://doi.org/10.4000/qds.1077>.
- ALBANESI C. (2004), *I focus group*, Carocci, Roma.
- BIANCHI G. et al. (2018), *Leggere l'esperienza formativa eTwinning alla luce del piano nazionale di formazione per i docenti in servizio: una proposta*, in "Essere a Scuola", 8, 76.
- CINGANOTTO L. et al. (2017), *Il profilo del docente eTwinner. Un bilancio di competenze per la valorizzazione professionale e l'orientamento formativo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research", x, pp. 325-41.
- GAGNÉ R. M., MARAGLIANO R., MANCINA C. (1990), *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- POLÁČEK K. (2005), *QPA – Questionario sui Processi di Apprendimento*, Organizzazioni Speciali, Firenze.
- ZAMMUNER V. L. (2006), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.

Parla come insegni

La narrazione delle esperienze di insegnamento in eTwinning come forma di documentazione

di *Laura Parigi, Rudi Bartolini, Francesca De Santis e Alessandra Anichini**

7.1

Introduzione

7.1.1. L'INVEROSIMIGLIANZA DEL VERO

La documentazione è la radice della ricerca dell'INDIRE, istituto nato quasi un secolo fa¹. Che si tratti di preservare la memoria storica della scuola o di migliorare la qualità dell'esperienza educativa degli studenti e delle studentesse, l'oggetto al centro dell'indagine è il «sapere pratico degli insegnanti» (Elbaz, 2018), quel sapere d'esperienza a cui già John Dewey riconosceva lo statuto di dato di realtà², essenziale per una pedagogia scientifica e per la formazione degli insegnanti. Il nostro lavoro è rendere visibili le piccole e grandi invenzioni che nascono per organizzare gli spazi educativi e il tempo, la rappresentazione dei saperi, l'osservazione dei processi di apprendimento: gesti e pensieri che traducono le idee pedagogiche in azioni concrete e che spesso sono condivisi solo in comunità professionali ristrette. In questo lavoro, la documentazione è una

* L. Parigi è ricercatrice INDIRE (l.parigi@indire.it), R. Bartolini è ricercatore INDIRE (r.bartolini@indire.it), F. De Santis è collaboratrice INDIRE (f.desantis@indire.it), A. Anichini è ricercatrice INDIRE (a.anichini@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 7.1.1-7.1.2 e 7.2.1 sono da attribuire a L. Parigi; il PAR. 7.1.3 è da attribuire ad A. Anichini, il PAR. 7.2.2 è da attribuire a F. De Santis, il PAR. 7.3 è da attribuire a R. Bartolini.

1. L'INDIRE nasce nel 1925 a Firenze come Mostra Didattica Nazionale sui Prodotti delle Scuole "Nuove", quelle che realizzavano l'idea di Giuseppe Lombardo Radice di una didattica intesa come esperienza "attiva". Nel 1929, per dare una sede permanente alla Mostra, viene istituito il Museo Didattico Nazionale che nel 1941 diviene Centro Didattico Nazionale (CDN), nel 1953 Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione (CDNSD) e nel 1974 Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP). Durante gli anni Ottanta, la Biblioteca è stata protagonista di un pionieristico utilizzo delle tecnologie digitali che ha rivoluzionato l'idea stessa di documentazione didattica, facendone un innovativo motore di diffusione della conoscenza.

2. «La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative [...] senza la presenza attiva negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e progettazione di coloro che sono impegnati nell'attività educativa si potranno ottenere dei risultati scientifici, ma in tal caso non ci troveremo dinanzi alla scienza educativa, bensì alla psicologia, alla sociologia, alla statistica e via dicendo» (Dewey, 1951, p. 17).

fonte e un contenuto al tempo stesso: una fonte, perché la restituzione di un'esperienza di scuola si alimenta di testimonianze e materiali (progettazioni, fotografie, elaborati degli studenti, strumenti di valutazione), e un contenuto, perché la pratica deve essere resa in una forma accessibile e leggibile per essere utile agli insegnanti (Torello, 2011).

Nel corso degli anni sono mutate le tecniche e le modalità con cui INDIRE ha documentato la scuola, a partire dall'archivio di buone pratiche GOLD pubblicato nel 1999 fino alla realizzazione dei "Quaderni delle Piccole Scuole"³, che da qualche anno raccontano l'esperienza di insegnamento nelle pluriclassi e nelle scuole delle aree interne del paese (Parigi *et al.*, 2020). I percorsi che portano alla realizzazione della documentazione di INDIRE variano a seconda degli scopi e dei soggetti coinvolti. Per esempio le linee guida delle idee di Avanguardie Educative⁴ nascono da attività di ricerca-formazione (Margiotta, 2015) condotte con piccoli gruppi di docenti. In altre circostanze, l'indagine sulle pratiche nasce dall'analisi di grandi quantità di documenti: è il caso dei progetti di formazione o delle azioni di sistema che INDIRE svolge spesso per conto del Ministero dell'Istruzione. In queste azioni, la documentazione ha un ruolo chiave nella formazione, che fin dai primi anni Venti si ispira al modello della comunità di pratica (Faggioli, 2005). Per "funzionare", questo modello di formazione richiede che l'esperienza di insegnamento sia condivisa, sia in forma di testimonianza diretta che tramite la condivisione di "memorie materiali" che ne sono la traccia (testi, note di campo, schede di progettazione e di osservazione, o di autovalutazione): memorie che sono necessarie alla ricostruzione di senso, da parte di chi le ha vissute, e alla comprensione di chi le guarda dall'esterno.

In questo contesto c'è stata la necessità di elaborare strumenti che stimolassero negli insegnanti quel pensiero riflessivo che solitamente emerge nella relazione diretta con i ricercatori. Così sono nati molti "format", cioè schede di progettazione e di osservazione, diari di bordo semistrutturati, modelli di restituzione delle esperienze di insegnamento. Ma l'impiego di questi strumenti non ha prodotto gli effetti desiderati: anziché guidare l'attenzione e il ragionamento su alcuni aspetti specifici, i format sono stati spesso oggetto di una compilazione didascalica, tipica dell'adempimento formale e burocratico, e la documentazione ne è risultata povera, opaca, densa di generalizzazioni e luoghi comuni, nei quali la vita di classe e il lavoro dell'insegnante restano inaccessibili.

L'idea progettuale, rinnovando l'approccio didattico, mira a prevenire il rischio di interrompere il flusso della comunicazione educativa ed affettiva, ottemperando alla funzione orientativo-formativa, che è propria della scuola [...] Per tendere verso tali mete irrinunciabili, l'approccio metodologico-didattico non può che essere improntato al criterio della flessibilità che consenta

3. I "Quaderni delle Piccole Scuole" sono una iniziativa editoriale INDIRE nata per documentare le attività di sperimentazione didattica ed educativa delle scuole delle aree interne del paese. Sono suddivisi in Storie, Strumenti e Studi e si richiamano all'esperienza della "Biblioteca di lavoro" di Mario Lodi.

4. Avanguardie Educative è un progetto di INDIRE che documenta alcune idee di innovazione didattica emergenti da scuole e reti di scuole sul territorio nazionale (vedi <https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/>).

di agganciare e coinvolgere le diverse tipologie di studenti e di superare le eventuali barriere che potrebbero ostacolare il dialogo educativo favorendo così inclusione ed integrazione⁵.

Il testo citato è un esempio di questo stile di documentazione. Certamente, senza una mediazione diretta del ricercatore, la strutturazione di alcuni strumenti che abbiamo imposto non ha giovato alla spontaneità, così come il ruolo di INDIRE, fortemente istituzionale, ha pesato sul registro linguistico adottato. Tuttavia colpiscono la genericità delle affermazioni, l'assenza di riferimenti a persone, eventi, casi, problemi e azioni, a fronte delle tante testimonianze dei tutor che invece hanno raccontato come, nei gruppi di lavoro, le pratiche fossero state condivise con un linguaggio più diretto e concreto. Impossibile non cogliere qui un'analogia con il confronto tra due resoconti di un medesimo fatto con cui Italo Calvino apre il suo articolo sull'antilingua, pubblicato sul "Corriere della Sera", nel 1965:

Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso uno per bermelo a cena. Non ne sapevo niente che la bottigliera di sopra era stata scassinata. Impassibile, il brigadiere batte veloce sui tasti la sua fedele trascrizione: «Il sottoscritto essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento dell'impianto termico, dichiara d'essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell'avvenuta effrazione dell'esercizio soprastante».

Seguendo i nostri formati anche gli insegnanti parevano lasciarsi cogliere da quel "terrore semantico" verso le parole più semplici e sembravano rifugiarsi in una lingua burocratica fatta di frasi lunghe, impliciti, nominalizzazioni, incisi⁶. Il fenomeno era talmente diffuso da spingerci a rinunciare ai format in favore di resoconti più liberi, anche in contesti di formazione massiva, come è accaduto per il progetto Didatec. Ma la semplice destrutturazione del formato non è risultata sufficiente a far emergere con chiarezza l'esperienza educativa: ci siamo resi conto che non bastava chiedere ai docenti di raccontare, per ottenere una documentazione vivida e realistica. Ha trovato conferma, in questo esperimento, una rappresentazione dell'insegnamento come procedura da applicare, secondo un'idea di *razionalità tecnica*⁷: in tanti racconti man-

5. Da una documentazione raccolta nell'ambito del progetto di formazione PON Didatec, realizzato da INDIRE negli anni 2008 e 2009.

6. Dalla voce *Il burocrate* di M. Cortellazzo per Treccani, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/burocrate/cortellazzo.html.

7. «Fino agli anni Settanta la professionalità si ispirava alla razionalità tecnica e vedeva l'insegnante come soggetto che agisce secondo regole decontestualizzate e definite dall'esterno. Alcune critiche, emerse negli anni Settanta e Ottanta, hanno portato a un cambiamento di paradigma e hanno proposto una razionalità limitata, che si presenta come atteggiamento di intelligibilità del reale, coniugato a una flessibilità in situazione. Il paradigma del professionista riflessivo, a partire da Schön (1993), pone al centro della ricerca la conoscenza del pratico che, dialogando con il contesto e il problema con il quale si cimenta, arricchisce la propria esperienza» (Magnoler, 2017, p. 120).

cavano un vero e proprio “incidente”, cioè un problema di cui la pratica rappresenta la risposta, gli imprevisti, l’obiettivo educativo e di apprendimento, per non dire della rappresentazione degli studenti, quasi mai presenti con la loro voce e come individui nella narrazione dell’insegnamento, o nella riflessione sugli esiti, poco presente e ancora più raramente critica. In modo forse ancora più stridente dei format, queste narrazioni libere della pratica erano caratterizzate da un “effetto di inverosimiglianza”, come se l’insegnamento e la relazione educativa si svolgessero in un ambiente sterile, imperturbabile agli eventi.

7.1.2. LA NARRAZIONE COME FORMA DI RICERCA SULL’ESPERIENZA

Ci siamo chiesti come mai questi resoconti sembrassero meno “veri”, per esempio, delle narrazioni di finzione sull’insegnamento, quali fossero nello specifico i deficit, le mancanze del racconto e della scrittura. Per comprenderlo, abbiamo pensato di studiare l’insegnamento nelle sue rappresentazioni letterarie, ed in particolare nei romanzi, nei diari e nelle autobiografie di insegnanti che sono stati anche scrittori, come Domenico Starnone, Frank McCourt, Daniel Pennac, per menzionare solo alcuni dei più celebri tra i nomi inclusi in un corpus di circa cinquanta lavori. Nella lettura abbiamo ricercato i tratti comuni della rappresentazione dell’insegnamento (azioni, immaginario, pensieri) e le differenze rispetto alle scritture burocratiche degli insegnanti. La presenza degli studenti come personaggi, che intervengono, parlano, agiscono con i loro tratti fisici e di personalità. Ad essere maggiormente rappresentato è l’imprevisto, l’incidente, quel qualcosa che va storto e che costringe l’insegnante a rivedere i suoi piani. In qualche caso, questo imprevisto è alla base dello stile didattico dell’insegnante, che ne fa una leva per “ricalibrare”, per adattare la strategia e l’obiettivo.

Diversamente da quanto accade nei resoconti formali, gli insegnanti scrittori non hanno timore di rappresentare il senso di inadeguatezza e anche l’insuccesso, materiale prezioso per la pratica riflessiva. Per esempio Frank McCourt, in *Ehi, prof.*, racconta più volte di come il fallimento, i pessimi risultati, l’incertezza diventino la fonte di invenzioni didattiche, come accade quando si accorge delle abilità di scrittura dei suoi studenti perché gli cade lo sguardo su una pila di giustificazioni, chiaramente false:

«Non è singolare, mi ero detto, che i ragazzi facciano tanta resistenza a qualunque tipo di compito scritto, sia a casa che in classe? Mugugnano e dicono che hanno da fare e che è difficile mettere insieme una pagina su un argomento qualsiasi. Ma se devono scriversi la giustificazione diventano bravissimi. Perché?» (p. 110)

Da questa scoperta nasce un compito di scrittura, diverso dai soliti:

«Tenete presente che questa è la prima classe al mondo a studiare l’arte della giustificazione, la prima classe in assoluto che si eserciterà sul campo [...] Fate finta di avere un figlio o una figlia quindicenne che ha bisogno di una giustificazione perché sta indietro in inglese. Dateci sotto [...] Nessuno si guardò intorno. Nessuno si mise a cianciare la penna. Nessu-

no si mise a fare scarabocchi. Erano tutti ansiosi, fremevano dalla voglia di inventarsi una giustificazione per il figlio o la figlia quindicenne. Era un atto di amore e di lealtà e chissà, magari un giorno quel materiale gli sarebbe servito. Sfornarono una rapsodia di scuse che andavano dall'epidemia di diarrea in famiglia al TIR che aveva sfondato una casa a un grave episodio di intossicazione alimentare imputato alla mensa dell'Istituto (p. 113).

I testi degli insegnanti scrittori ci hanno fornito un primo repertorio di narrazioni dell'insegnamento da offrire come stimolo agli insegnanti. Ci siamo convinti infatti che per superare il problema dell'antilingua e dell'opacità delle pratiche fosse necessaria una "svolta narrativa" da realizzare sostituendo ai formati alcuni esempi e riflessioni sulla scrittura. Il nostro obiettivo non era costringere gli insegnanti ad improvvisarsi letterati, ma far comprendere che la forma semplice del racconto, l'organizzazione nel tempo dello sviluppo di una pratica, poteva essere, ad alcune condizioni, un metodo assai efficace e fruttuoso di raccolta di dati sull'esperienza educativa. Anziché perfezionare nuovi formati di documentazione, abbiamo pensato fosse più utile condividere con gli insegnanti alcuni "ferri del mestiere" della ricerca, come i metodi e le tecniche della *narrative inquiry* (Clandinin, 2019), in modo da orientare e conferire rigore alle narrazioni realizzate. La ricerca narrativa attinge alle memorie interne ed esterne (appunti, diari di bordo, fotografie e video) per realizzare una ricostruzione temporale dell'esperienza educativa e può dirsi tale solo quando la narrazione raggiunge un buon livello di esplicitazione ed è presente uno sforzo riflessivo, di comprensione.

7.1.3. I RACCONTI DEL CAFFÈ: NARRAZIONI ORALI E DIGITALI

È capitato spesso di incontrare alcuni autori delle documentazioni che ci sembravano troppo vaghe e burocratiche e di ascoltare quegli stessi insegnanti restituire le loro esperienze con parole concrete, molto dirette e semplici, magari in contesti informali, durante la pausa caffè di qualche seminario in presenza: un fatto che ci ha ricordato il valore del racconto orale dell'esperienza.

Su questo versante esistono sperimentazioni interessanti di *digital storytelling*, una tecnica di racconto che si ispira al valore della narrazione come paradigma di analisi della realtà: si tratta di racconti brevi realizzati unendo testi, immagini, video, spesso accompagnati da musica o da un commento. La presenza è la funzione espressiva della voce in questi video, è un rimando importante al racconto orale che però qui assume una forma invariabile, a differenza di quanto accade nelle narrazioni orali tradizionali, sempre soggette a interpretazioni e rielaborazioni.

Le narrazioni digitali sono caratterizzate da alcuni elementi chiave.

Primo, si parla di *digital storytelling* quando chi scrive tratta un tema legato alla propria esperienza, come un frammento di autobiografia; si tratta di argomenti che possono essere più o meno circoscritti, ma fanno comunque riferimento all'esperienza e al vissuto di un Io narrante. Il *digital storytelling* può trasformarsi all'occorrenza anche nella strategia più idonea ad esprimere una ricerca etnografi-

ca che accoglie voci marginali (migranti, esuli, e chiunque abbia vissuto situazioni drammatiche), dando loro la possibilità di “narrare” in forma breve ed intensa parte della loro vita, o ad accogliere la memoria, in termini di scavo e appropriazione identitaria.

La seconda caratteristica su cui si insiste è la brevità. Secondo le indicazioni di Lambert (2010), autore del manuale che più ha fatto scuola ed è stato riadattato da altri autori, le *digital stories* possiedono questo connotato chiave. Sono sempre sintetiche: generalmente una storia digitale dura dai due ai sei minuti. Ciò significa per l'autore un lavoro raffinato di editing e l'individuazione di un focus molto specifico. La sintesi richiede un lavoro importante di lima e di progettazione, che passa attraverso versioni differenti del testo. Lo scopo ultimo è riuscire a sintetizzare una storia in una singola *nugget*, un'idea centrale, un unico messaggio. Brevità diventa sinonimo di espressività ed efficacia comunicativa.

Terzo punto: la logica dominante non è la visione, come i risultati finali potrebbero lasciar supporre. Quello che sembra contare è il “racconto orale”, il “tono della voce” che è sempre il punto di partenza per la realizzazione del prodotto finale. Si inizia dunque con la stesura di un testo e dalla sua dizione, per poi procedere alla definizione di uno script, di una sceneggiatura che metterà assieme voce e immagini, effetti di transizione e soprattutto ritmo. Il ritmo della narrazione infatti è indicato come un elemento chiave del testo, un ritmo che consegna alle parole, alla successione delle immagini uno stile.

Jason Ohler (2007) sottolinea l'importanza della stesura di un soggetto, scritto interamente a parole, prima di ricorrere agli strumenti tecnici e tecnologici che consentono la sceneggiatura e il montaggio, ma possono distrarre, in una prima fase, il processo creativo. Qualsiasi storia inizierà quindi con un breve appunto scritto, il “soggetto” così come accade per il cinema. Il ricorso a materiali disponibili fa sempre parte della logica di una scrittura artigianale, fatta di poche cose, nell'ottica dell'arte del recupero di materiali poveri: riprese, fotografie, illustrazioni fatte a mano e altre immagini, il tutto cucito tramite effetti di transizione e accompagnato dall'eventuale registrazione di una voce narrante o della musica⁸.

8. La resa finale dipende infine dal software autore che si intende utilizzare, da un semplicissimo PowerPoint fino ai più diffusi Movie Maker o Adobe Spak o PhotoMovie per Mac, Animoto e altri ancora, oltre naturalmente all'editor che oggi YouTube mette a disposizione. Ogni programma, in effetti, segnerà in maniera indelebile e riconoscibile il prodotto finale, imponendo stili e modalità comunicative proprie.

Alcuni elementi chiave determinano, quindi, la qualità di una storia digitale: la scelta dell'argomento, significativo e narrato dal punto di vista dell'autore; la scelta legata sempre a temi ad alto contenuto emotivo: conta il tono della voce, intesa anche come capacità recitativa, capace di suscitare in chi ascolta le emozioni che l'autore intende esprimere; elementi significativi saranno l'economia, ovvero la capacità di ridurre all'essenziale i contenuti espressi, eliminando ridondanze e orpelli, e il ritmo legato alla sequenza di immagini e suoni che conferiranno al testo quell'andamento narrativo efficace ai fini comunicativi.

Dopo i primi avvisi legati al mondo dell'arte e della terapia, il *digital storytelling* trova presto applicazione in ambito didattico e professionale, oltre che giornalistico. Negli anni si moltiplicano gli utilizzi legati alla sperimentazione delle nuove forme di scrittura digitale e ai percorsi formativi all'interno di aziende (Petrucco, De Rossi, 2014). Nel frattempo il format iniziale, più o meno canonizzato, si arricchisce di nuove forme, aprendosi a sperimentazioni e proposte le più disparate. In ambito didattico il *digital storytelling* viene utilizzato sia all'interno delle classi, come proposta operativa per gli studenti da coinvolgere in percorsi di produzione testuale, sia sul versante docente. Nella formazione, in particolare, la narrazione digitale è utilizzata come tecnica di ricomposizione dell'esperienza, cioè come processo che aiuta ad individuare gli elementi significativi e a sviluppare una prospettiva, portando a sintesi altre forme di documentazione come i diari di bordo, la raccolta di immagini fotografiche.

Nel nostro caso, abbiamo ipotizzato che l'uso della voce potesse costituire uno "spiazzamento" necessario per far abbandonare agli insegnanti le abitudini di scrittura associate alla documentazione. La brevità e la necessità di costruire una parte visuale ci sono parse invece utili alla funzione riflessiva della documentazione.

7.2

Formarsi al raccontare

7.2.1. LA COSTRUZIONE DELLE NARRAZIONI

La pista di ricerca sulle narrazioni ha reso ancora più chiaro che non basta predisporre un formato per ottenere delle buone documentazioni: occorre coltivare la capacità di «ritornare sulle esperienze, argomentarle, spiegarle, documentarle, dare senso alle proprie scelte, presentare evidenze e risultati» (Cerini *et al.*, 2011, p. 5). Ci siamo chiesti allora quale formazione potesse sviluppare questa capacità. L'occasione di sperimentare sul campo è arrivata grazie alla richiesta dei colleghi dell'Unità italiana di eTwinning, la rete europea di progetti didattici a distanza, che ci hanno interpellato perché dessimo un contributo per aiutare gli insegnanti a documentare meglio i "gemellaggi elettronici". L'invito era a condurre una formazione online, con alcuni incontri in videoconferenza e un progetto di documentazione che i docenti avrebbero dovuto realizzare.

Abbiamo pensato di sperimentare in questo contesto alcune ipotesi di lavoro sulla documentazione narrativa, partendo proprio dal problema delle opacità e dell'antilingua. Nei primi incontri abbiamo presentato esempi di documentazioni e di narrazioni della vita di classe tratte da romanzi, diari e autobiografie di scrittori insegnanti e infine esempi di *digital storytelling* realizzati in un progetto precedente.

FIGURA 7.1

La mummietta di Grottarossa, documentazione di Pina Canarezza, http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/la-mummietta-di-grottarossa/



FIGURA 7.2

Lo *storytelling* di Françoise Altamura, https://spark.adobe.com/video/SJzm_znD



FIGURA 7.3

La ricostruzione di sequenze d'azione nella narrazione dell'esperienza

Per questa attività abbiamo costruito un percorso con un cerchio al centro dal quale partivano tre strade, fatte con delle corde, al termine di ciascuna di esse c'era uno dei gruppi. Alla fine del percorso hanno posizionato l'occorrente per fare "rumore".



Ci siamo soffermati poi sulle caratteristiche della lingua, e infine abbiamo costruito un piccolo percorso di domande guida e passi da compiere per la realizzazione delle narrazioni. “Cosa documentare e per chi?” era la prima di queste domande. In questo caso abbiamo suggerito un tema comune, la comunicazione sincrona nei progetti eTwinning, che ci era stato indicato come un passaggio particolarmente difficile del “gemellaggio elettronico”. Abbiamo invitato i corsisti a focalizzare la rilettura dell'esperienza intorno a questo aspetto. Abbiamo discusso con i corsisti una mappa di saperi che caratterizzano la comunicazione in videoconferenza: abilità e conoscenze di tipo tecnico e pratico, ma anche saperi legati alla progettazione degli eventi e alla finalità educativa degli incontri online. Questa mappa è servita da stimolo per organizzare il racconto come un percorso di autovalutazione dell'insegnante.

Abbiamo invitato i partecipanti a considerare i colleghi della community come destinatari della narrazione. Molti ambasciatori di eTwinning si conoscono da tempo e periodicamente si incontrano nei seminari organizzati dall'INDIRE: abbiamo pen-

sato che immaginare un destinatario noto, familiare, avrebbe aiutato un racconto più libero. Infine abbiamo chiesto di pensare il racconto come un “dono” da fare alla collettività: l’epilogo del *digital storytelling* avrebbe potuto essere infatti una “lezione appresa” dall’esperienza da condividere con i colleghi. Per esempio, una docente ha realizzato un breve video su un’attività in lingua francese, ha condiviso gli errori che aveva fatto nell’organizzazione di una videoconferenza con i nonni.

Abbiamo chiesto loro di recuperare tutta la documentazione raccolta nei TwinSpace, lo spazio di collaborazione online della piattaforma eTwinning, e di ricercare altre fonti per alimentare il ricordo: documenti di progettazione, appunti, lavori degli studenti. Abbiamo spiegato che questi materiali sarebbero serviti per costruire la parte visiva della narrazione, raccomandando di servirsi soprattutto di materiale autentico.

La scelta del tempo oggetto della narrazione è il terzo passo che abbiamo suggerito agli insegnanti. Non era necessario che raccontassero l’intero progetto, pratica che costringe spesso ad adeguarsi ad una struttura tipica, articolata in fasi (progettazione, messa in atto in classe, riflessione sugli esiti): in questo caso i partecipanti erano liberi di soffermarsi su un momento, su un passaggio.

7.2.2. IL VIDEORACCONTO: FORMATO E PROCESSO DI REALIZZAZIONE

L’attività richiesta come prodotto finale del percorso di formazione ha previsto la realizzazione di un breve video di cinque/sette minuti che, in accordo con gli elementi tipici dello *storytelling* (Lambert, 2010), raccontasse in modo sintetico e personale la storia di sviluppo professionale del docente. Il video doveva essere caratterizzato da due aspetti fondamentali: il racconto orale dell’esperienza vissuta e l’utilizzazione di documentazione autentica per la parte visuale.

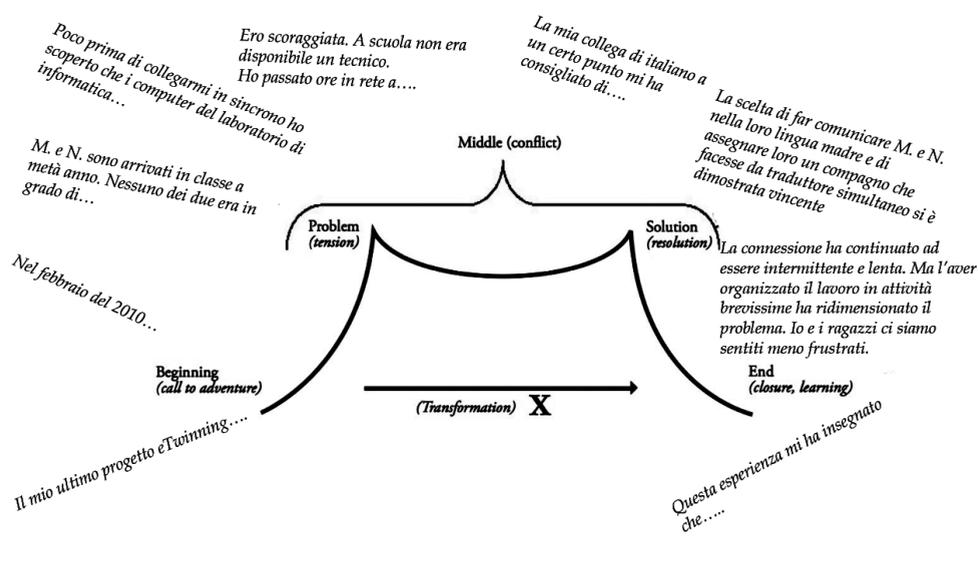
Il racconto orale, realizzato in prima persona e registrato dall’insegnante stesso, ha costituito la base imprescindibile del video: la funzione del racconto infatti non doveva essere solo quella di esporre in modo chiaro i fatti avvenuti, ma anche quella di narrare il punto di vista del docente, le sue intenzioni, i suoi obiettivi e quanto egli aveva appreso dall’esperienza. Il racconto doveva, quindi, lasciare traccia della soggettività dell’autore, senza neutralizzarsi in forme impersonali, creando un raccordo lineare tra il ruolo professionale e l’essere umano che svolge quella pratica e mettendo a nudo le criticità e le difficoltà con cui il soggetto si confronta nel difficile processo di allineamento tra i due piani.

La parte visuale del video doveva invece essere realizzata utilizzando la documentazione autentica dell’esperienza: foto e video dell’attività svolta in classe, appunti scannerizzati, progettazioni didattiche e programmazioni, risorse didattiche create dall’insegnante, materiali e artefatti prodotti dagli studenti ecc.

Una volta definite e condivise le modalità di documentazione, i docenti sono stati accompagnati dal gruppo di ricerca nella scrittura e nella successiva produzione del video seguendo alcune precise fasi di lavoro.

FIGURA 7.4

Un esempio di mappatura dell'esperienza tramite l'uso del *Visual Portrait*



In una prima fase è stato suggerito ai docenti di scrivere il racconto autobiografico in forma libera scegliendo gli episodi da narrare e le riflessioni da condividere con i colleghi e con la community impegnandosi in una rilettura personale dell'esperienza vissuta. Si è indicato di scrivere un racconto informale, dal registro libero, che costituisca la base di partenza del copione per la narrazione orale della documentazione multimediale.

In questa fase sono stati fondamentali lo studio e l'analisi della documentazione del progetto per richiamare alla memoria quanto avvenuto e per stimolare idee e riflessioni.

Per la realizzazione della scrittura sono stati proposti tre possibili schemi narrativi da seguire in funzione degli obiettivi degli autori, tutti caratterizzati dalla classica struttura in tre atti:

- Schema 1 – Narrazione cronologica: in questo schema domina l'elemento "tempo", nel primo atto si introduce l'argomento trattato, nel secondo si racconta la sequenza cronologica degli eventi che ricostruiscono l'esperienza e nel terzo si conclude con le proprie riflessioni personali.
- Schema 2 – Dal problema alla soluzione: qui si parte dal racconto di una situazione problematica e si procede la narrazione raccontando il processo di ricerca delle soluzioni fino alla risoluzione del problema. Il percorso può prevedere anche il racconto di un fallimento.

FIGURA 7.5

Parte di uno *storyboard* realizzato durante il corso di formazione

	Testo parlato (audio)	Immagine fissa/Video	Testo Scritto	Effetti/transizioni	Suono	
a. Incipit Presentazione di una situazione problematica	a. 1	Che cosa c'è da veder nella tua città? Che cosa conosci della tua città? Quando faccio queste domande ai miei studenti, in genere, mi rispondono che non c'è niente da vedere, niente da visitare. Da queste risposte capisco che i miei studenti conoscono la città in cui vivono in modo superficiale, ignorando la sua storia, le sue tradizioni, i suoi prodotti tipici, le sue bellezze artistiche/ paesaggistiche	Immagini delle città dei paesi partner 	"Gli studenti conoscono la città in cui vivono in modo superficiale"	Un susseguirsi di immagini e video con sottofondo musicale. La mia voce racconterà la storia	Sottofondo musicale (Branco musicale gratuito selezionato da libreria audio di YouTube)
	a. 2	Mi chiamo Alessandro Ruffino e insegno Accoglienza Turistica all'Istituto Alberghiero di Pachino, una provincia di Siracusa. I miei studenti hanno un'età tra i 14 e 19 anni e sono ragazzi con	Immagini di me stesso, a scuola, dei miei alunni 			Sottofondo musicale (Branco musicale gratuito selezionato da libreria audio di YouTube)

– Schema 3 – Dal particolare al generale: in questo schema si inizia con un focus su un dettaglio, un particolare che diventa emblematico di una vicenda, e da esso si articola la descrizione di una situazione per poi chiudere con la ripresa dello spunto iniziale. Come ausilio al processo di scrittura è stato inoltre suggerito di provare a creare una mappatura temporale-diagrammatica dei momenti chiave ed emotivamente più importanti della narrazione, utilizzando uno strumento interessante come il *Visual Portrait of a Story* (Dillingham, 2001; Ohler, 2008).

La fase successiva ha previsto la realizzazione di uno *storyboard*, cioè del piano progettuale che guida il processo decisionale sulla scelta e sulla combinazione dei vari elementi che costituiscono la storia, dove gli autori hanno esplicitato, anche dal punto di vista tecnico, tutto ciò che costituisce il contenuto della sceneggiatura e le sue modalità comunicative (Lambert, 2010, p. 70).

Dopo la realizzazione dello *storyboard* ogni corsista ha condiviso quanto ideato con un referente del gruppo INDIRE che ha avuto la funzione di amico critico al fine di suggerire eventuali miglioramenti prima che lo *storyboard* passasse alla realizzazione multimediale vera e propria.

Nell'ultima fase del processo i corsisti hanno quindi registrato l'audio e montato il video utilizzando in modo autonomo i software o i tool online che preferivano e con i quali avevano maggiore familiarità (da software autore come Movie Maker e PhotoMovie, a tool online di facile utilizzo come Animoto o Adobe Spark Video).

7.3

L'analisi delle narrazioni

7.3.1. I TEMI, LA LINGUA, LO STILE DEI RACCONTI

Al termine del percorso formativo è stato chiesto ai corsisti, su base volontaria, di effettuare una lettura incrociata dei loro elaborati attraverso una scheda di analisi articolata in forma di questionario a risposta multipla, questionario che avrebbe fatto comprendere come le riflessioni svolte e le indicazioni fornite fossero state recepite e messe in pratica.

La scheda di analisi era strutturata in cinque sezioni volte ad indagare i diversi nuclei concettuali alla base delle linee guida proposte.

1. Le caratteristiche del racconto: si vuol comprendere come è stato sviluppato il racconto orale e se è riuscito a far emergere con chiarezza il tema della storia.
2. La lingua del racconto: si pone l'attenzione sullo stile linguistico e il registro del racconto orale, cercando di capire se è presente negli elaborati un ricorso a linguaggi burocratici, istituzionali o specialistici.
3. Gli elementi della storia di sviluppo professionale: il focus è sulla presenza di quegli elementi ritenuti essenziali o comunque importanti per sviluppare un racconto efficace, come ad esempio la voce degli studenti, l'imprevisto, le riflessioni del docente ecc.
4. Il racconto visivo verte sull'efficacia comunicativa dello sviluppo audiovisivo/multimediale del racconto.
5. La lezione appresa è volta a capire se quello che l'insegnante ha imparato dalla sua esperienza è condiviso efficacemente, attraverso il racconto, con la comunità di riferimento.

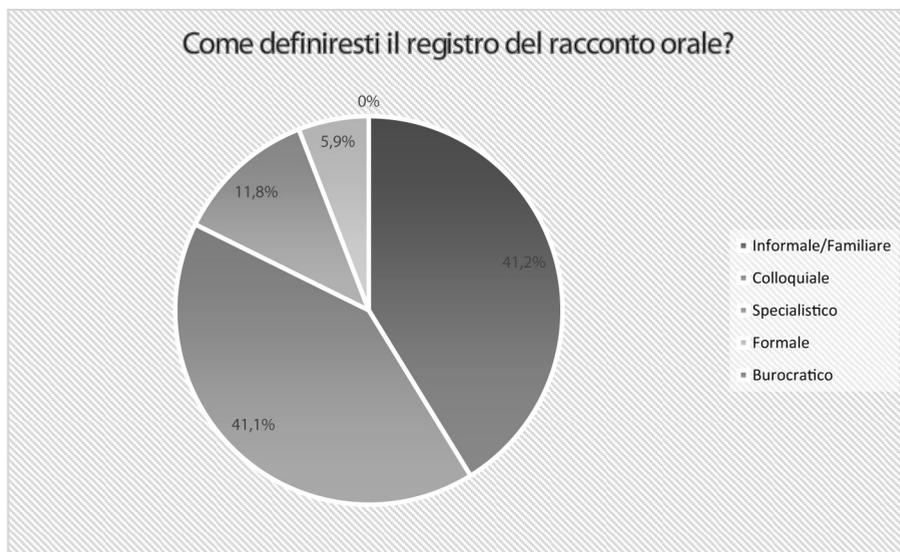
Sono state raccolte 26 schede, che rappresentano il 30% dei docenti coinvolti.

I racconti dei docenti vertono in prevalenza su "progetti di gemellaggio elettronico" (61,5%) e su "percorsi didattici" (23,1%), cioè su eventi di una certa estensione temporale; solo una minoranza di docenti ha provato a narrare eventi maggiormente circoscritti nel tempo, come "momenti chiave di un'attività didattica" (7,7%) o generiche "attività" (7,7%). Il 61,5% dei corsisti dichiara che i temi affrontati nelle narrazioni emergono "molto chiaramente", il 34,6% di essi risponde "abbastanza chiaramente" e solo il 3,8% "poco chiaramente". Le narrazioni sono realizzate in gran parte utilizzando la prima persona singolare (46,2%) o plurale (42,3%), in quest'ultimo caso con ovvi riferimenti ai partner di progetto eTwinning o agli studenti; soltanto nell'11,5% degli elaborati viene utilizzata la forma impersonale. Il racconto orale è presente durante tutta la narrazione nell'80,8% dei casi, nell'11,5% solo parzialmente e risulta assente nel 7,7%.

Le risposte fornite in questa prima sezione sembrano evidenziare come i corsisti abbiano ben recepito le indicazioni sullo stile narrativo da adottare nelle loro storie di insegnamento e ciò ha consentito di far emergere chiaramente i temi trattati. Permane invece una difficoltà a soffermarsi su aspetti particolari dell'espe-

FIGURA 7.6

I registri linguistici utilizzati dai corsisti nei loro elaborati



rienza (un vissuto emotivo, una competenza professionale, un aspetto del comportamento degli studenti, un apprendimento curricolare): le narrazioni tendono infatti a proporre in larga maggioranza esperienze protratte nel tempo (è d'altronde vero che i gemellaggi elettronici in cui i docenti eTwinning sono coinvolti hanno questa caratteristica).

Questa sezione era volta a raccogliere informazioni sullo stile e il registro linguistico usato negli elaborati e a verificarne la distanza da quella che abbiamo definito antilingua, utilizzata troppo spesso nei "documenti ufficiali" che gli insegnanti sono chiamati a produrre.

I corsisti sono riusciti a non utilizzare uno stile retorico che richiama lessico e valori degli orientamenti pedagogico-istituzionali e dell'innovazione didattica (esso non ricorre in nessuna risposta). Molti di loro (29,4%) sono riusciti ad utilizzare uno stile riflessivo, dove il narratore alterna la descrizione dell'azione con pensieri e giudizi, e il 17,6% ha fatto ricorso a uno stile emotivo centrato sui vissuti personali. Entrambi utili per allontanarsi dall'antilingua. Un'importante fetta dei corsisti ha utilizzato uno stile persuasivo, sottolineando soprattutto gli aspetti positivi dell'esperienza (29,4%), orientati, più che alla problematizzazione e riflessione, alla promozione di quanto fatto.

La FIG. 7.6 mostra come il registro informale sia dominante (colloquiale 41,1% e informale/familiare 41,2%), il che testimonia una buona ricezione dei crismi della do-

cumentazione narrativa. Inoltre, le domande sui “lessici specialistici” (della burocrazia scolastica, istituzionale e della politica educativa, della pedagogia e della didattica) ci dicono che questi sono poco o per nulla presenti nella grande maggioranza degli elaborati. Lo *storytelling* sembra dunque funzionare contro l’antilingua, ma la scrittura in alcuni casi è ancora finalizzata ad un’autopromozione che può essere di ostacolo allo sviluppo di una riflessività più profonda.

7.3.2. LA RAPPRESENTAZIONE DELL’INSEGNAMENTO

Un elemento centrale nelle storie di insegnamento è il problema di partenza, può essere qualificato come elemento conflittuale che aiuta a capire il senso dell’esperienza ed è strettamente legato al tema trattato. Alla domanda “Il problema di partenza del racconto è stato enunciato con chiarezza?”, oltre il 70% dei corsisti ha fornito una risposta positiva (molto il 50%, abbastanza il 23,1%), il 23,1% ha trovato fosse espresso in maniera poco chiara e solo il 3,8% in maniera assolutamente non chiara.

Circa la presenza degli studenti nel racconto, altro elemento spesso trascurato nelle documentazioni istituzionali degli insegnanti, questa viene giudicata molto marcata nel 38,5% dei casi, abbastanza marcata sempre nel 38,5% e poco marcata nel 23,1%. Se nella grande maggioranza degli elaborati la presenza degli studenti emerge in modo evidente, essi vengono tuttavia trattati quasi sempre come “gruppo classe” (84,6%) e raramente come individui (7,7%), al limite descritti per tipi/categorie (7,7%). Questo è confermato dalla quasi assenza della loro voce nelle narrazioni dei docenti: i loro dialoghi sono assenti nel 50% dei casi, poco presenti nel 23,1%, abbastanza presenti nel 23,1% e molto presenti soltanto nel 3,8%. Una “maggioranza muta” potremmo definirla. Maggiormente presente è invece la descrizione dei loro comportamenti e atteggiamenti: molto nel 19,2% dei casi, abbastanza nel 38,5%, poco nel 38,5% e per niente nel 3,8%.

I contenuti dell’insegnamento trovano ampio spazio nei racconti dei docenti nel 73,1% dei casi (molto 30,8% e abbastanza 42,3%). Così come le riflessioni dei docenti che risultano molto presenti nel 38,5% dei casi, abbastanza nel 42,3% e poco nel 19,2%. Si manifesta nitidamente invece una difficoltà a far emergere l’elemento dell’imprevisto e i momenti di crisi, che rivestono, come abbiamo visto, un ruolo fondamentale in ogni storia d’insegnamento: nel 38,5% dei casi essi sono poco presenti e nel 19,2% addirittura assenti, abbastanza presenti nel 30,8% e molto nell’11,5%. Sicuramente questa parte del questionario ha messo in luce due criticità: la prima riguarda il modo in cui gli studenti sono trattati nei racconti, sovente in maniera spersonalizzata, senza che le loro parole vengano quasi mai riportate; la seconda riguarda la difficoltà a far affiorare momenti di crisi e imprevisti. Quest’ultima potrebbe essere legata allo stile comunicativo prevalentemente persuasivo dei racconti, che tende a mettere maggiormente in evidenza gli elementi positivi, trascurando le difficoltà, le quali, però, dovrebbero essere proprio gli elementi su cui incentrare la riflessione.

7.3.3. IL RACCONTO VISIVO E LA LEZIONE APPRESA

In questa sezione del questionario i docenti sono stati chiamati ad esprimere un parere sull'efficacia del racconto visivo/multimediale per quanto riguarda la sua capacità di far comprendere l'esperienza narrata e il suo valore, di farne emergere gli aspetti emotivi, di fornire istruzioni utili per i destinatari, di essere una risorsa per la riflessione. Circa la comprensione dell'esperienza, il racconto visivo la favorisce molto nel 50% dei casi e abbastanza nel 42,3%: si registra quindi un riscontro complessivo assai positivo.

Il racconto visivo riesce a sottolineare gli aspetti emotivi dell'esperienza per oltre l'80% dei docenti: in modo molto efficace nel 46,2% dei casi, abbastanza efficace nel 34,6%. Secondo i docenti i racconti visivi sono utilizzati molto più per dimostrare che l'esperienza narrata è una buona pratica (il 92,3% dei rispondenti concorda molto o abbastanza su questo punto) e per promuovere la riflessione (il 69,2% dei rispondenti concorda molto o abbastanza su questo punto), piuttosto che per fornire indicazioni e istruzioni sull'esperienza ai destinatari (il 57,7% è molto o abbastanza d'accordo, ma il restante 42,3% lo è poco o per niente).

Il racconto visivo sembra dunque contribuire efficacemente alla comprensione dell'esperienza, riuscendo a sottolineare i momenti afferenti alla sfera emotiva e a far emergere le riflessioni dei docenti. Permane uno stile comunicativo persuasivo incentrato sulla promozione della propria esperienza.

Capire se i racconti sono riusciti a trasmettere quello che si è appreso e che si vuole condividere con i destinatari è l'obiettivo di quest'ultima parte del questionario. I docenti sostengono che la maggioranza degli elaborati ci è riuscita molto chiaramente (53,8%), il 26,9% che vi è riuscita in maniera abbastanza chiara e solo il 19,2% che vi è riuscita in maniera poco chiara.

Oltre alla chiarezza con la quale viene comunicata la "lezione appresa", i docenti esprimono giudizi positivi anche sulla esaustività degli elaborati (76,9%), sul coinvolgimento che questi riescono a generare (84,6%), sulla replicabilità e trasferibilità dell'esperienza (77%), sulla capacità di stimolare nuove idee e pratiche (76,9%).

Riferimenti bibliografici

- ANICHINI A. (2010), *Il testo digitale*, in Id. (a cura di), *Digital Writing*, Apogeo, Milano.
- BRUNER J. (2006), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.
- CERINI G. et al. (2011), *La strategia del portfolio docente*, Tecnodid Editrice, Napoli.
- CLANDININ D. J. (2019), *Teacher education as narrative inquiry*, in Id., *Journeys in Narrative Inquiry*, Routledge, London, pp. 79-90.
- COHEN L., MORRISON K., MANION L. (2000), *Research Methods in Education*, Routledge, London.
- DEWEY J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DILLINGHAM B. (2001), *Visual Portrait of a Story: Teaching Storytelling*, Juneau, Alaska.

- ELBAZ F. (2018), *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, Routledge, London.
- FAGGIOLI M. (2005), *Il modello Puntoedu sviluppato da INDIRE: un incontro tra progettazione e bisogni della scuola*, in “Quaderni degli Annali dell’Istruzione”, pp. 11-41.
- LAMBERT J. (2010), *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Routledge, London.
- LAMBERT J., HESSLER B. (2018), *Digital Storytelling Capturing Lives, Creating Community*, Routledge, New York.
- MAGNOLER P. (2017), *Prospettive e dispositivi per la professionalizzazione degli insegnanti*, in P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L’agire didattico*, La Scuola, Brescia.
- MARGIOTTA U. (2015), *Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa*, in “Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, 9, 1, pp. 9-12.
- OHLE J. (2007), *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- ID. (2008), *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- PARIGI L. et al. (2020), *I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l’esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati*, in “Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, 18, 1, pp. 43-57.
- PETRUCCO C., DE ROSSI M. (2014), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- SCHÖN D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- TORRELO E. (2011), *La documentazione generativa multimediale a scuola*, in “Rivista Scuola IAD”, 3.

Esplorare le comunità professionali online attraverso i *Learning Analytics* per la formazione degli insegnanti

di *Maria Ranieri* ed *Elena Gabbi**

8.1

Introduzione

eTwinning, come è stato illustrato nel CAP. 1, è una vasta comunità online di insegnanti di ogni ordine e grado, impegnati in progetti congiunti di innovazione didattica e scambio di esperienze. La ricerca sulle comunità virtuali di professionisti si è a lungo interrogata sulle valenze formative delle comunità online per lo sviluppo professionale e sulle diverse configurazioni che esse possono assumere in rete. Nel nostro paese, autori come Calvani (2005), Trentin (2004), Biolghini e Cengarle (2000), Pozzi e Persico (2011) e, più recentemente, Ranieri e Manca (2013) e Rivoltella e Rossi (2019) hanno approfondito lo studio del potenziale andragogico della rete, spostando progressivamente l'attenzione dai contesti formali dell'apprendimento online alle dimensioni informali degli ambienti di social networking. L'obiettivo di questo capitolo è mettere a fuoco le principali linee di ricerca in questo campo, con un affondo sulle comunità e le reti professionali online, per soffermarsi, in seguito, su nuovi approcci emergenti allo studio delle comunità di rete basati sull'analisi dell'enorme mole di dati prodotti dai tracciamenti delle piattaforme digitali. L'espressione ormai nota a livello internazionale per indicare questo campo di ricerca è *Learning Analytics* (LA), che in prima approssimazione possiamo definire come l'insieme delle tecniche per «la misurazione, la raccolta, l'analisi e la presentazione dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo» (Fulantelli, Taibi, 2014, p. 158). Questo approccio, infatti, integra le tecniche di tracciamento dei comportamenti degli utenti negli ambienti digitali con i dati generati dall'interazione degli utenti sulle piattaforme online per creare situazioni di apprendimento personalizzate. Se l'interesse per quest'area di ricerca ha fin qui riguardato soprattutto le esperienze in ambito formale (Haythornthwaite, 2019) con studenti della

* M. Ranieri è professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale all'Università degli Studi di Firenze (FORLILPSI) (maria.ranieri@unifi.it), E. Gabbi è assegnista in Instructional design e tecnologie didattiche a supporto dello sviluppo professionale degli educatori all'Università degli Studi di Firenze (elena.gabbi@unifi.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, i PARR. 8.1-8.3 sono da attribuire a M. Ranieri; i PARR. 8.4-8.6 sono da attribuire a E. Gabbi.

scuola secondaria (Gunawardena, 2017) e universitari (Larrabee Sønderlund, Hughes, Smith, 2019), sta crescendo l'attenzione verso campi diversi come quello dello sviluppo professionale e della formazione degli insegnanti (Alhadad, Thompson, 2017; Bai, 2011; Gabbi, 2021). Pertanto, attraverso la riflessione qui proposta, si intende esplorare il valore aggiunto che i LA possono offrire per lo studio delle comunità professionali, in generale, e più specificamente per la comunità degli eTwinner.

8.2

Reti e comunità per la crescita professionale: specificità ed elementi di differenziazione

Quando si parla di comunità e sviluppo professionale in un'ottica di *lifelong learning*, il concetto di comunità di pratica costituisce un riferimento imprescindibile. Come noto, tale espressione risale a Lave e Wenger (1991), che ne hanno delineato i contorni sul piano semantico all'interno dei loro studi sull'apprendistato tradizionale. Successivamente il costrutto è stato utilizzato anche in altri contesti formativi (Fabbri, 2007), incluso quello della formazione degli insegnanti (Mak, Pun, 2015).

Cos'è una comunità di pratica, come possiamo definirla? Una comunità di pratica consiste in un gruppo di individui che condividono un interesse, una passione, o anche un problema, e che maturano nuove conoscenze e comprensioni della propria esperienza attraverso l'interazione graduale e progressiva reciproca. Il dispositivo formativo alla base delle comunità di pratica è costituito, infatti, dalla partecipazione periferica legittimata del novizio ai discorsi della comunità, intorno alle pratiche che la caratterizzano, e alle relazioni che si instaurano tra le persone, le attività, l'ambiente e anche le altre comunità. L'apprendimento, in altri termini, avviene attraverso la partecipazione alle conversazioni della comunità, configurandosi come un processo partecipativo di natura sociale.

Le comunità di pratica non sono tutte uguali: possono essere di dimensioni variabili, di breve o lunga vita, omogenee o eterogenee, spontanee o intenzionali, non riconosciute o istituzionalizzate. Secondo Wenger (1998), tre sono in particolare le caratteristiche distintive che le differenziano: 1. un'identità che si definisce sulla base di un interesse condiviso (*identity*); 2. il senso di appartenenza ad una comunità i cui membri si supportano mutualmente (*community*); 3. la condivisione non solo di interessi ma anche di pratiche (*practice*). La conoscenza che viene generata o scambiata in queste comunità ha spesso una natura tacita, in quanto non è codificata, basandosi sul dare forma all'esperienza, sulla ridondanza e la metafora, sul conoscere chi conosce.

Gli aspetti sopra evidenziati sono utili per comprendere quali sono i fattori che influiscono sulla costituzione dei gruppi professionali e quali sono le dinamiche di partecipazione che si mettono in atto nella formazione delle comunità. Ciò detto, diversi autori hanno sottolineato come il costrutto delle comunità di pratica non possa essere applicato *tout court* ai contesti virtuali, dal momento che questi ultimi si basa-

no su forme comunicative codificate che difficilmente supportano il trasferimento di conoscenza tacita (Calvani, 2005).

Simili criticità hanno condotto alcuni studiosi a distinguere tra comunità e network (Ranieri, Manca, 2013): in questa sede ci soffermiamo in particolare sui contributi di Brown e Duguid, Haythornthwaite e Dron e Anderson. Nel loro lavoro sul tema, Brown e Duguid (2000) hanno distinto tra *communities of practice* e *networks of practice*: se le prime indicano gruppi di professionisti interdipendenti che condividono le proprie pratiche, le seconde designano l'insieme di tutti i professionisti che condividono una specifica pratica. Benché i confini tra queste entità siano fluidi, le modalità di affiliazione che le caratterizzano sono diverse: nelle comunità i partecipanti esercitano un controllo maggiore su coloro che vengono ammessi e sulle condizioni di ammissibilità rispetto alle reti, dove questi aspetti sono molto meno controllati.

Parla, invece, di *crowd* (alla lettera "folla") piuttosto che di reti la studiosa canadese Haythornthwaite (2011; 2019), per distinguere gli aggregati sociorelazionali che si attivano nei processi di *networked learning* dalle comunità virtuali *stricto sensu*. I *crowds* sono strutture collaborative "leggere", che non richiedono la conoscenza dei soggetti con cui si collabora e comportano impegni minimali sul piano degli apprendimenti. Al contrario, le produzioni collaborative vere e proprie implicano forme di cooperazione "pesanti" che richiedono di conoscere gli altri e di prestare attenzione sia all'obiettivo del progetto che alle opinioni e ai contributi altrui.

Analogamente, Dron e Anderson (2007) hanno individuato tre possibili entità che caratterizzano i contesti di formazione online, ossia il gruppo, il network e il collettivo. Se i gruppi si caratterizzano per l'adesione ad uno specifico obiettivo comune e la condivisione di regole di ingaggio definite, i network si fondano su legami più blandi, ancorché generati da un interesse comune, mentre i collettivi indicano condivisioni estemporanee più inclini alla *serendipity* e all'apprendimento per scoperta.

Per sintetizzare, nonostante le diversità di accenti, questi autori concordano nell'identificazione di un costrutto "morbido" ("rete", *crowd*, "collettivo") in grado di descrivere le strutture aggregative che prendono corpo online all'interno di setting più o meno formali, consentendoci di individuare – almeno in parte – per la comunità eTwinning un modello di interpretazione delle dinamiche sociorelazionali che lo abitano: collaborazioni "morbide", condivisioni anche casuali di risorse, scambi e conversazioni incentrati sulle pratiche professionali.

8.3

Digital networking per lo sviluppo professionale dei docenti: quali benefici, quali criticità

Molteplici sono i benefici, documentati in letteratura, delle comunità e reti professionali online per gli insegnanti (Fox, Bird, 2017; Greenhow *et al.*, 2018; McConnell *et al.*, 2013; Ranieri, 2019; Ranieri, Manca, Fini, 2012). Un primo vantaggio riguarda

lo scambio di risorse informative e la condivisione del lavoro di ricerca di materiali scientifici e fonti utili per la soluzione dei problemi legati alla pratica professionale. Questo tipo di scambio non solo amplia il repertorio di conoscenze disponibili, ma consente anche di rimanere aggiornati rispetto al sapere professionale. Un secondo beneficio deriva dal confronto con punti di vista diversi rispetto all'interpretazione delle proprie esperienze professionali: ad esempio, la possibilità di condividere un video che documenti l'attività realizzata in classe e di ricevere un parere da parte di un esterno arricchisce l'analisi e la comprensione di aspetti che sfuggono all'attenzione di chi è immerso nella quotidianità dell'esperienza. Da questo punto di vista, la partecipazione a reti professionali incoraggia la riflessività e la consapevolezza professionale. Un'ulteriore opportunità proviene dal fatto che gli scambi tra colleghi favoriscono anche la condivisione di idee in merito a strategie e attività didattiche funzionali rispetto a determinati obiettivi: in altri termini, non si condividono solo risorse ma anche problemi e soluzioni, soprattutto attraverso lo scambio di buone pratiche. Si vengono a profilare, così, vere e proprie reti di supporto in cui lo scambio si traduce in aiuto, il suggerimento in mentoring, l'incoraggiamento in coaching. Il racconto e la descrizione di soluzioni che funzionano possono ispirare la pratica, facilitando anche i processi di innovazione e la sperimentazione di nuovi approcci. Si sottolinea inoltre come l'incontro e lo scambio con i colleghi di altre scuole aiutino a mantenere il focus sugli aspetti professionali, evitando che i docenti scivolino in discorsi legati ad aspetti specifici del proprio contesto scolastico, non necessariamente di natura professionale.

Insieme ai benefici, gli studi sopra menzionati riportano anche una serie di criticità riconducibili a tre principali dimensioni: tecnica, informativa, professionale. Sul piano tecnico, non tutti gli insegnanti possiedono le competenze digitali necessarie per partecipare con profitto alle comunità virtuali. Peraltro, anche se a causa dell'emergenza sanitaria da COVID-19 gli insegnanti si sono dovuti tutti confrontare con l'uso delle tecnologie per la didattica, acquisendo così nuove abilità, le indagini condotte a ridosso del primo lockdown in Europa attestano come i livelli di competenze digitali tra gli insegnanti rimangano globalmente basse, segnalando la necessità di approntare interventi formativi appropriati (Carretero Gomez *et al.*, 2021). Ulteriori criticità sono connesse ai rischi derivanti dalla divulgazione di informazioni e dati personali degli studenti: le discussioni in ambienti online come pure la condivisione delle esperienze professionali possono riguardare persone e situazioni che, se non trattate con cautela, vengono esposte pubblicamente. Al contrario, il rispetto della privacy va garantito riguardo alla diffusione di immagini e informazioni relative a colleghi e studenti. Ulteriori pericoli riguardano la circolazione di contenuti imprecisi. Poiché i gruppi professionali online si delineano come spazi di apprendimento caratterizzati da legami deboli e da un minor controllo (Haythornthwaite, 2011), cresce il rischio di diffondere informazioni e contenuti inadeguati. Sia la diffusione di dati sensibili che la facile condivisione di contenuti non pienamente verificati danneggiano la professionalità docente, indebolendone la credibilità. Per questo,

promuovere le competenze digitali degli insegnanti significa non solo abilitarli all'uso pratico delle tecnologie, ma anche all'adozione di comportamenti consapevoli e deontologicamente adeguati.

8.4

Learning Analytics: inquadramento teorico e metodologico

Abbiamo detto che la comunità eTwinning si profila come una rete professionale supportata da una piattaforma digitale che ospita una vasta quantità di interazioni, generando così una mole impressionante di dati. Questi ultimi possono essere oggetto di studio specifico per una maggiore e migliore comprensione delle dinamiche di sviluppo di conoscenze e crescita professionale degli eTwinner. Il riferimento alla tradizione dei LA, in questo capitolo, ha l'obiettivo di prospettare possibili linee di ricerca in questa direzione, tenendo conto al tempo stesso sia dei risultati della ricerca nel campo delle *networked learning communities*, sia dell'applicazione delle tecniche analitiche ai dati digitali delle piattaforme online. Si tratta di una linea di indagine che sta progressivamente interessando l'ambito educativo, che rappresenta anche un contesto chiave in cui tali tecniche possono guadagnare credibilità ed espandersi (Williamson, 2017). I LA si posizionano all'intersezione tra discipline di ricerca differenti tra loro: in stretto rapporto con le scienze dell'educazione per descrivere i costrutti relativi all'apprendimento, con le *data sciences*, per l'interazione con l'infrastruttura informatica e l'implementazione degli strumenti di *data mining*, e la statistica, per l'elaborazione e interpretazione dei dati (Fulantelli, Taibi, 2014). Avvalersi dei LA ha l'obiettivo di aumentare la comprensione dei processi di apprendimento e delle condizioni in cui questo si verifica negli ambienti online e nei contesti *blended*. La disciplina si è sviluppata a seguito della crescente quantità di dati disponibili e della progettazione di strumenti automatizzati in grado di superare i limiti dell'elaborazione tradizionale, non applicabile per l'ampiezza e la varietà delle informazioni disponibili e il livello di granularità dell'analisi (Siemens, 2013). Esplorare con nuovi strumenti gli oggetti della ricerca educativa può favorire infatti lo sviluppo di nuove domande e di prospettive che si integrano con i precedenti metodi di raccolta ed analisi dei dati, secondo un approccio definito *data-driven* o *bottom-up* tramite l'utilizzo di dati preesistenti (Romero, Ventura, 2020). Hoppe (2017) ha delineato tre approcci computazionali dei LA che sottostanno alle numerose analisi utilizzabili e integrabili tra loro, per delineare i diversi orientamenti e facilitare gli stakeholder non esperti ad individuare le potenzialità ma anche i deficit delle tecniche utilizzate. Nelle *content-oriented analyses* sono inclusi i metodi finalizzati ad estrarre le informazioni dai prodotti degli studenti (ad es. elaborati, interventi dei forum). Nel secondo gruppo relativo alle *process-oriented analyses* si collocano le analisi delle informazioni sulle attività, come l'accesso alle risorse e le azioni tracciabili all'interno dei sistemi online. Il terzo approccio comprende i metodi di *network analysis*, includendo sia gli scambi comunicativi tra più

soggetti sociali sia interazioni a partire da un artefatto, come nel caso di creazioni in collaborazione tra più individui.

Chatti *et al.* (2012) hanno definito un modello di riferimento per sistematizzare gli obiettivi perseguiti attraverso l'applicazione dei LA, distinguendo sei finalità. L'obiettivo di *monitoraggio e analisi* è molto comune e si consegue tracciando le attività degli studenti per generare report dalle piattaforme digitali e supportare quindi il processo decisionale degli insegnanti o delle istituzioni. Ha inoltre la funzione di analizzare i percorsi e le strategie d'uso del sistema progettato tramite l'individuazione di pattern di comportamenti da parte degli utenti, in particolare all'interno di percorsi online caratterizzati da un elevato numero di partecipanti, come i MOOC, e di possibili relazioni tra consultazione delle risorse, modalità e frequenza delle comunicazioni interne e profili di apprendimento. Si parla invece di *tutoring e mentoring* per il supporto che i risultati delle analisi possono dare al fine di elaborare strategie di orientamento e guida, con un focus incentrato rispettivamente sul processo didattico in corso o nel contesto di una progettualità più ampia. Un altro obiettivo riguarda la *valutazione* e il *feedback*, in particolare per migliorare l'efficacia della soluzione didattica nel contesto preso in esame e per fornire elementi rilevanti ai fini dell'autovalutazione di studenti e insegnanti. Al fine di *previsione e intervento* si possono sviluppare strumenti di LA per anticipare performance e comportamenti futuri sulla base delle attività passate e far fronte a specifiche esigenze di intervento, ad esempio individuando studenti a rischio *drop-out* che necessitino di un sostegno aggiuntivo. È possibile anche utilizzare i LA per la *personalizzazione* e la *raccomandazione*, servendosi delle informazioni a disposizione per sviluppare sistemi flessibili e assecondare gli interessi e i bisogni di chi apprende, ponendo al centro dell'attenzione l'autodeterminazione e l'autonomia rispetto al proprio percorso formativo in un'ottica di *knowledge-pull*, contrapposta a quella di *knowledge-push*, in cui la sequenza delle azioni didattiche è predeterminata dagli istruttori. Infine, i LA possono perseguire l'obiettivo di supportare la riflessione e favorire processi di metacognizione, sviluppando sistemi di visualizzazione dei dati che informino studenti e insegnanti circa la composizione e l'andamento complessivo nei corsi, per collocare i singoli risultati rispetto a quelli dell'intera popolazione di riferimento o di un suo segmento. Comparare, ad esempio, i risultati di classi o anni differenti può essere utile ad un insegnante per ottenere insight circa la sua pratica professionale, in particolare rispetto alle strategie didattiche o agli strumenti valutativi utilizzati. Per facilitare la fruizione e l'usabilità dei dati ai beneficiari finali, nell'ambito specifico dei *Visual LA* sono state appunto sviluppate interfacce e rappresentazioni in forma grafica che sintetizzano e presentano le informazioni (Ritsos, Roberts, 2014).

La dimensione della riflessività può essere considerata trasversale all'impostazione epistemologica dei LA, dal momento che già nella sua definizione si richiama l'intenzione di presentare e restituire ai soggetti i risultati delle analisi sui loro dati. Tale intenzione distingue e caratterizza la natura pedagogica dell'intervento dei LA, volto a realizzare un beneficio in termini di sviluppo per gli attori coinvolti secondo i diver-

si obiettivi che esso può perseguire, rispetto all'applicazione o all'implementazione di strumenti automatizzati in altri ambiti disciplinari, come la *business intelligence* in cui alcuni di tali strumenti hanno avuto origine (Ferguson, Buckingham Shum, 2012). In particolare, Clow (2012) ha definito il processo dei LA come un *loop*, un ciclo in cui le elaborazioni devono generare *actionable data*, ovvero risultati in grado di supportare i processi decisionali per produrre interventi appropriati con un ritorno finale a favore dei beneficiari dell'azione analizzata in termini di intervento o di feedback. Oltre al tema della circolarità del processo, è da sottolineare anche l'importanza di porre l'apprendimento quale fenomeno sociale al centro dell'attenzione e di adattare gli strumenti agli scenari e agli obiettivi educativi degli ambienti digitali in cui sono implementati. «*User-centred* non è lo stesso che *Learner-centred*» (Ferguson, Buckingham Shum, 2012, p. 9), in questo senso la prospettiva di applicazione dei LA diventa quindi finalizzata a produrre informazioni significative per la formazione, in particolare rilevando anche quelle forme di collaborazione e competenze distribuite che caratterizzano i processi di costruzione sociale della conoscenza propri del *computer supported collaborative learning*.

8.5

Il valore aggiunto dei LA per lo studio delle comunità di insegnanti

Sebbene gli insegnanti siano riconosciuti come importanti stakeholder degli interventi di LA (Chatti *et al.*, 2012), è ancora poco esplorato il ruolo che questi possono svolgere nella loro formazione. L'applicazione dei LA allo sviluppo professionale degli insegnanti è infatti ancora agli esordi (Sergi, Sampson, 2017). Tuttavia, in letteratura si rilevano soprattutto interventi di supervisione esterna circa le dimensioni formative di percorsi di sviluppo professionale (Bai, 2011; Cambridge, Perez-Lopez, 2012), oltre a progetti di co-progettazione e feedback relativi agli strumenti di LA (Alhadad, Thompson, 2017) e a misurazioni dell'impatto dell'implementazione di tool per il decision-making e l'autovalutazione degli insegnanti (Chen, 2020). La raccolta dati negli ambienti digitali di apprendimento può riguardare sia gli studenti che i loro docenti, ma in particolare questi ultimi possono svolgere un ruolo chiave in un contesto di crescente preoccupazione per la datificazione dell'istruzione. Da un lato, gli insegnanti devono essere messi in grado di comprendere le implicazioni e la portata dell'avvento degli algoritmi e delle soluzioni di *data mining* e, contestualmente, i presupposti pedagogici ed epistemologici che sono implicitamente implementati attraverso le analisi condotte (Williamson, 2017). Dall'altro, in conseguenza di tale ri-professionalizzazione (Wyatt-Smith, Lingard, Heck, 2019), possono partecipare alla validazione degli strumenti e dei modelli di apprendimento indagati e contribuire allo sviluppo critico e sostenibile della disciplina. Le comunità di insegnanti hanno il potenziale per diventare un luogo di sperimentazione dei LA, senza che questo presupponga un coinvolgimento diretto degli studenti. La valenza di tali

ambienti in ottica *lifelong learning* risiede proprio nell'interesse comune verso le pratiche professionali e nell'esposizione a prospettive innovative, ma anche nella disponibilità di strumenti di interazione e scambio che permettano di sviluppare dapprima una sensibilità e successivamente una riflessione verso le stesse pratiche. Inoltre, i LA possono rappresentare strumenti di decodifica di tali comunità, per individuare e descrivere gli elementi che caratterizzano l'esperienza formativa, sintetizzando le numerose modalità di partecipazione e avvalendosi di strumenti di monitoraggio a larga scala.

Considerando la longevità e la complessità della comunità eTwinning, sono numerose le ricerche che dalla sua nascita si concentrano sui fattori che hanno contribuito al suo sviluppo, anche da una prospettiva macro, ampia e generale sulle sue caratteristiche (Vuorikari *et al.*, 2015). Infatti, alcuni studi pionieristici su eTwinning sono stati condotti attraverso tecniche e strumenti riconducibili ai LA. Pham *et al.* (2012) hanno applicato la *social network analysis* per l'analisi della struttura e delle dinamiche delle reti sociali, esaminando l'attività di blogging degli eTwinners in oltre 20.000 Teacher Bulletin, diari online utilizzati per documentare i progetti. Nell'analisi di tale rete i nodi sono rappresentati dagli insegnanti e il collegamento tra i nodi viene formato se un insegnante ha commentato almeno un post del blog di un altro. Il risultato ha mostrato come la struttura della comunità fosse frammentata. Si configurava infatti con un gruppo centrale di relazioni frequenti in cui gli insegnanti più attivi avevano connessioni anche con altri nodi, collegati in comunità minori, che tuttavia erano slegate tra loro. È da notare che il periodo di riferimento dello studio coincide con gli esordi della piattaforma, frangente in cui la comunità di pratica stava evolvendo e configurandosi nel suo assetto.

Con l'obiettivo di intercettare le molteplici variabili tracciate e la varietà di tipologie di partecipazione, Vuorikari e Scimeca hanno proposto l'*eTwinning Analytics Framework* per «operazionalizzare il costrutto di cooperazione tra gli insegnanti in eTwinning per permetterne il monitoraggio e la misurazione» (Vuorikari, Scimeca, 2013, p. 29). Le componenti di *eTwinning Analytics* sono categorizzazioni di dati raccolti dalla piattaforma con la finalità di individuare misure quantitative di ciò che significa per gli insegnanti cooperare e dell'intensità di tale cooperazione (TAB. 8.1). Dallo studio emerge come eTwinning abbia il potenziale di coinvolgere i suoi utenti per un lungo periodo di tempo (oltre 5 anni) e come la comunità si dimostri attiva anche attraverso la costruzione di legami deboli: infatti, un terzo degli insegnanti, al 2013, pur non partecipando a progetti, era comunque coinvolto in attività di social networking. Tali legami deboli, non ancora socialmente rilevanti ma potenzialmente attivabili, sono tipici dei social network e sono importanti per la circolazione e la generazione di nuove idee in una rete (Haythornthwaite, 2011). Un ulteriore risultato dello studio sottolinea il necessario investimento di tempo che gli insegnanti dovrebbero compiere per ottenere i maggiori benefici dalla partecipazione alla comunità. Gli eTwinners presenti da più di tre anni infatti sono maggiormente coinvolti nella cooperazione attraverso i progetti rispetto a quelli neofiti.

TABELLA 8.1
Elementi dell' *eTwinning Analytics framework*

Componenti di <i>eTwinning Analytics</i>	Azioni di sistema
Generale	Log nella piattaforma Invio di messaggi
Attività di social networking	Post del blog, commenti e azioni di sostegno Aggiunta di contatti Partecipazione alle Teachers' Room
Attività di coordinamento e scambio	Partecipazione in gruppi Commenti su kit, diari di progetto, applicazioni ai Quality Label
Collaborazione professionale	Partecipazione ai Learning Event Collaborazioni in progetti su TwinSpace Scrittura del diario di progetto

Fonte: adattamento da Vuorikari e Scimeca (2013).

Negli stessi anni, viste la crescente espansione dell'azione eTwinning e la partecipazione di un sempre più elevato numero di insegnanti e di scuole, lo sviluppo di sistemi automatizzati di sintesi dei big data ha permesso la creazione di due modelli di strumenti da implementare nella piattaforma. Il primo prototipo eVA (*eTwinning Network Visualization and Analysis*) è stato realizzato da Breuer *et al.* (2009) per esplorare la struttura della rete in termini di *school network*, *teacher network*, *project network* e *country network*. I primi due ambiti hanno mostrato scarse connessioni, mentre a livello nazionale la coesione della rete è risultata evidente. È interessante anche il dato secondo cui la metà dei progetti condivideva l'insegnante fondatore con almeno un altro progetto e quindi alcuni insegnanti risultavano più proattivi e trainanti rispetto ad altri membri della comunità.

Successivamente, come strumento di automonitoraggio a favore del *lifelong learning* degli insegnanti, Song *et al.* (2011) hanno sviluppato il prototipo CAfe (*Competence Analyst for eTwinning*) utilizzando un metodo di valutazione implicito, senza coinvolgimento diretto e ad estrazione automatizzata dei dati di tracciamento, per analizzare le competenze professionali e sociali degli allora 160.000 eTwinners. Dal database sono state estratte numerose variabili (ad es. misura della centralità derivata dalla *social network analysis*, numero di post pubblicati), sintetizzate in pochi fattori che sono stati successivamente normalizzati per la comparazione. La valutazione del prototipo ha poi coinvolto direttamente un piccolo gruppo di insegnanti esperti tramite una serie di workshop, finalizzati a sollecitare una dimensione di metacompetenza attraverso l'automonitoraggio con lo strumento proposto. I due prototipi eVA e CAfe, nonostante le promettenti prospettive illustrate, non sembrano però aver superato la fase iniziale dello sviluppo, non risultando implementati in pianta stabile nell'infrastruttura informatica.

Come illustrato in questa sede, le sperimentazioni tramite LA hanno descritto la comunità eTwinning ai suoi esordi dal punto di vista globale. Ulteriori ricerche potrebbero indagare le trasformazioni che sono intercorse nel frattempo e la focalizzazione sulle specifiche caratteristiche delle comunità nazionali.

8.6 Conclusioni

Le comunità virtuali per la formazione degli insegnanti sono sempre più diffuse e la loro valenza all'interno del percorso formativo e professionale è stata indagata in termini di scambi di risorse, circolazione di idee e confronto su criticità comuni alla professione docente (Fox, Bird, 2017; Greenhow *et al.*, 2018; McConnell *et al.*, 2013; Ranieri, 2019; Ranieri, Manca, Fini, 2012). Esaminare le dinamiche sociorelazionali di tali comunità implica anche la possibilità di tenere conto di numerosi segnali e modalità di partecipazione, comprendendo quindi il ruolo di forme di aggregazione diverse, da informali e transitorie a strutturate e consolidate (Brown, Duguid, 2000; Dron, Anderson, 2007; Haythornthwaite, 2011; Wenger, 1998). eTwinning rappresenta un network di insegnanti per insegnanti, il cui assetto attuale è stato plasmato anche in virtù delle numerose istanze dal basso degli stessi eTwinners, che ne hanno colto potenzialità ancora più ampie rispetto alle iniziali intenzioni dei promotori. L'esperienza in eTwinning risulta tuttavia particolarmente frammentata e complessa da descrivere e, in conseguenza, la partecipazione a tale comunità si manifesta attraverso una grande varietà di dati rilasciati nell'uso della piattaforma digitale. Per questo motivo, le tecniche di elaborazione e sintesi di misure multivariate come i LA possono essere strumenti adeguati per cogliere le dinamiche che caratterizzano le diverse forme di aggregazione online e, in quest'ottica, appare promettente lo studio della comunità eTwinning attraverso tali tecniche. Sebbene il livello di gestione ed interazione nazionale sia rilevante nell'azione e questo si rispecchi sia nelle policy sia nella coesione della rete sociale (Breuer *et al.*, 2009), mancano studi sulla comunità italiana da una prospettiva macro (Vuorikari *et al.*, 2015), che possano integrare e supportare le informazioni del monitoraggio periodico degli amministratori. Inoltre, le ricerche pubblicate ad oggi si focalizzano soprattutto su elementi come la durata o la permanenza nella comunità, lasciando al margine lo studio delle modalità partecipative. I LA sono stati già utilizzati come uno strumento di osservazione di grandi comunità online di insegnanti (Bai, 2011; Cambridge, Perez-Lopez, 2012), esaminate in qualità di dispositivi formativi informali per lo sviluppo professionale e il *lifelong learning*. Una ricerca su questi temi è attualmente in corso e sarà oggetto di prossime pubblicazioni. Lo studio avrà una natura esplorativa circa l'applicazione di una tecnica di LA per l'estrazione di informazioni e la loro restituzione in forma di insight alla comunità italiana di eTwinning.

Riferimenti bibliografici

- ALHADAD S. S. J., THOMPSON K. (2017), *Understanding the mediating role of teacher inquiry when connecting learning analytics with design for learning*, in "Interaction Design and Architecture(s)", 33, pp. 54-74.
- BAI H. (2011), *Analysis of the information behavior of cluster users in teachers' professional development virtual community*, in *Complexity and Data Mining. First International Workshop on Complexity and Data Mining*, Nanjing, Jiangsu, pp. 28-32.
- BIOLGHINI D., CENGARLE M. (2000), *Net learning: imparare insieme attraverso la rete*, ETAS, Milano.
- BREUER R. et al. (2009), *Social network analysis of 45,000 schools: A case study of technology enhanced learning in Europe*, in *European Conference on Technology Enhanced Learning*, Springer, Berlin-Heidelberg, pp. 166-80.
- BROWN J. S., DUGUID P. (2000), *The Social Life of Information*, Harvard Business School Press, Boston.
- CALVANI A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento.
- CAMBRIDGE D., PEREZ-LOPEZ K. (2012), *First steps towards a social learning analytics for online communities of practice for educators*, in *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, Vancouver, pp. 69-72.
- CARRETERO GOMEZ S. et al. (2021), *What Did We Learn from Schooling Practices during the COVID-19 Lockdown*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CHATTI M. A. et al. (2012), *A reference model for learning analytics*, in "International Journal of Technology Enhanced Learning", 4, 5-6, pp. 318-31.
- CHEN G. (2020), *A visual learning analytics (VLA) approach to video-based teacher professional development: Impact on teachers' beliefs, self-efficacy, and classroom talk practice*, in "Computers and Education", 144, pp. 1-15.
- CLOW D. (2012), *The learning analytics cycle: Closing the loop effectively*, in *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, Vancouver, pp. 134-8.
- DRON J., ANDERSON T. (2007), *Collectives, networks and groups in social software for e-learning*, in T. Bastiaens e S. Carliner (eds.), *Proceedings of World Conference on e-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA, pp. 2460-67.
- FABBRI L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- FERGUSON R., BUCKINGHAM SHUM S. (2012), *Social learning analytics*, in "Journal of Educational Technology & Society", 15, 3, pp. 3-26.
- FOX A., BIRD T. (2017), *#any use? What do we know about how teachers and doctors learn through social media use?*, in "Qwerty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education", 12, pp. 64-87.
- FULANTELLI G., TAIBI D. (2014), *Learning Analytics: opportunità per la scuola*, in "TD-Tecnologie Didattiche", 22, 2, pp. 157-64.
- GABBI E. (2021), *La sfida dei Learning analytics per gli insegnanti tra ambienti digitali di apprendimento e competenze professionali*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 19, 2, pp. 193-204.
- GREENHOW C. et al. (2018), *Social media in teacher professional development: A literature review*, in E. Langran, J. Borup (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology &*

- Teaching International Conference*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Washington, DC, pp. 2256-64.
- GUNAWARDENA A. (2017), *Brief survey of analytics in K12 and higher education*, in "International Journal on Innovations in Online Education", 1, 1, pp. 1-24.
- HAYTHORNTHWAITTE C. (2011), *Learning networks, crowds and communities*, in *Proceedings of the Learning Analytics and Knowledge Conference*, Alberta, pp. 18-22.
- ID. (2019), *Learning, connectivity and networks*, in "Information and Learning Sciences", 120, 1-2, pp. 19-38.
- HOPPE H. U. (2017), *Computational methods for the analysis of learning and knowledge building communities*, in C. Lang, G. Siemens, A. Wise, D. Gašević (eds.), *Handbook of Learning Analytics*, Society for Learning Analytics Research, Beaumont (Canada), pp. 23-33.
- LARRABEE SØNDERLUND A., HUGHES E., SMITH J. (2019), *The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review*, in "British Journal of Educational Technology", 50, 5, pp. 2594-618.
- LAVE J., WENGER E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAK B., PUN S. (2015), *Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts*, in "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 21, 1, pp. 4-21.
- MCCONNELL T. J. et al. (2013), *Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development*, in "Journal of Science Education and Technology", 22, pp. 267-77.
- PHAM M. C. et al. (2012), *Learning analytics for learning blogospheres*, in E. Popescu, Q. Li, R. Klamma, H. Leung, M. Specht (eds.), *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2012. ICWL 2012. Lecture Notes in Computer Science*, Springer, Berlin-Heidelberg.
- POZZI F., PERSICO D. (eds.) (2011), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspective*, Information Science Reference, Hershey, PA.
- RANIERI M. (2019), *Professional development in the digital age: Benefits and constraints of social media for lifelong learning*, in "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", 19, 2, pp. 178-92.
- RANIERI M., MANCA S. (2013), *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson, Trento.
- RANIERI M., MANCA S., FINI A. (2012), *Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning*, in "British Journal of Educational Technology", 43, 5, pp. 754-69.
- RITSOS P. D., ROBERTS J. C. (2014), *Towards more visual analytics in learning analytics*, in *Proceedings of the 5th EuroVis Workshop on Visual Analytics*, Eurographics Association, Swansea, pp. 61-5.
- RIVOLTELLA P. C., ROSSI P. G. (2019), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Torino.
- ROMERO C., VENTURA S. (2020), *Educational data mining and learning analytics: An updated survey*, in "Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery", 10, 3, pp. 1-21.
- SERGIS S., SAMPSON D. G. (2017), *Teaching and learning analytics to support teacher inquiry: A systematic literature review*, in A. Peña-Ayala (ed.), *Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends*, Springer, Cham, pp. 25-63.
- SIEMENS G. (2013), *Learning analytics: The emergence of a discipline*, in "American Behavioral Scientist", 57, 10, pp. 1380-400.

- SONG E. *et al.* (2011), *Learning analytics at large: The lifelong learning network of 160,000 European teachers*, in *European Conference on Technology Enhanced Learning*, Springer, Berlin-Heidelberg, pp. 398-411.
- TRENTIN G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruoli, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, FrancoAngeli, Milano.
- VUORIKARI R., SCIMECA S. (2013), *Social learning analytics to study teachers' large-scale professional networks*, in *IFIP WG 3.4 International Conference on Open and Social Technologies for Networked Learning*, Springer, Berlin-Heidelberg, pp. 25-34.
- VUORIKARI R. *et al.* (2015), *Scaling up teacher networks across and within European schools: The case of eTwinning*, in C. Looi, L. Teh (eds.), *Scaling Educational Innovations*, Springer, Singapore, pp. 227-54.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York.
- WILLIAMSON B. (2017), *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*, Sage, Newbury Park.
- WYATT-SMITH C., LINGARD B., HECK E. (2019), *Digital Learning Assessments and Big Data: Implications for Teacher Professionalism*, Education Research and Foresight Working Paper 25, UNESCO, Paris.

L'internazionalizzazione della scuola come strumento di trasformazione: il profilo di innovazione delle eTwinning School

di *Samuele Calzone, Nicola Malloggi, Elettra Morini, Enikő Tolvay, Maria Teresa Sagri e Mario Venturella**

9.1

Introduzione

L'emergenza in ambito educativo, generata dalla pandemia COVID-19, sembra aver accelerato alcuni processi di trasformazione della scuola; in questi mesi, la comunità scientifica, gli educatori e in generale tutti gli stakeholder che si occupano di educazione hanno discusso di come l'innovazione metodologica, digitale e organizzativa possa innescare un cambiamento permanente nella scuola in grado di far ripensare l'educazione nel XXI secolo¹. Gli interventi e le azioni sperimentate durante questa crisi sembrano promuovere un'idea di innovazione più concreta, legata ad una esigenza esplicita e svincolata da quel rincorrere la novità che spesso trascura una consapevolezza storica e critica delle esperienze passate (Calvani, 2009): «in generale, ogni nuova generazione di educatori è sottoposta ad una pressione che, all'insegna della continua innovazione, ripropone un ciclo di aspettative sistematicamente destinate a rimanere disilluse» (Moricca, 2016, p. 184).

L'attuale emergenza viene ritenuta da molti una buona occasione per promuovere un cambiamento della scuola e per rendere l'innovazione permanente: questo obiettivo è rafforzato dalla recente legge sulla "Buona Scuola" (legge 13 luglio 2015, n. 107) che, oltre al potenziamento delle competenze, incentiva azioni di orientamento, di sperimentazione e di trasformazione degli spazi e dei tempi della didattica al fine di ridurre il divario tra la scuola e il mondo del lavoro. Nel *Rapporto finale per il futuro della scuola*²,

* S. Calzone è ricercatore INDIRE (s.calzone@indire.it), N. Malloggi è collaboratore INDIRE (n.malloggi@indire.it), E. Morini è ricercatrice INDIRE (e.morini@indire.it), E. Tolvay è collaboratrice INDIRE (e.tolvay@indire.it), M. T. Sagri è ricercatrice INDIRE (t.sagri@indire.it), M. Venturella è collaboratore INDIRE (m.venturella@indire.it). Sebbene il capitolo sia il risultato di una riflessione comune, il PAR. 9.1 è da attribuire a S. Calzone; il PAR. 9.2 a M. T. Sagri; il PAR. 9.2.1 a E. Morini e N. Malloggi; il PAR. 9.2.2 a E. Tolvay e M. Venturella; il PAR. 9.3 a S. Calzone e M. T. Sagri.

1. *Ripensare l'educazione nel XXI secolo: incontri per riflettere, proporre, agire* è il titolo di un ciclo di appuntamenti dedicati alla riflessione sulle sfide educative per il XXI secolo, promosso dal ministro dell'Istruzione Lucia Azzolina. Il primo incontro si è tenuto online, venerdì 18 dicembre 2020.

2. Il documento è stato pubblicato nel luglio 2020 ed è consultabile al seguente indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541>.

proposto dalla Commissione guidata dall'attuale ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, il tema dell'innovazione della scuola viene collegato alla necessità di assicurare una crescita sostenibile, promuovendo la capacità di «comprendere e affrontare i cambiamenti continui» e la capacità di «costruire comunità in grado di affrontare l'incertezza»³. La scuola è dunque il luogo dove poter generare innovazione e contrastare l'esclusione, attraverso lo sviluppo delle «competenze per la vita» e delle «competenze chiave per l'apprendimento permanente»⁴. Una scuola che si rinnova è anche l'obiettivo strategico comunitario per rilanciare l'economia della conoscenza e superare l'attuale crisi. Da molto tempo l'Unione Europea è, infatti, promotrice dell'apertura dei sistemi scolastici nazionali all'internazionalizzazione, al fine di sostenere le scuole nella ridefinizione della loro identità secondo una dimensione europea che faciliti l'integrazione sociale, l'apprendimento permanente (anche in contesti non formali), il rispetto della diversità.

I programmi di internazionalizzazione dell'istruzione superiore sono generalmente caratterizzati da due elementi:

il primo elemento è l'internazionalizzazione all'estero, intesa come l'insieme di tutte le forme di istruzione transfrontaliera: mobilità di persone, progetti, programmi e fornitori. Il secondo è l'internazionalizzazione nel proprio paese, più orientata ai programmi di studio e incentrata su attività che sviluppano un'intesa globale o internazionale, nonché competenze interculturali (De Wit *et al.*, 2015, p. 46).

Rispetto al primo elemento, l'«Osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca» della Fondazione Intercultura ha recentemente sottolineato come da qualche tempo sia in atto nella scuola italiana un percorso di apertura che, nel 2019, per esempio, ha visto oltre 10.000 studenti frequentare un anno scolastico all'estero (+38% rispetto al 2016 e più 191% rispetto al 2009)⁵ e un aumento dei gemellaggi con scuole straniere. La relazione con l'«altro», promossa dalle iniziative comunitarie, è un'opportunità per divenire consapevoli della realtà della globalizzazione e per fondare una cittadinanza attiva sui principi della conoscenza, dell'equità e dell'inclusione (ivi, p. 23). Iniziative di questo tipo forniscono un'occasione per esplorare il concetto di cittadinanza globale:

Killick afferma che gran parte della letteratura sulla cittadinanza globale riguarda le capacità che una persona dovrebbe dimostrare, le conoscenze che dovrebbe avere, le competenze di cui dovrebbe essere in possesso e l'etica che dovrebbe abbracciare e, in molti casi, le azioni che dovrebbe svolgere, anziché intendere la cittadinanza globale come un

3. Ivi, p. 3.

4. Queste competenze, riviste nel maggio 2018 dall'Unione Europea, rimangono il punto di riferimento per il primo e per il secondo ciclo di istruzione.

5. Cfr. il rapporto al seguente link: https://www.scuoleinternazionali.org/_files/uploads/rapporto_2019.pdf.

modo di stare-al-mondo, che richiede anzitutto una certa sensibilità nel comprendere come stiamo tra le persone con cui conviviamo sul pianeta, il senso del sé-nel-mondo, e una serie di capacità che dunque ci permettano di agire-nel-mondo (ivi, p. 53)⁶.

Per quanto riguarda il secondo elemento, l'*internazionalizzazione nel proprio paese*, il presente contributo offre una prospettiva di analisi ispirata dall'applicazione della Open Innovation all'ambito educativo. Nata in un contesto aziendale da un'intuizione dell'economista Henry Chesbrough (2003), per il quale le aziende, per rinnovarsi, devono ricorrere anche a risorse che provengono dall'esterno (università, start up ecc.), l'Open Innovation rappresenta un approccio strategico utile anche nel mondo della scuola. Si tratta di superare il paradigma della *closed innovation* per il quale ogni scuola, ogni docente, è una realtà chiusa che non si confronta con la comunità locale e non si apre ad esperienze nuove, nazionali o comunitarie. Alcune indagini sul fabbisogno formativo del personale docente, infatti, focalizzate per esempio sulle competenze digitali, rafforzano questa difficoltà evidenziando il bisogno di migliorare la "collaborazione fra i docenti"⁷.

Le opportunità offerte dalla Open Innovation nella scuola, discusse in questo contributo, sono le seguenti:

1. collaborazione fra docenti, per condividere conoscenze, idee, competenze, strumenti ("i progetti si realizzano insieme");
2. rapporto tra attività scolastiche e attività extrascolastiche, per includere progetti locali, nazionali o comunitari che consentono di realizzare interventi innovativi ("la scuola oltre la scuola").

Rispetto alla prima, dal 2005 è attiva una delle più grandi community europee⁸ di insegnanti coinvolti in progetti collaborativi tra le scuole, eTwinning, che ha come obiettivo il miglioramento dell'offerta formativa dei sistemi scolastici europei attraverso l'internazionalizzazione e l'innovazione dei modelli didattici e di apprendimento. Il successo di questa community, che rappresenta un esempio di internazionalizzazione in ogni paese in cui si forma, definita come l'insieme di strumenti e attività per lo sviluppo delle competenze internazionali di tutti gli studenti (Beelen, Leask, 2011), nasce dal riconoscere che le scuole coinvolte in una dimensione europea hanno maggiori strumenti (e strategie) per sostenere i

6. Inoltre, la cittadinanza globale può essere definita come «un atteggiamento o predisposizione nei confronti degli altri e del mondo, sorretta da un cosmopolitismo morale e trasformativo, nonché da valori liberali (apertura, tolleranza, rispetto e responsabilità per la propria persona, per gli altri e per il pianeta)» (Lilley, 2014).

7. Si veda il Rapporto sul fabbisogno formativo dei docenti, realizzato all'interno del PON Per la Scuola 2014-2020, in corso di pubblicazione. I rispondenti all'indagine sono 1.385.

8. A livello europeo, eTwinning coinvolge più di 900.000 insegnanti, dei quali oltre 90.000 in Italia.

processi di cambiamento: eTwinning promuove l'*apertura ad una nuova didattica* centrata sulla condivisione e la collaborazione tra scuole.

La seconda opportunità offerta da una *innovazione aperta* è legata alla partecipazione al Programma Operativo Nazionale PON Per la Scuola 2014-2020⁹. Si tratta di un insieme di interventi¹⁰, rivolto a tutte le scuole del territorio nazionale, che ha come obiettivo il miglioramento dei sistemi scolastici nazionali: attraverso azioni di potenziamento delle competenze degli studenti e dei docenti, da realizzare in orario extracurricolare, e con iniziative di rafforzamento delle dotazioni tecnologiche, il PON¹¹ consente di "aprire la scuola al territorio", sostenendo la sperimentazione di attività innovative nella scuola. Alcuni avvisi, in particolare, che costituiscono la modalità di partecipazione alle iniziative del PON, si concentrano sulle competenze di cittadinanza: l'avviso n. 3504/2017 (Cittadinanza europea) e l'avviso n. 3340/2017 (Competenze di cittadinanza globale), per contribuire ad un'apertura alla dimensione comunitaria dell'istruzione e alla creazione di un sentimento di cittadinanza europea condiviso nelle nuove generazioni.

Nei paragrafi seguenti viene proposta un'analisi che, partendo dalle opportunità offerte dalla Open Innovation, mette in relazione il tema dell'innovazione con l'internazionalizzazione della scuola. L'ambito di riferimento è dato dalle attività delle scuole della community di eTwinning che vengono esplorate e rilette alla luce di una mappa delle iniziative nazionali di sperimentazione e formazione intraprese da queste stesse scuole al fianco di INDIRE. La prospettiva di insieme viene ricostruita attraverso il sistema informativo denominato Database Scuole di INDIRE (DBSI), il database che attraverso un processo di *data integration* permette di ricostruire i comportamenti progettuali delle scuole che partecipano alle iniziative di ricerca di INDIRE, integrati con i dati sull'adesione al PON 2014-2020 (piattaforma GPU).

L'obiettivo di questo lavoro è osservare le scuole eTwinning secondo due prospettive: da un lato, in relazione alla partecipazione alle esperienze di innovazione promosse dall'istituto INDIRE (ricerca), dall'altro rispetto alla realizzazione di interventi formativi sulle competenze di cittadinanza europea, promossi nell'ambito del PON Per la Scuola. L'analisi rappresenta la base di partenza per rileggere le eTwinning School all'interno di un processo più ampio di trasformazione del modo di fare scuola, dove i processi di internazionalizzazione rappresentano un presupposto fondante per un'evoluzione dei processi di miglioramento dell'offerta formativa in un'ottica di Open Innovation. La dimensione europea di confronto e di condivisione attivata dalla community eTwin-

9. Per maggiori informazioni, cfr. il link al documento: https://www.miur.gov.it/documents/20182/890263/PON_14-20.pdf/b9ea8f70-0259-40c6-b086-b0ce6420daf6?pk_vid=2e801bac6401de6d162376948004c924.

10. Gli interventi formativi sono finanziati con il Fondo sociale europeo (FSE), e quelli infrastrutturali con il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR).

11. Accanto a queste iniziative vi sono anche interventi di edilizia scolastica per l'adeguamento degli edifici e il miglioramento di spazi/ambienti per l'apprendimento.

ning sembra, infatti, rappresentare un humus culturale favorevole per supportare anche dei processi nazionali di trasformazione e innovazione delle scuole. Le esperienze realizzate dalle scuole nell'ambito del programma eTwinning sembrano infatti rilevare che l'aprirsi ad altri contesti educativi, a diverse realtà culturali e sociali, contribuisca a "cambiare la scuola", il modo di ripensare l'insegnamento, innescando mutamenti in termini di modernizzazione e innovazione, andando ad influire positivamente sull'offerta educativa (Mangione, Cannella, Volterrani, 2021).

9.2

La ricerca delle scuole per l'innovazione

INDIRE, a fronte della lunga esperienza di accompagnamento e supporto della scuola italiana, ha sviluppato un sistema informativo che fornisce una rappresentazione complessiva geolocalizzata delle scuole che l'ente da anni affianca a sostegno dei processi di trasformazione del "modo di fare scuola". Tale rappresentazione consente di esplicitare e mettere a fattore comune un'informazione che altrimenti rimarrebbe circoscritta e sottesa alle singole esperienze di ricerca e di restituire una visione d'insieme che può essere funzionale a comprendere meglio nel loro complesso i processi di miglioramento e d'innovazione promossi dal sistema scolastico nazionale.

L'assunto di fondo della ricerca è rileggere il significato e quindi il ruolo che la dimensione progettuale della scuola può avere all'interno dei piani programmatici per promuovere processi di miglioramento e innovazione sostenibili nel tempo. In tal senso si può guardare al "progettare" delle scuole per cercare di capire «il modo con cui si intende procedere verso il cambiamento» (Sachella, 2014).

Lo strumento DBSI è il risultato di un'attività di ricerca che studia i comportamenti progettuali delle scuole che partecipano alle iniziative di ricerca promosse da INDIRE all'interno del Piano triennale delle attività di ricerca (PTA). Le iniziative (comunitarie o nazionali), intraprese in piena autonomia o in attuazione degli orientamenti ministeriali, rappresentano un punto di partenza per ricostruire e studiare le strategie di intervento che la scuola pianifica e attua per migliorare l'offerta formativa e supportare i processi di innovazione. La ricerca evidenzia come le iniziative di formazione e le sperimentazioni possano costituire "incubatori" di processi di trasformazione che vengono poi applicati in maniera più sistematica all'interno della scuola stessa (radicamento e sostenibilità/passaggio da sperimentazione a progetto) e come possano essere trasferibili in contesti simili. Lo strumento realizzato, nato dall'integrazione di 37 database relativi ai progetti di ricerca di INDIRE¹² con il database¹³ delle

12. I progetti si riferiscono al periodo 2015-2020.

13. Il database è integrato nella piattaforma GPU, <http://pon20142020.indire.it/portale/cose-gpu/>.

scuole del territorio nazionale che partecipano al PON, consente di classificare i progetti in 3 macro-aree: Ricerca e Sperimentazione¹⁴, Monitoraggio e Documentazione¹⁵, Internazionalizzazione¹⁶, che sono state identificate a partire dalle diverse nature con cui INDIRE accompagna le scuole nei loro processi di trasformazione.

Le iniziative di ricerca e sperimentazione e quelle che sostengono i processi di internazionalizzazione delle scuole risultano, in particolare, fattori strettamente correlati all'innovazione, fattori che incentivano livelli progressivi di cambiamento che vanno dall'ispirazione fino alla trasformazione del sistema, passando per sperimentazioni e sostenibilità delle stesse iniziative.

Rispetto all'area Ricerca e Sperimentazione, sono individuati 3 ambiti, che rappresentano le dimensioni di intervento:

- Ambito n. 1: iniziative progettuali che si concentrano sulla trasformazione/ innovazione dell'ambiente di apprendimento e delle metodologie didattiche anche attraverso l'uso delle tecnologie: Strumenti e metodi per la didattica laboratoriale;
- Ambito n. 2: iniziative progettuali che si concentrano sulla trasformazione/innovazione delle metodologie didattiche di alcune aree disciplinari: Didattiche disciplinari innovative;
- Ambito n. 3: iniziative progettuali che si concentrano sulla trasformazione/ innovazione del sistema scuola: Scuole come laboratori per l'innovazione di sistema.

Riportiamo qui di seguito alcuni risultati di indagine dei comportamenti progettuali di internazionalizzazione delle scuole eTwinning certificate (cfr. *supra*, riquadro 1.5) parametrati attraverso le iniziative di innovazione promosse dagli stessi istituti a livello nazionale.

Dall'anno scolastico 2017/2018 tutti gli istituti registrati in piattaforma eTwinning hanno l'opportunità di ottenere il Certificato di eTwinning School, un riconoscimento ufficiale di livello europeo per le scuole più attive e virtuose nella community sui seguenti temi: la pratica digitale, la pratica di eSafety, gli approcci innovativi e creativi alla pedagogia, la promozione dello sviluppo professionale continuo dello staff scolastico, la promozione delle pratiche di apprendimento collaborativo con staff e studenti. Il riconoscimento di scuola eTwinning certificata ha l'obiettivo di dare visibilità all'attività europea della scuola sul piano locale, regionale e naziona-

14. La macro-area Ricerca e Sperimentazione comprende i progetti che prevedono attività di ricerca e sperimentazione relativamente a strumenti, risorse, metodologie didattiche e modelli organizzativi innovativi e che sono promossi dalle strutture di ricerca che si occupano di didattica laboratoriale, innovazione disciplinare, innovazione di sistema.

15. La macro-area Monitoraggio e Documentazione comprende i progetti che prevedono attività di monitoraggio sia in affidamento che per iniziative proprie dell'istituto e i progetti di valorizzazione dei processi di documentazione sia didattica che organizzativa e sono promossi dalle strutture definite "trasversali".

16. La macro-area Internazionalizzazione comprende i progetti che offrono alla scuola la possibilità di aprirsi ad una vocazione internazionale attraverso attività di mobilità, gemellaggi, collaborazioni con scuole di altri sistemi scolastici europei ed extraeuropei.

le; riconoscere il lavoro dei team (docenti e dirigente scolastico) coinvolti nelle attività eTwinning, definire modelli scolastici di riferimento non solo per le altre scuole, ma anche per le autorità scolastiche regionali e nazionali; innovare e internazionalizzare la didattica per un apprendimento più inclusivo e collaborativo, attraverso l'utilizzo della tecnologia in un contesto di scambio multiculturale; promuovere approcci di leadership condivisa nell'organizzazione dell'istituto a tutti i livelli.

Di seguito le scuole eTwinning certificate vengono descritte secondo due processi osservati: il rapporto con l'innovazione, nello specifico la collaborazione con INDIRE ad alcuni progetti di ricerca, e il rapporto con attività extrascolastiche dedicate all'internazionalizzazione, in particolare gli interventi del Programma Operativo Nazionale PON Per la Scuola.

9.2.1. LE SCUOLE ETWINNING CERTIFICATE E GLI AMBITI DI RICERCA INDIRE

Alla luce delle analisi emerse dal DBSI, gli istituti che nel periodo 2018-2021¹⁷ hanno collaborato a vario titolo con INDIRE sono il 69,9%¹⁸ di tutte le scuole di ogni ordine e grado del territorio nazionale. Di queste, 458 sono scuole che hanno ottenuto il Certificato di qualità di eTwinning School per il biennio 2018-2019 (scuole con partecipazione discontinua, SPD), mentre 116 scuole hanno ottenuto il riconoscimento per tutto l'arco temporale considerato dall'indagine, il periodo 2018-2021 (scuole con partecipazione continua, SPC)¹⁹.

La FIG. 9.1 mostra la distribuzione delle scuole eTwinning per area territoriale: le scuole SPC si collocano al Centro (il 28,4%), al Sud (24,1%) e al Nord-ovest (21,6%), con una leggera flessione nelle Isole. Lo stesso andamento con percentuali lievemente diverse si registra anche per le scuole SPD.

Per quel che riguarda il rapporto tra le scuole eTwinning certificate e gli ambiti di ricerca e sperimentazione attivati da INDIRE, la TAB. 9.1 mostra come vi sia una maggiore propensione alla ricerca nelle scuole eTwinning (SPC) che hanno ottenuto il Certificato di qualità per tutto l'arco temporale considerato (due bienni), rispetto alle scuole eTwinning certificate per un solo biennio (SPD).

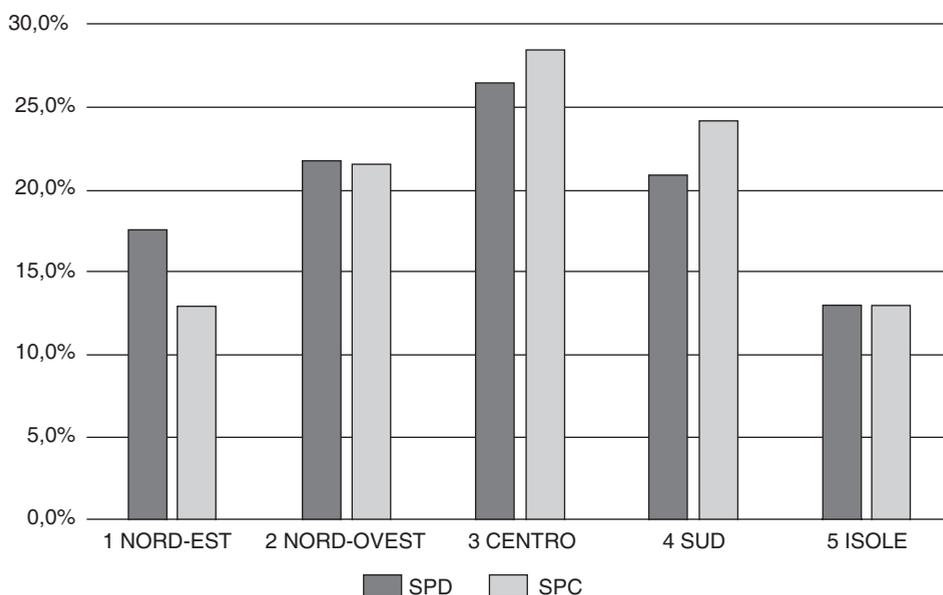
La TAB. 9.1 evidenzia come entrambe le due tipologie di scuole (sia SPC che SPD) siano molto impegnate in attività volte alla pianificazione di interventi finalizzati all'innovazione dell'ambiente di apprendimento e delle metodologie didattiche anche attra-

17. Le scuole sono contate una volta indipendentemente dai progetti realizzati e dalla continuità negli anni.

18. Sono scuole che risultano complessivamente coinvolte in processi di ricerca-azione e sperimentazione, processi di internazionalizzazione nonché di monitoraggio e documentazione.

19. Con SPD intendiamo quelle scuole che hanno ottenuto il Certificato eTwinning, ma non coprono tutto l'arco esaminato, mentre con SPC ci riferiamo ad istituti riconosciuti "di qualità" per tutto l'arco temporale, che quindi sembrano denotare una maggior attenzione alla cura dei processi che tendono a radicare con più continuità e costanza il tema dell'internazionalizzazione nel loro territorio.

FIGURA 9.1
Distribuzione territoriale per SPC e SPD



verso l'uso delle tecnologie (Ambito n. 2). Nel trend seguono le attività di ricerca-azione che si concentrano sull'innovazione del sistema scuola, sperimentando pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione del "fare scuola" in una società della conoscenza in continuo divenire. Si rilevano in percentuale minore gli interventi di formazione e sperimentazione sui temi dell'innovazione delle didattiche disciplinari.

TABELLA 9.1
Scuole per ambito della macro-area Ricerca e Sperimentazione

	Ambito di intervento		
	Ambito 1	Ambito 2	Ambito 3
Scuole SPC	3,4%	38,8%	29,3%
Scuole SPD	2,0%	29,0%	22,5%

Note: Ambito 1: Didattiche disciplinari e innovative; Ambito 2: Strumenti e metodi per la didattica laboratoriale; Ambito 3: Scuole come laboratori per l'innovazione di sistema. Le percentuali di questa tabella vanno intese come relative al particolare ambito di riferimento: ad esempio, il 3,4% delle SPC (4 su 116) che partecipano ai progetti dell'Ambito 1. Non essendo la tabella esaustiva (in quanto esistono altri ambiti) non è necessario che i totali di riga siano 100%; inoltre le scuole monitorate con le loro attività sono presenti in più ambiti.

Attraverso il sistema informativo DBSI è possibile passare da una visione di insieme dei comportamenti progettuali delle eTwinning School certificate ad una prospettiva di analisi focalizzata sui singoli progetti. In particolare, la TAB. 9.2 mostra le tavole di contingenza delle eTwinning School certificate (SPD/SPC) che hanno svolto attività anche all'interno della community delle Avanguardie Educative: un progetto nazionale di ricerca promosso da INDIRE, afferente all'Ambito 3.

Avanguardie Educative è un «movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola»; intende utilizzare le «opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e offrire e alimentare una *Galleria delle idee per l'innovazione* che nasce dall'esperienza delle scuole, ognuna delle quali rappresenta la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del *fare scuola*»²⁰.

La TAB. 9.2 evidenzia come sia le scuole che hanno ottenuto un riconoscimento di qualità durante tutto l'arco di tempo oggetto dell'indagine (SPC), sia quelle che lo hanno ottenuto per il solo biennio manifestino un'attenzione all'innovazione anche nella dimensione nazionale (community delle Avanguardie Educative).

Il DBSC restituisce una fotografia di scuole eTwinning certificate, impegnate anche a livello nazionale nella sperimentazione di attività funzionali alla trasformazione del momento didattico, in particolare alla trasformazione dell'ambiente di apprendimento e delle metodologie didattiche anche attraverso l'uso delle tecnologie; infine, seguono le attività che si concentrano sull'innovazione del sistema scuola e con una flessione sull'innovazione delle metodologie didattiche disciplinari.

TABELLA 9.2
Tavola di contingenza SPD/SCP: Avanguardie Educative

			Avanguardie Educative		Totale
			No	Sì	
eTwinning	SPD	Conteggio	369	89	458
		% in SPD	80,6%	19,4%	100,0%
	SPC	Conteggio	88	28	116
		% in SPC	75,9%	24,1%	100,0%

20. Manifesto delle Avanguardie Educative, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>.

L'analisi della partecipazione ai progetti di ricerca di INDIRE (Ambito 3), iniziative in cui la scuola è attrice protagonista, mostra come le scuole che sono maggiormente coinvolte nel processo di internazionalizzazione siano anche coinvolte in attività che promuovono l'innovazione di sistema. Le scuole caratterizzate da una vocazione europea sembrano, infatti, maggiormente inclini al cambiamento, con una particolare attenzione alla sperimentazione di nuovi modelli didattici. La partecipazione ai progetti di ricerca INDIRE, centrati sull'adozione di strategie e strumenti innovativi, diventa inoltre un'occasione per un approccio collaborativo fra i docenti e per la condivisione di competenze ("i progetti si realizzano insieme").

9.2.2. IL PON PER LA SCUOLA E L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA

L'effetto di un'apertura al processo di internazionalizzazione si riflette anche nel rapporto tra attività scolastiche e attività extrascolastiche ("la scuola oltre la scuola"). In particolare, viene preso in esame il Programma Operativo Nazionale PON Per la Scuola, che offre un contributo all'attuazione della Strategia UE 2020 con lo scopo di «condurre l'Europa fuori dalla crisi, colmando le lacune dell'attuale modello di crescita e trasformandola in un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva caratterizzata da alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale»²¹. Il PON, nel settennio 2014-2020, ha dedicato due avvisi (n. 3504/2017 e n. 3340/2017) al tema della cittadinanza europea: il primo (identificato brevemente anche con il nome "Cittadinanza europea") consente di organizzare moduli formativi per la conoscenza dell'UE, attraverso percorsi didattici dedicati alla costruzione dell'identità europea che prevedono esperienze di scambio e mobilità all'estero che rafforzano l'obiettivo dell'internazionalizzazione della scuola. Il secondo (identificato brevemente anche con il nome "Competenze di cittadinanza globale") prevede azioni «finalizzate allo sviluppo delle competenze trasversali, sociali e civiche, che rientrano nel più ampio concetto di promozione della cittadinanza globale, al fine di formare cittadini consapevoli e responsabili in una società moderna, connessa e interdipendente»²². Gli interventi che le scuole possono realizzare riguardano 5 aree tematiche:

- Area tematica 1: educazione alimentare, cibo e territorio;
- Area tematica 2: benessere, corretti stili di vita, educazione motoria e sport;
- Area tematica 3: educazione ambientale;
- Area tematica 4: cittadinanza economica;
- Area tematica 5: civismo, rispetto delle diversità e cittadinanza attiva.

La TAB. 9.3 mostra la partecipazione delle scuole eTwinning ai due avvisi.

21. Programma PON Per la Scuola, p. 2, https://www.miur.gov.it/documents/20182/890263/PON_I4-20.pdf/b9ea8f70-0259-40e6-b086-boce6420daf6?pk_vid=2e801bac6401de6d162376948004c924.

22. Avviso pubblico per la realizzazione di progetti di potenziamento delle competenze di cittadinanza globale, p. 1, https://www.istruzione.it/pon/avviso_cittadinanza-globale.html.

TABELLA 9.3
Partecipazione agli avvisi 3504 e 3340

Avviso 3504	Avviso 3340
158 scuole su 458 (34,5%)	195 su 458 (42,6%)

TABELLA 9.4
Tavola di contingenza SPD/SCP: candidatura avviso FSE 1953

			Candidatura		Totale
			No	Si	
eTwinning	SPD	Conteggio	141	317	458
		% in SPD	30,8%	69,2%	100,0%
	SCP	Conteggio	35	81	116
		% in SCP	30,2%	69,8%	100,0%

TABELLA 9.5
Tavola di contingenza SPD/SCP: candidatura avviso FSE 2669

			Candidatura		Totale
			No	Si	
eTwinning	SPD	Conteggio	158	300	458
		% in SPD	34,5%	65,4%	100,0%
	SCP	Conteggio	42	74	116
		% in SCP	36,2%	63,8%	100,0%

TABELLA 9.6
Tavola di contingenza SPD/SCP: candidatura avviso FSE 10862

			Candidatura		Totale
			No	Si	
eTwinning	SPD	Conteggio	199	259	458
		% in SPD	43,4%	56,6%	100,0%
	SCP	Conteggio	60	56	116
		% in SCP	51,7%	48,3%	100,0%

FIGURA 9.2

Distribuzione territoriale delle scuole che hanno partecipato agli avvisi 3504 e 3340



Nella FIG. 9.2 è visibile la distribuzione territoriale delle scuole che hanno partecipato ad entrambi gli avvisi 3504 e 3340: la Puglia, la Campania e la Sicilia sono le regioni che hanno la maggiore presenza di scuole eTwinning che hanno realizzato gli interventi formativi sostenuti dai due avvisi del PON Per la Scuola rivolti alle competenze di cittadinanza europea.

Rispetto alla partecipazione al PON delle due tipologie di scuole eTwinning (SPC e SPD) non ci sono particolari differenze: se prendiamo in esame, per esempio, gli avvisi dedicati al potenziamento delle competenze chiave e alle competenze digitali, quasi il 70% (avviso 1953²³) e oltre il 60% (avviso 2669²⁴) delle scuole SPC e SPD partecipano alle opportunità offerte dal Programma.

23. https://www.istruzione.it/pon/avviso_competenze-base.html.

24. https://www.istruzione.it/pon/avviso_cittadinanza-creativita.html.

Una differenza importante tra le due tipologie (quasi il 7%) si ha nella partecipazione all'avviso 10862²⁵ dedicato ad iniziative per l'inclusione sociale: le scuole discontinue (SPD) sono più presenti, perché insistono (in una buona parte) in territori dove l'emergenza della dispersione scolastica risulta un problema particolarmente urgente.

9.3 Conclusioni

Rispetto ai due processi osservati, è possibile ricostruire un profilo delle scuole eTwinning che hanno ottenuto un Certificato di qualità. Si tratta prevalentemente di istituti del primo ciclo (67,7% delle scuole), localizzati nel Centro-sud (dove è presente il 54,8% delle scuole), che hanno partecipato quasi certamente ad almeno un progetto INDIRE (94,3%). Sono scuole che inoltre partecipano in maniera consistente ai progetti PON (98,3%) dalla forte natura internazionale (il 71,4% delle scuole partecipa a progetti che sviluppano competenze di cittadinanza europea) e che, grazie ai contributi ricevuti negli anni dal FSR, hanno raggiunto una buona dotazione tecnologica.

Lo studio realizzato dalla ricerca INDIRE, rivolto alle iniziative progettuali intraprese dalle scuole, permette di ricostruire una mappa delle strategie di intervento degli istituti scolastici funzionale ad illustrare come alcune attività promosse dalle singole scuole possano rappresentare possibili "incubatori" di processi di trasformazione che vengono poi nel tempo radicandosi in modo più sistematico all'interno della scuola stessa in un'ottica di Open Innovation.

Ad esempio, l'ITIS "E. Majorana" di Grugliasco (Torino), a fronte di un costante impegno nella community delle Avanguardie Educative, attivata da INDIRE per supportare i processi nazionali volti a ripensare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola", inizia a sperimentare nell'a.s. 2016/2017 anche alcune iniziative in materia di didattica laboratoriale¹⁰⁸ e di impiego di nuove metodologie didattiche in ambito scientifico. Nell'a.s. 2017/2018 questa stessa scuola, partecipando al programma eTwinning, inizia a occuparsi di scambio e formazione e ottiene per il biennio 2017/2018 un Certificato di qualità promuovendo alcuni progetti didattici a distanza (detti anche "gemellaggi elettronici") in cui le attività sono pianificate e implementate mediante la collaborazione tramite TIC di insegnanti e alunni. Nell'a.s. 2018/2019 l'ITIS "E. Majorana" viene selezionato come struttura scolastica che offre spunti innovativi ed esempi di buone pratiche per la formazione dei docenti neoassunti.

Una seconda tipologia di scuola da menzionare è l'Istituto Tecnologico "A. Volta" di Perugia, che dal 2018 ad oggi, grazie alle attività progettuali promosse, si è di-

25. https://www.istruzione.it/pon/avviso_inclusione.html.

stinto all'interno della community eTwinning. Nell'arco temporale di riferimento è risultato vincitore di n. 20 certificati Quality Label²⁶, riconoscimento che attesta il raggiungimento di un preciso standard di qualità di progetti di collaborazione realizzati, determinato da criteri di qualità condivisi a livello europeo dalla community. Parametrando l'attività internazionale dell'istituto con quella a carattere nazionale, emerge come lo stesso istituto risulti particolarmente attivo in un rapporto sinergico di ricerca-azione con INDIRE, soprattutto all'interno della community nazionale di Avanguardie Educative.

La mappa dei comportamenti progettuali dell'istituto "A. Volta" si arricchisce integrandola con dati di partecipazione agli avvisi PON, dati che evidenziano, accanto alla partecipazione all'avviso n. 3504/2017 per lo sviluppo di competenze di cittadinanza globale e all'avviso n. 1953 per lo sviluppo di competenze del cittadino nel mondo, anche una certa tendenza dell'istituto a concentrare la progettazione PON per incentivare e sostenere "approcci innovativi e creativi alla pedagogia" (ad es. l'istituto partecipa a bandi per la realizzazione di ambienti digitali, laboratori innovativi) e "uso della tecnologia" (ad es. l'istituto partecipa a bandi per la realizzazione e l'ampliamento della rete LAN/WLA, per lo sviluppo del pensiero computazionale e della cittadinanza digitale), ovvero temi di intervento proposti dal framework europeo di eTwinning.

Due processi, quelli proposti dai due diversi casi di studio, uno che nasce all'interno della rete nazionale di ricerca-azione promossa da INDIRE, per poi nel tempo aprirsi ad una vocazione internazionale, l'altro che, attraverso l'attività svolta e l'esperienza maturata all'interno della community eTwinning, sviluppa una sensibilità e l'attenzione necessaria per investire anche in una trasformazione di sistema della scuola come istituzione. Entrambi i processi conducono verso il miglioramento dell'offerta formativa e mostrano come il fattore dell'internazionalizzazione sia strettamente connesso al tema dell'innovazione che prevede livelli progressivi di cambiamento che vanno dall'ispirazione fino alla trasformazione del sistema, passando per sperimentazioni e sostenibilità delle stesse iniziative.

Riferimenti bibliografici

- BEELEN J., LEASK B. (2011), *Internationalisation at home on the move*, in *Internationalisation of Higher Education Handbook*, 45, 1, Raabe Academic Publishers, Berlin, pp. 43-70.
- CALVANI A. (2009), *L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica*, in "TD-Tecnologie Didattiche", 48, pp. 9-14.
- CANTINI C., CHELLINI C., SAGRI M. T. (2016), *Big data analytics national educational system monitoring and decision making*, in "World Journal of Social Science Research", 3, 2, pp. 219-42.

26. Per maggiori informazioni sui certificati, cfr. <https://www.etwinning.net/it/pub/benefits/recognition/etwinning-national-quality-lab.htm>.

- CHESBROUGH H. (2003), *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Harvard Business School Press, Boston.
- CHETTY S. K., STANGL L. M. (2010), *Internationalization and innovation in a network relationship context*, in "European Journal of Marketing", 44, 11, pp. 1725-43.
- DE WIT H. *et al.* (2015), *Internazionalizzazione dell'istruzione superiore*, Dipartimento tematico B: Politiche strutturali e di coesione, Parlamento Europeo, Bruxelles, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_IT.pdf).
- MANGIONE G. R., CANNELLA G., VOLTERRANI V. (2021), *Europe, a one-way road. Internazionalizzazione di una piccola scuola*, in "I Quaderni delle Piccole Scuole", Quaderno n. 8, Strumenti, https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/quaderno_8_strumenti.pdf.
- MORICCA C. (2016), *L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica*, in "Form@re", 1, 16, pp. 177-87.
- MORINI E., ROSSI F. (2016), *Il modello INDIRE. Professionalità, strumenti e metodi per l'attivazione di un processo di miglioramento continuo nelle scuole*, in "Scuola democratica", 2, pp. 487-506.
- SACCHELLA A. (2014), *Perché è importante progettare*, in "Scuola e Didattica", 6, pp. 5-7.
- SAGRI M. T. *et al.* (2019), *Defining models to observe the main phenomena characterizing the Italian education system*, in *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica, Education and Post-Democracy*, Cagliari, 6-8 giugno, Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 81-7.

