

Dirigenti Scuola

39 (2020)

*Le scuole durante la pandemia.
L'occasione per un ripensamento
dei paradigmi pedagogici,
didattici, organizzativi e
gestionali*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore****Coordinatori**

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) - **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) - **Maria Amodeo**, I.S.I.S. "Giulio Natta", Bergamo - **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano - **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena - **Andrea Bernesco L'avore**, Liceo Guido Carli, Brescia - **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico - **Maurizio Carandini**, IC "Valenza A", Valenza (AL) - **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico "G. Galilei", Napoli - **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) - **Paolo Fasce**, I.T. Nautico "San Giorgio", Genova e Camogli - **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) - **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) - **Simone Finotti**, ICS "Via dei salici", Legnano (MI) - **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli - Gramsci Milano - **Rossella Magistro**, I.C. "Martino Longhi", Viggiù (VA) - **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) - **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano - **Leonardo Mucaria**, I.C. "Amaldi", Roveleto di Cadeo - **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano - **Marianna Pavesi**, I.S. "E. Fermi", Mantova - **Donato Petti**, Preside dell'Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della "Rivista Lasalliana" - **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico "U. Dini", Pisa - **Milena Piscozzo**, I.C. "R. Massa", Milano - **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico "Leonardo da Vinci", Reggio Calabria - **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) - **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano - **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) - **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico "Gullace" Roma - **Stefania Strignano**, I.C. "G. Ungaretti", Melzo (MI) - **Benedetta Zaccarelli**, IC "Meldola", Meldola (FO)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università telematica Giustino Fortunato, **Franco Bochicchio**, Università di Genova, **Melania Bortolotto**, Università di Padova, **Francesca Bracci**, Università di Firenze, **Andrea Cegolon**, Università di Macerata, **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA), **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma, **Monica Cocconi**, Università di Parma, **Paola Damiani**, Università degli Studi di Torino, **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari, **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope", **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo, **Marta Kowalczyk-Walędzia**, University of Białystok (Poland), **Jay Plasman**, Ohio University (USA), **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet, **Monica Mincu**, Università di Torino, **Concepción Naval**, Universidad de Navarra, **Sara Nosari**, Università di Torino, **Davide Parmigiani**, Università di Genova, **Loredana Perla**, Università degli Studi di Bari, **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano, **Anna Maria Poggi**, Università di Torino, **Andrea Porcarelli**, Università di Padova, **Alessandra Romano**, Università di Siena, **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma, **Giuseppe Scaratti**, Università Cattolica di Milano, **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland), **Ira Vannini**, Università di Bologna, **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA), **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletti, Alice Locatelli, Federica Monaci, Linda Zanchi

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati quattro.

anno XXXIX

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

ISSN: 2280-8744

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com

<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright by Edizioni Studium, 2020

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, *Le ragioni di un rinnovamento*, p. 5

STUDI E RICERCHE

Pierpaolo Limone, Giusi Antonia Toto, *Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*, p. 10

Maria Pia Ferdinandi, Maria Cinque, *Ripensare la scuola: la mindfulness per sostenere l'equilibrio psico-fisico e favorire lo sviluppo cognitivo e socioemotivo nel periodo post-Covid*, p. 20

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli, *Inclusive education e didattica digitale. Uno strumento per l'autovalutazione del livello di inclusività dei Learning Object*, p. 44

Francesca Marone, Francesca Dello Preite e Francesca Buccini, *La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione*, p. 60

Nicolò Valenzano, *Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza*, p. 84

Riccardo Michele Colangelo, *Un kairós per la cittadinanza digitale*, p. 100

Giorgio Crescenza, *Dopo le riforme del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta? Suggestioni e illusioni di un lockdown*, p. 109

DALLA SCUOLA

ESPERIENZE, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Maria Amodeo, *La didattica "fuoriclasse" un piano pedagogico per la ripresa*, p. 123

Annalisa Bonazzi, *Resilienza, ascolto e rispetto: la risposta dell'IISS A. Fantoni di Clusone*, p. 134

Alessandra Carlini, *Immagini e parole: l'infografica in didattica. Racconti d'arte, dalla DaD all'Educazione Civica.*, p. 142

Elisabetta Antonucci, *La scuola come potenziale di trasformazione*, p. 161

NOTE E COMMENTI

Alessandra Rucci, *Il modello blended per la scuola del futuro*, p. 168

Ilaria Castelli, Maria Amodeo, *Le relazioni emotive in tempo di DaD*, p. 176

Greta Brizio, *Relazioni umane e didattica blended for all: questi gli ingredienti per la scuola italiana post lockdown*, p. 185

Stefano Mascazzini, *La formazione per il docente nel XXI secolo*, p. 193

Pasquale Nascenti, *Uno stallo indefinito. Il reclutamento dei docenti di religione cattolica: status quo e prospettive*, p. 200

CASO DI STUDIO

Scuole e spazi contesi. Rispondono: Maurizio Carandini e Benedetta Zaccarelli, p. 212

RECENSIONI

G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, 2020. (Alice Locatelli) p. 219

T. Agasisti (a cura di), *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, 2020. (Francesco Magni), p. 223

P. Mandler, *The Crisis of the Meritocracy. Britain's Transition to Mass Education since the Second World War*, Oxford University Press, 2020. (Virginia Santa Capriotti), p. 227

Nicolò Valenzano *

Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza

Parole chiave: comunità di pratiche on line; organizzazione scolastica onlife; apprendimento organizzativo; intelligenza organizzativa; collegio docenti potenziato

Il lockdown forzato ha stimolato numerosi cambiamenti nelle istituzioni scolastiche, sia dal punto di vista pedagogico e didattico sia da quello gestionale e organizzativo. In questo contributo mi soffermerò sulla dimensione organizzativa, in particolare sugli incontri collegiali necessari al lavoro in aula. Esplorerò la struttura e i processi organizzativi che possono trasformare questi incontri in forme di apprendimento individuale e organizzativo. In conclusione esaminerò il ruolo che i dispositivi digitali possono assumere nello scambio di conoscenze e competenze, nella condivisione delle pratiche di gestione della classe e nell'assumere decisioni il più possibile condivise tra i docenti. In questo modo vorrei proporre un'organizzazione scolastica onlife, ossia che sappia integrare attività di presenza con altre a distanza, il lavoro offline e online.

Keywords: *online community of practice; onlife school organization; organizational learning; organizational intelligence; enhanced teaching staff*

The Covid-19 pandemic lockdown has stimulated numerous changes in educational institutions, both from a pedagogical and didactic point of view and from a managerial and organizational point of view. In this contribution I focus on the organizational dimension, in particular on the collegial meetings necessary for class work. I explore the organizational structure and processes that can transform these meetings into individual and organizational learning. In conclusion, I examine the role that digital devices can play in the exchange of knowledge and skills, in sharing classroom management practices and in making shared decisions among teachers. In this way I would like to propose an onlife school organization, which integrates face-to-face and distance activities, offline and online work.

Il lockdown forzato, dovuto alla diffusione della pandemia di Covid-19, ha introdotto numerosi cambiamenti nelle istituzioni scolastiche, sia dal punto di vista pedagogico e didattico sia da quello gestionale e organizzativo, mostrando “resilienza organizzativa”¹ e grande capacità di adattamento dei docenti. Al di là delle criticità, alcune di queste novità possono fornire contributi per il miglioramento scolastico, sia per quanto riguarda i processi organizzativi e didattici sia sul versante del rendimento

* Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Torino.

¹ Si vedano almeno i fondativi B.M. Staw, L.E. Sandelands, J.E. Dutton, *Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis*, in «Administrative Science Quarterly», 26 (1981), pp. 501-524 e A.D. Meyer, *How ideologies supplant formal structures and shape responses to environments*, in «Journal of management studies», 19 (1982), pp. 45-61. Sull'approccio del *resilience engineering*, fondamentale in questa prospettiva, si veda almeno E. Hollnagel, C.P. Nemeth, S. Dekker (Eds.), *Resilience Engineering Perspectives, Volume 1: Remaining Sensitive to the Possibility of Failure*, Ashgate, Aldershot 2008.

scolastico². In questo contributo vorrei soffermarmi sul versante organizzativo dei docenti, su tutti quegli incontri collegiali necessari al lavoro in aula, nella convinzione che l'innovazione e il miglioramento educativo non possono essere disgiunti dall'innovazione e dal miglioramento organizzativo. Il presupposto che percorre queste pagine è la necessità di fare tesoro delle innovazioni introdotte nei mesi di chiusura delle scuole, alla luce di un modello di cambiamento organizzativo fondato sulla gestione strategica e sul cambiamento processuale, ritenendo insufficienti i modelli puramente ordinamentali o quelli osmotici³.

Nelle scuole sono numerosi i momenti di incontro tra colleghi, più o meno istituzionalizzati, che possono assumere i tratti delle comunità di pratica, definite come gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa, per esempio un'attività lavorativa, e si impegnano a interagire regolarmente per migliorare le prestazioni in quella pratica⁴. Per quanto riguarda l'organizzazione scolastica, le comunità di pratica possono, quindi, essere definite come comunità di professionisti che condivide un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di condivisione e apprendimento reciproco. Il lavoro docente offre vari momenti istituzionali di confronto collegiale che richiedono la disponibilità dei docenti a comunicare e lavorare insieme e un'organizzazione con funzioni di delega reciproca che agevoli la manifestazione di siffatte qualità. Vorrei esaminare brevemente alcune di queste strutture organizzative (i Consigli di classe, i Dipartimenti disciplinari e le Commissioni)⁵, sottolineando il ruolo formativo della narrazione e della riflessione in questi contesti. In secondo luogo, mi soffermerò sul ruolo che i dispositivi digitali possono assumere nello

² G. Chiosso, *Autonomia scolastica e miglioramento nelle scuole*, in D. Checchi, G. Chiosso (a cura di), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità della scuola*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 19-34; D. Hopkins et al., *School and system improvement: a narrative state-of-the-art review*, in «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», (XXV), 2 (2014), pp. 257-281.

³ F. Butera, *Una scuola eccellente nell'«economia della conoscenza»*, in F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, E. Nuziata (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002, pp. 30-34. Si veda anche F. Butera (a cura di), *Il Libro Verde della Pubblica Istruzione*, Franco Angeli, Milano 1999 e F. Butera, *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 86-95.

⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

⁵ L'articolazione del collegio docenti in una struttura organizzativa a matrice che contempra Consigli di classe e Dipartimenti disciplinari è stata sostenuta, diversi anni fa, da Piero Romei (1999, pp. 234-250; 2005) e Giuseppe Fumarco (2000, pp. 157-161): si veda P. Romei, *Guarire dal "mal di scuola"*. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia, La Nuova Italia, Firenze 1999; P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005; G. Fumarco, *Cultura e pratica dell'autonomia. Manuale per l'organizzazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000. È stata ripetutamente discussa in sede parlamentare; si veda per esempio il Testo unificato della Commissione cultura, scienza e istruzione, *Disposizioni in materia di organi collegiali della scuola dell'autonomia*, approvato il 10 febbraio 1999 e, più recentemente, il Disegno di legge n. 637 presentato dal senatore Giuseppe Valditarà il 22 maggio del 2008.

scambio di conoscenze e competenze, nella condivisione delle pratiche di gestione della classe e nell'assumere decisioni il più possibile condivise tra i docenti: questo aspetto potrebbe costituire una tesaurizzazione di quanto avvenuto nel periodo di chiusura forzata delle scuole. Oltre alla dimensione strettamente organizzativa, in conclusione, accennerò ad alcuni strumenti digitali che consentono e ottimizzano dinamiche collaborative tra docenti e forme di apprendimento organizzativo, segnalando come i mesi di scuola a distanza possano insegnare qualcosa anche a proposito dei vantaggi e dei limiti di siffatte tecnologie. Vorrei, in questo modo, proporre un'organizzazione onlife degli incontri collegiali: questo termine sottolinea come le dimensioni della vita, da quella relazionale a quella lavorativa, da quella sociale a quella economica, siano oggi il frutto della continua interazione tra la realtà materiale e analogica e quella digitale⁶. Con questa espressione si cerca di dare conto del fatto che la dicotomia tra reale e virtuale, un tempo data per scontata, non è più così nitida. In conclusione di questo articolo suggerirò, utilizzando il concetto dell'onlife in termini normativi, che il lavoro dei docenti nelle strutture organizzative citate va concepito come il frutto di una sinergia tra lavoro in presenza e a distanza, tra offline e online. Questa proposta ricalca, per altro, in ambito organizzativo le posizioni secondo cui, in ambito didattico, l'e-learning e le piattaforme non sono in alternativa alla didattica in aula ma vadano concepite con una sua estensione e potenziamento⁷. Lascerò sullo sfondo il pur fondamentale ruolo che il Dirigente scolastico ricopre in questa direzione, nello stimolare e sostenere le comunità di pratiche⁸ e nel supportare il lavoro delle figure di sistema in tale quadro organizzativo⁹.

1. La struttura organizzativa: le articolazioni del Collegio docenti

Negli ultimi due decenni, nelle scuole italiane, si è progressivamente abbandonato un modello organizzativo piatto e bipolare, in cui l'unica articolazione riconosciuta era quella gerarchica, e si è consolidato un modello più complesso, in cui la struttura funzionale ai processi scolastici

⁶ L. Floridi (Eds.), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.

⁷ Si veda, per esempio, B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma 2020, p. 23.

⁸ M. Castoldi, *Comunità di pratiche: un'esperienza dal Trentino*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 169-181.

⁹ Utilizzo l'espressione "figure di sistema", introdotta dal CCNL 1994-1997, art. 38, perché più ampia di altre forme utilizzate successivamente negli accordi contrattuali del comparto scuola, come per esempio "funzioni obiettivo" o "funzioni strumentali" (CCNL 1998-2001, art. 28), che designano specifici profili e peculiari rapporti gerarchici con il Dirigente scolastico. L'espressione "figure di sistema" ha inoltre il merito di non definire un particolare ruolo presente negli assetti organizzativi scolastici o nel quadro ordinamentale, ma ha il pregio – almeno in questo contributo – di lasciare vago e aperto il profilo e le modalità professionali di esercizio della funzione.

è all'altezza della complessità dell'istituzione stessa. Ad un'articolazione del Collegio docenti e alla creazione di veri e propri gruppi di lavoro ha corrisposto l'emergere di nuove interfacce operative, un'articolazione delle figure con funzioni intermedie: il vicario e i collaboratori del Dirigente, i coordinatori dei Consigli di classe, i coordinatori responsabili dei Dipartimenti disciplinari, i referenti delle Commissioni o di progetti specifici, l'animatore digitale, per riportare solamente alcuni esempi che rendono conto della complessità della struttura organizzativa e gestionale¹⁰. Non ci si può nascondere che si presenta il rischio di creare un'organizzazione a responsabilità confuse e non a responsabilità diffuse, a causa dei legami deboli, della rilassatezza strutturale e dell'elevata autonomia professionale del lavoro docente. La sfida che si presenta nella gestione delle scuole consiste da un lato del gestire tale complessità e dall'altro nel capire come articolare i gruppi di lavoro dei docenti, con l'obiettivo dell'arricchimento professionale e lo sviluppo dell'apprendimento e dell'«intelligenza organizzativa», tesaurizzando cioè la creatività e l'innovazione delle strategie con cui ciascun docente svolge il proprio lavoro¹¹. Significa, inoltre, riconoscere nella dimensione comunitaria, di condivisione, ricerca e apprendimento, una condizione per lo sviluppo di ogni persona, come luogo di costruzione identitaria, di atteggiamenti, convinzioni e comportamenti. L'articolazione del Collegio docenti in gruppi di lavoro, in comunità di pratiche, rappresenta quindi un arricchimento per i singoli docenti e per l'istituzione scolastica nel suo complesso¹². Secondo la definizione di Wenger le comunità di pratiche sono caratterizzate da tre elementi fondamentali che ne definiscono il modello strutturale¹³: il campo tematico rappresenta l'ambito di argomento sul quale si sviluppa la comunità, accomuna i membri e stimola la partecipazione; la pratica indica "indica un insieme di modi socialmente definiti di fare le cose all'interno di uno specifico campo d'azione"¹⁴; la

¹⁰ Le organizzazioni complesse sono caratterizzate da una pluralità di unità organizzative, tendenzialmente autonome, a bassa interdipendenza tecnologica e/o gerarchica; si veda S. Zan, *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*, Carocci, Roma 2011, p. 34.

¹¹ L'espressione "intelligenza organizzativa" è di C. Zuccheromaglio, *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, E. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, p. 246; sull'apprendimento organizzativo il riferimento imprescindibile è a C. Argyris, D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodi e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.

¹² G. Alessandrini, *Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 219-227; G. Alessandrini, *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche: un percorso per il cambiamento*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 34-47; C. Pignalberi, *La comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*, in «Studium Educationis», (XIII), 3 (2012), pp. 59-76.

¹³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

¹⁴ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, cit., p. 37.

comunità implica impegno reciproco, un'impresa comune e un repertorio condiviso di routine, parole, strumenti e modi di fare. Le diverse articolazioni, a cui farò riferimento qui sotto, possiedono differenti domini, fanno riferimento a pratiche distinte e configurano comunità con proprie caratteristiche.

Il Consiglio di classe è l'organo operativo della struttura organizzativa, è delegato alla funzione del coordinamento didattico e della realizzazione dell'interdisciplinarietà, occupandosi della costruzione del percorso formativo e della valutazione e certificazione delle competenze dello studente¹⁵. Laddove non diventa luogo di mero espletamento burocratico, può configurarsi come il momento dell'incontro tra professionisti che si scambiano e costruiscono conoscenze per progettare il successo formativo degli studenti, dalla progettazione interdisciplinare al confronto docimologico. Rispetto a questi scopi si danno casi di collaborazione minima, in cui il Consiglio di classe si limita alle funzioni essenziali di coordinamento e di scrutinio, ma si osservano anche situazioni, non sempre rigidamente formalizzate, di intensa e proficua condivisione in cui lo scambio tra docenti scende in profondità sulla programmazione delle singole unità didattiche interdisciplinari o sulle modalità di gestione delle dinamiche d'aula o sui criteri e le modalità di valutazione, per fare solamente alcuni esempi.

I Dipartimenti disciplinari, organo in cui si articola il Collegio dei docenti¹⁶, sono il luogo in cui gli insegnanti concordano scelte comuni riguardanti la programmazione didattico-disciplinare, stabiliscono gli standard minimi e definiscono i contenuti fondamentali delle discipline, coerentemente con le Indicazioni Nazionali. In questi mesi di scuola a distanza, i docenti hanno acquisito l'abitudine a svolgere incontri a distanza, in cui condividere e produrre materiali o in cui confrontarsi sulla rimodulazione dei diversi *curricula* di istituto. I Dipartimenti possono quindi rappresentare contesti di apprendimento in merito alle scelte didattiche disciplinari, al come si fa scuola, nella misura in cui riescono a configurarsi come comunità di pratiche.

Il Collegio docenti può, inoltre, articolarsi funzionalmente in specifici gruppi di lavoro, le commissioni, per lo studio di particolari questioni che non riguardano specifici aspetti della didattica disciplinare e per la predisposizione di documenti e piani d'azione trasversali ai diversi Consigli di classe e ai vari Dipartimenti disciplinari. In questi contesti professionali i docenti affrontano tematiche come per esempio l'inclusione, la

¹⁵ D. Lgs. 297/1994, art. 5.

¹⁶ D. Lgs. 297/1994, art. 7.

continuità e l'orientamento, l'autovalutazione d'istituto o la gestione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Questa plurale articolazione del Collegio docenti e delle sue componenti e la coltivazione di comunità di pratiche entro gli istituti scolastici assumono come presupposto un'idea di scuola intesa come un'organizzazione che apprende fondata su conoscenza, comunicazione, cooperazione e comunità¹⁷. In questa prospettiva la conoscenza dei docenti, più che essere un corpus statico di informazioni, si presenta come un processo dinamico, «la creazione di un 'residuo' delle loro azioni, del loro pensiero e delle loro conversazioni»¹⁸; si caratterizza pertanto per la sua dimensione sociale e situata. Le istituzioni scolastiche, da questo punto di vista, possono essere proficuamente analizzate alla luce del modello della Knowledge Building Community¹⁹. La scuola può dunque configurarsi come una tetracomunità²⁰ – di apprendimento, di discorso, di pratica e di ricerca – in cui la conoscenza dei singoli docenti acquista rilevanza per l'organizzazione in modo tale che le innovazioni possano sedimentarsi e la qualità del servizio incrementare²¹.

2. I processi organizzativi: due dinamiche formative nelle comunità di pratica

Si possono individuare alcuni processi attraverso i quali queste articolazioni possono strutturarsi in veri e propri gruppi di lavoro: incidere su questi processi consente il passaggio da legami di semplice coesione e interazione tra i docenti a legami di interdipendenza e integrazione²². Le dinamiche attraverso le quali nelle comunità di pratiche si capitalizza il sapere tacito dei docenti sono due: la narrazione e la riflessione²³. Le conversazioni professionali tra insegnanti costituiscono un dispositivo indispensabile affinché la loro conoscenza tacita possa divenire

¹⁷ F. Butera, *L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo*, in «Studi Organizzativi», 2 (1999), pp. 99-130.

¹⁸ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, p. 50.

¹⁹ M. Scardamalia, C. Bereiter, *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York 2006, pp. 97-118; S. Cacciamani, R. Messina, *Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 32-54; S. Cucchiara, R. Wegerif, *Knowledge Building: i principi teorici*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 55-71.

²⁰ Prendo in prestito l'espressione da M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

²¹ Molta letteratura sul management scolastico ha insistito nel concepire la scuola come una comunità; si vedano per esempio T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma 2000; T.J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002, pp. 181-270.

²² R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomprojet, Ferrara 2005, pp. 16-19; si veda anche G.P. Quaglino, C.G. Cortese, *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, Raffaello Cortina Editore, Torino 2003.

²³ L. Mortari, *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.

patrimonio condiviso²⁴. Il fatto che la pratica educativa sia un'esperienza e il racconto sia il modo appropriato per renderne conto giustifica la tendenza dei docenti a ricorrere alla narrazione²⁵. La narrazione svolge la duplice funzione di "organizzare l'esperienza" e di contribuire alla costruzione e negoziazione di significati²⁶: in questi termini riveste un ruolo determinante sia nella pratica sia nella definizione dell'identità dell'insegnante. Attraverso pratiche di formalizzazione il racconto diviene utile per gli altri docenti e diventa elemento della memoria collettiva del gruppo. Le «storie di guerra» raccontate dai docenti costituiscono mezzi di condivisione e di costruzione sociale della conoscenza all'interno della comunità scolastica, andando a costituire un repertorio condiviso di conoscenze utile per stimolare apprendimento organizzativo²⁷.

La narrazione è però insufficiente se non è accompagnata dalla capacità critica di distaccarsi dall'io narrante e di assumere un altro punto di vista dal quale osservare l'esperienza: questo è possibile grazie al secondo dispositivo formativo, la riflessione, attraverso la quale i docenti interrogano criticamente il proprio modo di insegnare. La riflessione che si esercita sulle pratiche di insegnamento permette di descrivere le teorie che guidano la pratica stessa, di esplicitare le precomprensioni che tacitamente strutturano l'azione didattica, di riconoscere le convinzioni degli insegnanti rispetto ai problemi dell'agire educativo, di analizzare le routine che caratterizzano l'insegnamento e, infine, di apprendere dalle situazioni impreviste²⁸.

Vale la pena notare che comunità di pratiche caratterizzate da narrazione e riflessione, assumendo l'apprendimento come una forma di «partecipazione periferica legittimata»²⁹, costituiscono contesti formativi non solo per i docenti in servizio ma anche per coloro che sono nella fase dell'*induction*, di introduzione alla professione³⁰. Le conoscenze tacite, incorporate nei docenti più esperti o radicate nelle procedure e nelle

²⁴ M. Striano, *Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi*, in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 91-101; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009, pp. 90-97; L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., pp. 148-151.

²⁵ L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., pp. 50-59.

²⁶ J.S. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 48, 97.

²⁷ L'espressione «storie di guerra» è di J.E. Orr, *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 303-327. Si veda anche J.S. Brown, P. Duguid, *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, cit., pp. 327-357; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, cit., pp. 105-110.

²⁸ L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., pp. 119-135.

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

³⁰ M. Costa, *Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia*, in «Formazione & Insegnamento», (IX), 3 (2011), pp. 53-55.

routine, le «pratiche non canoniche»³¹, possono diventare patrimonio condiviso andando così ad alimentare l'intelligenza organizzativa

3. Gli strumenti organizzativi: potenziare online le articolazioni del Collegio docenti

Alla luce della struttura e dei processi organizzativi sopra delineati e della rilevanza della costruzione collaborativa delle conoscenze e dell'esplicitazione e tesaurizzazione della dimensione tacita, al fine di sviluppare apprendimento e intelligenza organizzativa, è necessario che le scuole creino meccanismi di funzionamento organizzativo che sostengano forme di apprendimento situato. Questi meccanismi di funzionamento sono molteplici e posti a differenti livelli, dalla gestione delle risorse umane ai percorsi di carriera e ai sistemi premianti, dai sistemi comunicativi alle infrastrutture. Proprio su questa dimensione tecnologica a sostegno delle comunità di pratiche vorrei soffermarmi in questa conclusione. Tralascio, in questa sede, di soffermarmi sulle tecniche formative che si possono utilizzare per sostenere il processo di apprendimento collaborativo a distanza, supportato dagli strumenti digitali³². Rimando all'abbondante letteratura sul tema, segnalando che molte di queste tecniche sono prese a prestito da contesti formativi in presenza³³. Vorrei invece soffermarmi su un modello organizzativo misto, tra presenza e distanza, e sugli strumenti digitali che rendono possibile la collaborazione professionale online, il costituirsi e il consolidarsi di comunità di pratiche, in virtù della dimestichezza che i docenti hanno acquisito con tali strumenti nel periodo di chiusura forzata delle scuole nella primavera del 2020 e del mutato atteggiamento verso di essi.

Le spontanee modalità d'apprendimento collaborativo, dunque, possono essere facilitate mettendo a disposizione specifici supporti digitali³⁴. La narrazione e la riflessione possono essere sviluppate dalle tecnologie di rete: facendo tesoro delle migliori esperienze di questi mesi di scuola a distanza, è auspicabile valorizzare quei processi di sviluppo professionale

³¹ J.S. Brown, P. Duguid, *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche"*, cit., pp. 332-334.

³² Per quanto riguarda il settore di ricerca Computer Supported Collaborative Learning, si vedano almeno P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, New York 1999; R.M. Palloff, K. Pratt, *Building Online Learning Communities: Strategies for the Virtual Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.

³³ Si vedano almeno M. Ranieri, *E-learning: Modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento 2005; A. Calvani, *Rete, comunità, conoscenza*, Erickson, Trento 2005; F. Pozzi, D. Persico (Eds.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*, Information Science Reference, New York 2011; F. Pozzi, D. Persico, *Tecniche e strategie per strutturare la collaborazione in una KBC in rete*, in «Qwerty. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione», VI, 2 (2011), pp. 179-200.

³⁴ E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital Habits: Stewarding Technology for Communities*, Cpsquare, Portland 2009; G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004.

continuo degli insegnanti che non si basano solo sulla formazione formale, ma su processi di apprendimento informale specificamente centrati sull'uso delle Network and Mobile Technologies³⁵. I Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari possono allora essere potenziati adottando modalità miste, in presenza e in assenza, secondo il modello dell'onlife, aggiungendo concretezza all'interazione e aiutando a sfruttare i diversi modi di “agire insieme” che sono attualmente offerti dalle tecnologie di rete³⁶. La proposta che viene in queste pagine avanzata non consiste, cioè, nel sostituire gli incontri collegiali e le loro articolazioni in gruppi di lavoro (Consigli di classe, Dipartimenti disciplinari e Commissioni) in presenza con modalità esclusivamente a distanza. Bensì vorrei suggerire, per esempio, che i lavori dei Dipartimenti disciplinari prevedano momenti di incontro in presenza e a distanza, calendarizzata mensilmente in modo alternato, affiancati da lavoro online in modalità asincrona.

Queste possibilità erano senza dubbio già presenti prima del lockdown ma, come accennato in precedenza, i mesi di scuola a distanza hanno contribuito in maniera significativa, da un lato, a sviluppare l'abitudine dei docenti ad utilizzare siffatte tecnologie (nella direzione di una competenza digitale) e, dall'altro lato, a modificare l'atteggiamento dei docenti stessi nei confronti delle tecnologie della collaborazione. Nei mesi di chiusura degli edifici scolastici, buona parte dei docenti della scuola italiana ha utilizzato e acquisito una qualche padronanza degli applicativi per svolgere lezioni online in modalità sincrona o asincrona (per esempio Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Cisco Webex), delle diverse piattaforme di condivisione dei materiali o di costruzione collaborativa di documenti, delle classi virtuali (per esempio Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Edmodo o Weschool), delle bacheche virtuali (come Padlet), dei sistemi di elaborazione condivisa di documenti (per esempio gli applicativi di Google Suite for Education o quelli offerti da Microsoft 365) e degli spazi di archiviazione virtuali (come Google Drive, OneDrive di Microsoft, Dropbox). Ma ciò che in questi mesi è significativamente cambiato è il secondo aspetto, l'atteggiamento degli insegnanti verso questi strumenti digitali: nonostante un diffuso malcontento e sensazione di stanchezza o inadeguatezza, il solo fatto di aver utilizzato tali

³⁵ G. Trentin, *Network and Mobile Technologies in Education: a Call for E-Teachers*, in G. Trentin, M. Repetto (Eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, Chandos Publishing, Oxford 2013, pp. 153-182. Sulla ricca bibliografia che negli ultimi anni è proliferata sulla formazione informale dei docenti si veda almeno il recente e orientativo contributo A. Lecat, Y. Spaltman, S. Beusaert, I. Raemdonck, E. Kyndt, *Two Decennia of Research on Teachers' Informal Learning: A Literature Review on Definitions and Measures*, in «Educational Research Review», 30 (2020).

³⁶ G. Dettori, *Supporting knowledge flow in web-based environments by means of narrative*, in G. Trentin (Eds.), *Technology and Knowledge Flows: The power of networks*, Chandos Publishing, Oxford 2011, pp. 51-66.

applicativi, aver constatato che è possibile impiegarli e ne sono capaci (stimolando senso di autoefficacia) e aver intravisto alcune potenzialità fa sì che l'atteggiamento dei docenti sia più aperto. Da questo punto di vista, questi mesi hanno permesso di maturare una capacità critica di analisi fondata sulla pratica, sulla quale bisognerebbe ritornare riflessivamente, in relazione all'utilizzo didattico e organizzativo delle tecnologie digitali della didattica a distanza e del lavoro e della collaborazione a distanza.

4. Gli strumenti per la collaborazione online

Scegliere le tecnologie che si possono utilizzare per potenziare i gruppi di lavoro, oltre a quelle già citate ampiamente diffuse nei mesi di chiusura forzata delle scuole, è un tema delicato che non può che essere oggetto di valutazioni delle singole istituzioni scolastiche o delle specifiche articolazioni collegiali. In ogni caso, un criterio guida dovrebbe orientare tale scelta: si tratta di individuare “tecnologie capacitanti”, in grado di formare e far esprimere le capacità interne dei docenti. Questi strumenti permettono di promuovere le interazioni, di favorire la composizione dei gruppi, di sostenere l'assunzione di ruoli e compiti, di supportare la collaborazione, di stimolare la riflessività e la valutazione individuale e di gruppo³⁷.

Per comodità espositive è possibile individuare due categorie di azioni indispensabili alle comunità di pratiche online e, corrispettivamente, due categorie di tecnologie necessarie per supportare questi processi: comunicazione e collaborazione. La prima può essere considerata il «catalizzatore più importante» per le comunità virtuali, l'elemento attraverso il quale si definisce l'interazione, l'impegno, il conflitto e l'allineamento tra i membri³⁸. Con la seconda faccio riferimento, in termini generali, a tutti quei servizi del cosiddetto web 2.0 che offrono l'opportunità di interconnessione tra i docenti (per esempio i blog), di condivisione degli strumenti e delle risorse (per esempio il File Sharing) e di collaborazione vera e propria (dai Wiki agli strumenti per la scrittura collaborativa)³⁹. Oltre a quelli già citati, tra i diversi Social Software del web 2.0, ossia quelle applicazioni che consentono alle persone di creare comunità online, interagendo e collaborando, può essere utile fare

³⁷ G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.

³⁸ R.A. Schwier, *Virtual Learning Communities*, in G.J. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future*, Libraries Unlimited, Englewood Cliffs 1995, pp. 119-130.

³⁹ Ulteriori approfondimenti su questi e altri strumenti digitali per la condivisione, comunicazione e collaborazione online si trovano in G.R. Mangione, F. Faiella, R.M. Palloff, *Le tecnologie nelle KBC*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 127-156.

riferimento agli strumenti di Social Tagging e Social Bookmarking e agli strumenti per le co-annotazioni e la co-navigazione. Un esempio di questi applicativi può essere diigo.com⁴⁰ che permette di prendere appunti online e condividerli con la propria comunità di pratica oppure a.nnotate.com che consente la creazione e la pubblicazione e condivisione di annotazioni, appunti, approfondimenti e spiegazioni su documenti web con gli altri docenti⁴¹. Tra gli applicativi wiki è interessante kerika.com, un wiki grafico che permette di condividere le idee, i documenti, i progetti con i propri colleghi⁴². Infine può rivelarsi oltremodo utile, per i gruppi di docenti che lavorano intorno a un progetto specifico, dalla fase di ideazione e scrittura a quella di realizzazione e rendicontazione, utilizzare uno strumento per la gestione del lavoro di gruppo come liquidplanner.com⁴³.

Senza trascurare i cosiddetti strumenti della comunicazione online di prima generazione, come per esempio il forum⁴⁴, i mesi di scuola a distanza hanno mostrato i grandi vantaggi degli strumenti e dei servizi del web 2.0, che consentono l'interconnessione, la condivisione e la collaborazione. Sembra che questi ultimi contribuiscano in modo più significativo a costruire e consolidare comunità di professionisti che condividono un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di apprendimento reciproco⁴⁵. Questi strumenti hanno inoltre il merito di far emergere la dimensione tacita della conoscenza dei singoli docenti,

⁴⁰ T. Im, V. Dennen, *Building a Collaborative Knowledge Base in Diigo: How Links, Tags, and Comments Support Learning*, in T. Bastiaens, G. Marks (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2013 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas 2013, pp. 794-797; L.L. Barnes, *Social Bookmarking Sites: A Review*, in «Collaborative Librarianship», (III), 3 (2011), pp. 180-182.

⁴¹ Per l'utilizzo di questi applicativi di annotazione condivisa, seppur in altri ambito, si veda R. Doumat, E. Egyed-Zsigmond, J. Pinon, *A web 2.0 archive to access, annotate and retrieve manuscripts*, in «Multimedia Tools and Applications», 64 (2013), pp. 97-117.

⁴² A. Rivera, S. Candela, C.R. García (2010), *WikiDIS: A case of collaborative content management system for educative community*, in IEEE EDUCON 2010 Conference, Madrid, pp. 601-610; G.R. Mangione, F. Faiella, R.M. Palloff, *Le tecnologie nelle KBC*, cit.

⁴³ Per una comparazione dei diversi strumenti di gestione condivisa di progetti si vedano almeno H. Cicibas, O. Unal, K.A. Demir, *A Comparison of Project Management Software Tools (PMST)*, in H.R. Arabnia, H. Reza, L. Deligiannidis, J.J. Cuadrado-Gallego, V. Schmidt, A.M.G. Solo (Eds.), *Proceedings of the 2010 International Conference on Software Engineering Research and Practice*, CSREA Press, Las Vegas 2010, pp. 560-565 e R.Q. Gonçalves, C.G. Von Wangenheim, *How to teach the usage of project management tools in computer courses: a systematic literature review*, in *Proceedings of the 27th International Conference on Software Engineering and Knowledge Engineering*, Pittsburgh 2015, pp. 36-41.

⁴⁴ M. Miasi, D. Cesareni, M. Lakkala, *Il forum come strumento di costruzione della conoscenza*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 157-178.

⁴⁵ Sulla collaborazione in rete si veda almeno A. Calvani, *Rete, comunità, conoscenza*, cit.; P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Erickson, Trento 2003; S. Cacciamani, *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», (XLVIII), 283 (2001), pp. 84-97; M.B. Ligorio, *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Garamond, Roma 2002.

rendendola esplicita e in questo modo permettendone la tesaurizzazione da parte dell'organizzazione scolastica⁴⁶.

Le tecnologie digitali accennate sostengono le comunità intesa come quelle strutture sociali che facilitano la condivisione di conoscenza attraverso l'interazione e sviluppano la pratica, ossia la conoscenza specifica che viene generata dal gruppo dei docenti attraverso la negoziazione dei significati che i singoli attribuiscono alle attività che svolgono. Per fare un solo esempio, la condivisione di repertori di azione, che può essere realizzata in modalità sincrona in incontri online o in modalità asincrona con l'ausilio di bacheche virtuali o di sistemi di elaborazione collaborativa di documenti, potenzia le comunità di pratiche che si sviluppano negli incontri in presenza e consente di tesaurizzare le buone pratiche dei singoli docenti facendole divenire patrimonio della comunità. Condividere in una bacheca online o su un drive le proprie attività didattiche chiama in causa quel decisivo processo attraverso il quale “diamo forma alla nostra esperienza producendo oggetti che congelano questa esperienza in un'entità materiale”, la reificazione⁴⁷.

Se sono innegabili i vantaggi dal punto di vista del potenziamento delle comunità di pratiche presenti nelle scuole⁴⁸, questi mesi di lockdown forzato hanno evidenziato anche dei rischi. Tralasciando quelli cognitivi e psicologici⁴⁹, vorrei accennare solamente ad una criticità emersa in questi mesi di lockdown che riguarda la quotidianità delle pratiche del lavoro dei docenti e che costituisce una nuova sfida per il lavoro docente. Dal punto di vista individuale, laddove il lavoro del docente, in particolare quello organizzativo e di supporto, diventa il frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva, emerge in tutta la sua complessità e le sue contraddizioni il tema della conciliazione dei tempi di vita e di lavoro. Il venir meno di una netta distinzione, di spazi e di tempi, tra casa e scuola costituisce pertanto una sfida professionale a cui i docenti nell'epoca post-Covid-19 non possono sottrarsi.

Bibliografia

⁴⁶ Sulla conoscenza tacita si veda almeno i fondativi M. Polanyi, *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979; I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.

⁴⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., p. 72.

⁴⁸ M. Pieri, M. Repetto, *Comunità di pratica e formazione degli insegnanti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», (XI), 20 (2018), pp. 63-73; E.A. Beckmann, *Forums, Fellowship and Wicked Problems in Teaching*, in J. McDonald, A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of Practice*, Springer, Singapore 2017, pp. 545-565.

⁴⁹ R.M. Palloff, K. Pratt, *Building Online Learning Communities*, cit., pp. 53-56.

- Alessandrini G., *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche: un percorso per il cambiamento*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 34-47.
- Alessandrini G., *Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 219-227.
- Argyris C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodi e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- Barnes L.L., *Social Bookmarking Sites: A Review*, in «Collaborative Librarianship», (III), 3 (2011), pp. 180-182.
- Beckmann E.A., *Forums, Fellowship and Wicked Problems in Teaching*, in J. McDonald, A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of Practice*, Springer, Singapore 2017, pp. 545-565.
- Brown J.S., Duguid P., *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 327-357.
- Bruner J.S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruschi B., Perissinotto A., *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma 2020.
- Butera F. (a cura di), *Il Libro Verde della Pubblica Istruzione*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Butera F., *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Butera F., *L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo*, in «Studi Organizzativi», 2 (1999), pp. 99-130.
- Butera F., *Una scuola eccellente nell'"economia della conoscenza"*, in F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, E. Nuziata (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002, pp. 17-34.
- Cacciamani S., *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», (XLVIII), 283 (2001), pp. 84-97.
- Cacciamani S., Messina R., *Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 32-54.
- Calvani A., *Rete, comunità, conoscenza*, Erickson, Trento 2005.
- Castoldi M., *Comunità di pratiche: un'esperienza dal Trentino*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 169-181.
- Chiosso G., *Autonomia scolastica e miglioramento nelle scuole*, in D. Checchi, G. Chiosso (a cura di), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità della scuola*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 19-34.
- Cicibas H., Unal O., Demir K.A., *A Comparison of Project Management Software Tools (PMST)*, in H.R. Arabnia, H. Reza, L. Deligiannidis, J.J. Cuadrado-Gallego, V. Schmidt, A.M.G. Solo (Eds.), *Proceedings of the 2010 International*

- Conference on Software Engineering Research and Practice, CSREA Press, Las Vegas 2010, pp. 560-565.
- Costa M., *Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia*, in «Formazione & Insegnamento», (IX), 3 (2011), pp. 53-55.
- Cucchiara S., Wegerif R., *Knowledge Building: i principi teorici*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 55-71.
- Dettori G., *Supporting knowledge flow in web-based environments by means of narrative*, in G. Trentin (Eds.), *Technology and Knowledge Flows: The power of networks*, Chandos Publishing, Oxford 2011, pp. 51-66.
- Di Nubila R.D., *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomproject, Ferrara 2005.
- Dillenbourg P. (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, New York 1999.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009.
- Floridi L. (Eds.), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.
- Fumarco G., *Cultura e pratica dell'autonomia. Manuale per l'organizzazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Gonçalves R.Q., Von Wangenheim C.G., *How to teach the usage of project management tools in computer courses: a systematic literature review*, in *Proceedings of the 27th International Conference on Software Engineering and Knowledge Engineering*, Pittsburgh 2015, pp. 36-41.
- Hollnagel E., Nemeth C.P., Dekker S. (Eds.), *Resilience Engineering Perspectives, Volume 1: Remaining Sensitive to the Possibility of Failure*, Ashgate, Aldershot 2008.
- Hopkins D. et al., *School and system improvement: a narrative state-of-the-art review*, in «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», (XXV), 2 (2014), pp. 257-281.
- Im T., Dennen V., *Building a Collaborative Knowledge Base in Diigo: How Links, Tags, and Comments Support Learning*, in T. Bastiaens, G. Marks (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2013 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas 2013, pp. 794-797.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.
- Lecat A., Spaltman Y., Beusaert S., Raemdonck I., Kyndt E., *Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures*, in «Educational Research Review», 30 (2020).
- Ligorio M.B., *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Garamond, Roma 2002.
- Mangione G.R., Faiella F., Palloff R.M., *Le tecnologie nelle KBC*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 127-156.
- Meyer A.D., *How ideologies supplant formal structures and shape responses to environments*, in «Journal of management studies», 19 (1982), pp. 45-61.

- Miasi M., Cesareni D., Lakkala M., *Il forum come strumento di costruzione della conoscenza*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 157-178.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.
- Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.
- Orr J.E., *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 303-327.
- Palloff R.M., Pratt K., *Building Online Learning Communities: Strategies for the Virtual Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Pieri M., Repetto M., *Comunità di pratica e formazione degli insegnanti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», (XI), 20 (2018), pp. 63-73.
- Pignalberi C., *La comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*, in «Studium Educationis», (XIII), 3 (2012), pp. 59-76.
- Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979.
- Pozzi F., Persico D. (Eds.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*, Information Science Reference, New York 2011.
- Pozzi F., Persico D., *Tecniche e strategie per strutturare la collaborazione in una KBC in rete*, in «Qwerty. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione», VI, 2 (2011), pp. 179-200.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- Quaglino G.P., Cortese C.G., *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, Raffaello Cortina Editore, Torino 2003.
- Ranieri M., *E-learning: Modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento 2005.
- Rivera A., Candela S., García C.R. (2010), *WikiDIS: A case of collaborative content management system for educative community*, in IEEE EDUCON 2010 Conference, Madrid, pp. 601-610.
- Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Erickson, Trento 2003.
- Romei P., *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005.
- Romei P., *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
- Scardamalia M., Bereiter C., *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York 2006, pp. 97-118.
- Schwier R.A., *Virtual Learning Communities*, in G.J. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future*, Libraries Unlimited, Englewood Cliffs 1995, pp. 119-130.

- Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma 2000.
- Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- Staw B.M., Sandelands L.E., Dutton J.E., *Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis*, in «Administrative Science Quarterly», 26 (1981), pp. 501-524.
- Striano M., *Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi*, in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 67-101.
- Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Trentin G., *Network and mobile technologies in education: a call for e-teachers*, in G. Trentin, M. Repetto (Eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, Chandos Publishing, Oxford 2013, pp. 153-182.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.
- Wenger E., White N., Smith J.D., *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*, Cpsquare, Portland 2009.
- Zan S., *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*, Carocci, Roma 2011.
- Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, E. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.