

La sperimentazione iPad della Federazione CNOS-FAP: punti di forza e elementi di criticità

ROBERTO FRANCHINI¹

Nel 2012 è partita la sperimentazione triennale del progetto iCNOS, dedicato all'introduzione del tablet nei Centri di Formazione Professionale salesiani. A distanza di quasi tre anni è giunto il momento di provare a fare un primo bilancio, che evidenzi i probabili errori e i presunti punti di forza, allo scopo di distillare l'esperienza, traendone indicazioni per il futuro. Il resoconto, ancora parziale, dell'andamento del progetto è ricondotto a tre fasi storiche, suddivise tra loro in modo artificiale, più ai fini di modellizzazione che di meri intenti cronachistici: la fase pionieristica, la fase di stallo e la ripartenza, fase di rilancio e riprogettazione ancora in corso nelle organizzazioni formative.

In 2012 began the project iCNOS dedicated to the introduction of the tablet in the salesian vocational training centers. The paper contains a partial report on the developments in the project divided into three historical phases: the pioneering phase, the stalemate, the restarting.

Nel 2012 un articolo uscito su questa rivista² offriva tempestiva informazione sull'avvio da parte del CNOS-FAP di una importante sperimentazione didattica, riguardante l'introduzione del tablet nei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale gestiti da alcuni Centri della Federazione: il progetto iCNOS.

A distanza di quasi tre anni è giunto il momento di provare a fare un primo bilancio, che evidenzi i probabili errori e i presunti punti di forza, allo scopo di distillare l'esperienza, traendone indicazioni per il futuro. Per riuscire a mettere a punto un'analisi il più possibile completa, la riflessione verrà articolata intorno a tre fasi storiche del progetto, suddivise tra loro in modo artificiale, più ai fini di modellizzazione che di meri intenti cronachistici:

¹ Università di Genova.

² Cfr. R. FRANCHINI, *Pad-agogia: tablet e didattica*, in *Rassegna CNOS*, 3/2012, pp. 77-89.

- la fase pioneristica,
- la fase di stallo,
- la ripartenza.

1. La fase pioneristica

L'idea di innovazione nacque al termine di un'indagine svolta sull'utilizzo dei dispositivi didattici nei Centri di Formazione Professionale salesiani. L'indagine aveva messo in luce una sorta di incongruenza tra il paradigma pedagogico ispirato al concetto di competenza e la pratica quotidiana degli insegnanti (particolarmente negli assi culturali): emergeva infatti un uso consistente dei libri di testo, come strumento utilizzato in modo pervasivo sia nel lavoro a scuola che nello studio a casa. Anche dal punto di vista dei media didattici si imponeva l'evidenza di un impianto didattico tradizionale, basato su strumenti di "presentazione" frontale, o nella forma classica (lavagna) o nella forma più evoluta (PC con videoproiettore, LIM).

In sintesi, la ricerca aveva evidenziato la permanenza, o persino la pervicacia, del modello didattico *cells and bells*, o anche scuola 1.0, fortemente orientato alla trasmissione riproduttiva dei saperi e connotato da elementi organizzativi tradizionali, che possono essere così riassunti:

- prevalenza della lezione frontale, a fine di veicolazione di saperi;
- organizzazione degli spazi a funzione trasmissiva (cattedra, strumenti di presentazione, banchi, etc.);
- rapporto quasi esclusivo tra insegnante e classe, intesa come gruppo intero, in condizione passiva di ascolto;
- orario scolastico frammentato per discipline, con un numero generalmente elevato di docenti;
- uso massivo del libro di testo come strumento di fruizione passiva e riproduttiva di conoscenze;
- valutazione sommativa di saperi, sotto forma di riproduzione mnemonica degli acquisiti.

Da qui era nato l'interesse alla promozione della cosiddetta classe 2.0, vale a dire di una scuola ove le nuove tecnologie (con particolare riferimento ai Tablet e alle applicazioni multimediali che essi hanno in dotazione) potessero costituire una sorta di "leva" di innovazione, in grado di generare elementi di interattività, interazione e costruzione dei saperi e delle competenze.

Le coordinate generali del progetto iCNOS erano le seguenti:

- trasformazione del ruolo dell'insegnante, da fornitore di conoscenze a facilitatore di processi di ricerca e di interazione significativa;

- ricerca e utilizzo attivo di risorse disponibili (conoscenze distribuite) in funzione di mandati di lavoro complessi e creativi;
- produzione di oggetti multimediali, che reticolano conoscenze di vari ambiti disciplinari, rapportandole a scopi comunicativi e costruttivi;
- valutazione intesa come stima di compiti reali.

La finalità generale era riconducibile alla volontà di estendere il modello attivo, già da tempo invalso nella didattica di area professionale, anche alla didattica degli assi culturali: i nuovi dispositivi individuali, come *tablet* e *smartphone*, sembravano di per se stessi idonei a generare ambienti sociali di apprendimento. L'inedita possibilità di mettere al lavoro gli allievi, creando ebook, podcast e video, sembravano poter rappresentare risorse importanti per il reale sviluppo di una didattica laboratoriale anche nell'ambito di discipline quali italiano, matematica e scienze. L'approccio al rapporto tra insegnamento e apprendimento poteva così mutare profondamente, spostando il baricentro dall'insegnante all'allievo, dalla parola all'azione, dall'ascolto alla collaborazione e alla negoziazione.

In realtà, sin dalle prime battute del progetto iCNOS prevalse una sorta di prudenza pensosa: condivise le finalità generali, i Centri coinvolti scelsero di fatto di introdurre il tablet in classe, certamente accompagnandolo con azioni formative, ma senza mettere mano a cambiamenti organizzativi rilevanti. In questo scenario, la programmazione iniziale si è articolata intorno a due elementi: la riflessione pedagogica per così dire di scenario (rivolta ai docenti) e l'investimento tecnologico (gestito dai tecnici dei Centri).

A proposito di quest'ultimo, nei cinque Centri del primo anno di sperimentazione lo sforzo non è stato indifferente: sono stati infatti consegnati agli allievi circa 370 iPad, mentre parallelamente, oltre all'acquisto degli iPad anche per i formatori, si è dovuto procedere anche al potenziamento dei server e delle reti senza fili, alla predisposizione di sistemi di verifica (es. iGroove, Aereohive, etc.) e di Mobile Device Management e all'installazione di tecnologie AirPlay (nello specifico AppleTV).

Presentando per sommi capi gli esiti del primo anno di sperimentazione, occorre dire che il bilancio non fu esaltante: infatti, prevalse nettamente un uso semplicemente migliorativo del tablet, con rari esempi di uso trasformativo³. In sintesi, la tecnologia venne utilizzata per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza (esempio: fornire dispense, acquistare libri, prendere

³ Per la distinzione tra uso migliorativo e trasformato del tablet nella didattica cfr. R. FRANCHINI, *La tecnologia al servizio dell'educazione. Ovvero L'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, in *Rassegna CNOS*, 3/2014, pp. 73-89.

appunti), mentre solo in qualche occasione la tecnologia divenne occasione per realizzare nuovi compiti e sfide, prima inconcepibili.

Al di là dell'uso più banale e in qualche modo estrinseco alla didattica (esempio: il registro elettronico), dai resoconti del primo anno emergono infatti in modo consistente le seguenti modalità di fruizione del tablet:

- acquisto di libri digitali, spesso in combinazione con il libro tradizionale (opzione in qualche caso piuttosto onerosa);
- condivisione di dispense attraverso sistemi come dropbox e googledrive, o in alternativa attraverso il semplice uso della email;
- in qualche caso, condivisione anche dei lavori degli allievi, in forma di appunti, presentazioni e mappe concettuali.

Alcune testimonianze illustrano in modo incisivo quanto appena affermato. Un insegnante di religione riporta: "La sperimentazione prevedeva l'utilizzo dell'ipad come strumento per prendere appunti in maniera chiara ed organizzata. Al termine di alcune lezioni gli studenti hanno dovuto schematizzare attraverso MindMeister o Idea Sketch il contenuto della lezione ed esporlo al docente. Per alcuni approfondimenti si è fatto uso di internet ed il materiale ricavato è stato organizzato e presentato con Keynote". Ancora, un insegnante di storia: "Per il ripasso del programma del primo anno sono stati riportati i file in pages e condivisi con la classe, la quale poi ha realizzato degli schemi o mappe concettuali con applicazioni adatte (a scelta dell'allievo)". Ancora, un insegnante di italiano: "È stato richiesto all'allievo di realizzare le composizioni scritte settimanali su Notability e di inviarle per la correzione. Ogni allievo ha una cartella nella quale raccoglie i temi corretti e valutati". L'ultimo esempio riguarda un insegnante di tecnologia grafica: anche in questo caso, davvero singolare, il formatore non ha coinvolto gli allievi nel produrre un oggetto didattico (coinvolgendo così, oltre alle conoscenze, anche le abilità e competenze tecnologiche), ma ha riprodotto il libro di testo in modalità migliorativa: "Ho riportato mediante ibooks author un libro di testo (nostro) per iPad. Il lavoro non è così breve, ma secondo me il risultato ottenuto è un buon compromesso tra libro tradizionale e multimedia. Servirebbe più tempo per inserire anche alcune domande".

Tab. 1 - Risposte degli allievi

Strumento che usa il docente per proiettare lezioni e spiegazioni	182	31%
Strumento che usa lo studente per prendere appunti o eseguire compiti	201	45%
Strumento a disposizione degli studenti per costruire lavori che prima non aveva mai fatto (video, podcast, etc.)	65	14%

Tab. 2 - Risposte dei formatori

Strumento che usa il docente per proiettare lezioni e spiegazioni	23	25%
Strumento che usa lo studente per prendere appunti o eseguire compiti	56	60%
Strumento a disposizione degli studenti per costruire lavori che prima non aveva mai fatto (video, podcast, etc.)	14	15%

Le testimonianze di questo tipo risultano nel primo anno maggioritarie ed estensive. Tuttavia, è significativo riportare anche i primi esempi di uso trasformativo del tablet, situazioni cioè nelle quali emergono due ingredienti fondamentali, ovvero il protagonismo creativo degli allievi e la produzione di “oggetti didattici” inediti, quali ebook e video. Un insegnante di inglese racconta: “La sperimentazione consiste nel trovare materiale online e assemblarlo per costruire un libro assieme, con tutti gli argomenti trattati in classe”. Un insegnante di storia: “Leggiamo in classe alcune pagine dell’e-book da me elaborato e stiamo organizzando una ricerca di materiali in modo da arrivare alla stesura di un e-book di classe”. Ancora, davvero significativa è la testimonianza di un formatore di area grafica: “Si è voluto realizzare una video recensione di un prodotto a loro scelta. Dopo aver analizzato assieme il creator play book di youtube per capire le dinamiche che stanno alla base di uno show online, sono passati alla registrazione delle immagini con l’uso di iPad, con una app separata hanno realizzato il commento audio, i file sono poi stati trasferiti con wifi Photo e quindi montati con final CUT pro”. Infine, innovativa e trasformata è l’iniziativa di un insegnante di italiano e di un formatore di ambito tecnologico dello stesso centro, entrambi impegnati a convogliare su un blog diverse tipologie di produzioni degli allievi nei rispettivi ambiti (video, testi, etc.)⁴.

Al termine del primo anno di sperimentazione è stato distribuito a 446 allievi e a 93 formatori un questionario, volto a comprendere l’utilizzo prevalente del tablet. Senza riportare per intero i dati ottenuti, è bene mettere in luce alcuni item particolarmente critici e descrittivi: una delle domande chiedeva di identificare, all’interno di tre scelte (due di carattere migliorativo e una di carattere trasformativo) l’uso prevalente del tablet.

Come è visibile, l’accordo tra formatori e allievi è (una volta tanto) pieno: solo il 15% del campione dichiara come prevalente l’uso trasformativo del tablet nella didattica. Questo dato è pienamente confermato da una domanda maggiormente di dettaglio, che indaga lo scopo specifico prevalente di utilizzo del *device*: l’utilizzo di software di presentazione (powerpoint e keynote) e, reciprocamente, il prendere appunti durante una lezione frontale sono in percentuale le attività più frequenti.

La modalità migliorativa è indirettamente suffragata anche dall’analisi dei fattori organizzativi, che, come del resto previsto a monte del primo anno di sperimentazione, non subirono alcun tipo di modifica: l’aula rimase nella sua prossima frontale, mentre solo raramente i formatori hanno voluto accorpare blocchi minimi di due ore consecutive (in realtà il minimo essenziale per consentire agli allievi di mettersi al lavoro).

⁴ Cfr. cfpmanfredini.wordpress.com (tecnologia) e manfrelisa.wordpress.com (italiano).

Tab. 3 - Risposte dei formatori

Ricerca notizie e informazioni via Internet (es. sistemi wiki, siti internet, etc.)	40	43%
Costruire presentazioni (keynote, powerpoint, etc.)	53	57%
Costruire lavori innovativi	7	8%
Prendere appunti	46	49%
Ricevere compiti dal docente e restituirli (test, produzioni scritte, etc.)	40	43%

Tab. 4 - Risposte degli allievi

Ricerca notizie e informazioni via Internet (es. sistemi wiki, siti internet, etc.)	121	27%
Costruire presentazioni (keynote, powerpoint, etc.)	139	31%
Costruire lavori innovativi	49	11%
Prendere appunti	110	25%
Ricevere compiti dal docente e restituirli (test, produzioni scritte, etc.)	29	7%

Nel frattempo, risultò a tutti evidente il grande rischio connesso all'introduzione non trasformativa del tablet: fare lezione *di fronte* ad un gruppo di allievi dotati dell'attraente dispositivo rischia di essere una missione impervia, in quanto gli allievi sono "troppo lenti nell'eseguire e prendere appunti e soprattutto molto distratti dal *device*. Intasano la rete ascoltando la musica su YouTube e perdono tempo con la miriade di giochi che si sono installati". Subdolamente, gli allievi sembrano silenziosi e attenti, ingaggiati nel prendere appunti, mentre in realtà l'attività in corso non ha nulla a che fare con la lezione. "La difficoltà principale è quella di togliere dalla testa dei ragazzi la voglia di giocare con l'iPad. Sembra non sempre facile obbligare i ragazzi all'uso del tablet per soli fini didattici". "Non hanno ancora capito che l'ipad è uno strumento di lavoro", e spesso "si distraggono in maniera poco evidente perché, comunque, rimangono in silenzio con il rischio che questo passi inosservato".

In sintesi, l'esperienza del primo anno ha dimostrato che il tablet, all'interno di un uso semplicemente migliorativo, se da una parte migliora il piacere di stare a scuola, dall'altra ha un impatto dubbio sull'apprendimento degli studenti. Occorre dunque riflettere e fare un passo in avanti, alla ricerca delle condizioni organizzative, prima che didattiche, che potessero consentire un uso efficace dello strumento.

2. La fase di stallo

Nel secondo anno di sperimentazione, mentre i Centri aderenti crescevano esponenzialmente, si è presa piena coscienza di un andamento per così dire *a macchia di leopardo*: alcuni formatori, attenti e innovativi, hanno tentato di fare un passo in avanti, verso un uso trasformativo del tablet, mentre altri hanno persino rallentato, spaventati da una qualche evidenza di insuccesso, sperimentata durante il primo anno. In questo modo, si aveva la sensazione che all'inter-

no delle organizzazioni si stesse avverando una sorta di divaricazione, con il rischio di contrapporre un gruppo di formatori col pallino del digitale con un altro gruppo, più numeroso, di formatori avversi alla novità. Insomma, si stava verificando una pericolosa situazione di stallo, che poteva rendere non valutabile l'intera sperimentazione, in quanto non condotta con coerenza e piena intenzionalità lungo l'arco triennale previsto a progetto.

Tutto questo sembrava accadere sotto gli occhi neutrali dei direttori dei Centri, mediamente non molto coinvolti nella progettazione educativa e didattica. L'autonomia didattica dei formatori, pur in presenza di azioni formative e di aggiornamento, non stava producendo gli esiti desiderati. Al contempo, tuttavia, ci si accorse anche che in alcuni Centri, nei quali le figure direttive avevano preso una chiara posizione a favore della sperimentazione, modificando alcuni fattori organizzativi e pianificando azioni di sistema, i cambiamenti erano più coraggiosi e pertanto anche più incisivi sul piano delle ricadute didattiche. Ad esempio un Centro ha introdotto un modulo di rilevazione delle attività didattiche con iPad, chiedendo ai docenti di progettare almeno un'esperienza trasformativa, indicando la data in cui essa avveniva, per poter essere affiancati da un altro formatore, ai fini di monitoraggio, analisi e riflessione comune. Nello stesso Centro sono stati avviati gruppi tematici di ricerca didattica, al fine di trarre indicazioni comuni di ambito disciplinare e/o trasversale (es. l'uso della webquest in italiano, le modalità di valutazione degli oggetti didattici, etc.). Un altro Centro ha predisposto una sorta di *vademecum*, consegnato ai formatori come traccia da seguire per le loro attività didattiche con il *tablet*.

Questa situazione suggerì l'itinerario di una possibile ripartenza: l'introduzione del *tablet* richiedeva azioni non riconducibili semplicemente alla sensibilità e allo spirito d'iniziativa del formatore, ma esigeva forme più strutturate di coordinamento didattico, che lasciassero meno spazio al tradizionale mito dell'autonomia della funzione docente.

Da qui nacque la decisione di intraprendere un percorso più integrale, che coinvolgesse pienamente i diversi livelli di responsabilità all'interno delle organizzazioni formative, con l'intenzione finalmente di riuscire a manipolare intenzionalmente gli elementi chiave del *setting* scolastico, ovvero gli spazi, i tempi, i gruppi e, più in generale, le modalità di coordinamento e di programmazione formativa. Insomma, riscontrata l'insufficienza di misure semplicemente formative (aggiornamento, confronto periodico, etc.), si andò alla ricerca di uno strumento che potesse costituire una leva di cambiamento organizzativo, responsabilizzando direttori e coordinatori didattici intorno ad obiettivi comuni.

In questo scenario, nacque l'idea di elaborare una Linea Guida sull'uso del *tablet* nelle organizzazioni formative, un testo concreto che rappresentasse il consenso della comunità educativa salesiana intorno agli elementi essenziali

della nuova didattica. Il gruppo di progetto stese la prima bozza, che fu in seguito sottoposta ad una capillare azione di modifica, correzione e integrazione da parte dei responsabili di tutti i Centri coinvolti e infine approvata unanimemente.

Il documento, frutto del lavoro comune, consiste in una serie di ventuno raccomandazioni didattiche, organizzative e tecnologiche che costituiscono i principi base di un uso trasformativo, che non si limita a introdurre la tecnologia nell'orizzonte della tradizionale didattica, ma riforma l'approccio di insegnamento, approfittando delle potenzialità offerte dai nuovi strumenti. Ogni raccomandazione è corredata da alcune indicazioni pratiche, che ne costituiscono l'espressione concreta sul piano di ciò che effettivamente accade nelle aule e, più in generale, nelle organizzazioni.

L'indice delle Linee Guida, in grado di dare conto sui contenuti del documento, è il seguente:

Principi didattici

- Raccomandazione n. 0. Dalla centralità del formatore alla centralità dell'allievo.
- Raccomandazione n. 1. Diminuire i tempi di mero ascolto e di riproduzione culturale, favorendo l'attività e la creatività degli allievi.
- Raccomandazione n. 2. Limitare l'utilizzo della lezione frontale tradizionale, sostituendola in parte con l'utilizzo di risorse costruite ad hoc dal formatore oppure reperibili in biblioteca o in rete.
- Raccomandazione n. 3. Sostituire i libri di testo.
- Raccomandazione n. 4. Predisporre esperienze che coinvolgono il contributo del mondo esterno (aziendale, sociale e culturale).
- Raccomandazione n. 5. Valutare i prodotti degli allievi e testare le conoscenze/abilità coinvolte.

Principi organizzativi

- Raccomandazione n. 0. Prevedere forme chiare di leadership didattica.
- Raccomandazione n. 1. Articolare gli spazi della scuola.
- Raccomandazione n. 2. Organizzare l'aula in isole.
- Raccomandazione n. 3. Utilizzare il meno possibile elementi frontali come cattedre, predelle e lavagne fisse.
- Raccomandazione n. 4. Articolare l'orario scolastico in tempi condotti dal formatore e tempi di autonomia degli allievi.
- Raccomandazione n. 5. Favorire l'apprendimento cooperativo.
- Raccomandazione n. 6. Predisporre tempi per il lavoro autonomo individuale.
- Raccomandazione n. 7. Mettere in trasparenza il lavoro dei formatori.

Principi tecnologici

- Raccomandazione n. 0. Identificazione di una unica tecnologia di tablet.
 - Raccomandazione n. 1. Copertura wireless efficiente delle aree utilizzate.
 - Raccomandazione n. 2. Adeguata connettività internet.
 - Raccomandazione n. 3. Chiara politica per l'accesso ad internet.
 - Raccomandazione n. 4. Chiara politica per l'utilizzo degli ID di accesso agli store.
 - Raccomandazione n. 5. Proiettore e sistema di trasmissione (mirror) su ogni aula coinvolta.
 - Raccomandazione n. 6. Definizione delle applicazioni presenti sul dispositivo.
- Mentre rimandiamo il lettore al testo completo delle Linee Guida⁵, si riporta un esempio di come ogni raccomandazione è declinata in indicazioni pratiche:

Raccomandazione n. 2. Limitare l'utilizzo della lezione frontale tradizionale, sostituendola in tutto o in parte con l'utilizzo di risorse costruite ad hoc dal formatore oppure reperibili in biblioteca o in rete. L'azione del fornire contenuti e argomenti agli allievi può e deve essere gestita in modo indiretto, elaborando materiali multimediali oppure selezionando dalla rete quelli già disponibili, in varie forme.

Indicazioni pratiche

- a) I formatori costruiscono videolezioni sugli argomenti e contenuti chiave del loro ambito, corredandoli con test di autovalutazione.
- b) I formatori educano i loro allievi alla fruizione dei materiali (video, podcast e contenuti), stimolando il loro senso critico e sottolineando i vantaggi legati alla fruizione non sincronica dei contenuti (es. possibilità di riascoltare, di confrontare, di fare sintesi, etc.).
- c) I formatori reperiscono fonti e materiali affidabili per la ricerca e lo studio (videolezioni, siti Internet, libri, podcast, etc.), e li indicano in forma chiara agli allievi (ad esempio fornendo sitografie, bibliografie, etc.).

Da segnalare infine, nel corso del secondo anno, e come ulteriore strumento di crescita organizzativa, la pianificazione di iniziative di confronto con altre esperienze di innovazione scolastica. In particolare, la visita all'Orestad Gymnasium di Copenaghen, che ha visto partecipi un gruppo di direttori, coordinatori e formatori dei Centri coinvolti, ha dispiegato l'orizzonte di una organizzazione scolastica intenzionalmente costruita e progettata per stimolare creatività e collaborazione negli studenti.

⁵ Il documento è scaricabile dal sito <http://bazar.icnos.net/show/icnos-starter-kit>.

3. La ripartenza

Il terzo anno di sperimentazione, tuttora in corso, parte dunque sotto l'egida dell'adozione delle Linee Guida e dunque sotto un accordo sostanziale di scenario e di obiettivi concreti. Parallelamente, mentre l'adesione dei Centri aumenta a macchia d'olio, cresce la sensazione di trovarsi di fronte non semplicemente ad un miglioramento tecnologico o all'impiego di una nuova metodologia didattica, ma ad un vero e proprio cambiamento di paradigma, un terremoto paragonabile a quello provocato nel Seicento dall'invenzione della stampa.

In questo scenario, sembra essersi generato un nuovo slancio che, pur facendo i conti con i retaggi e i limiti delle attuali organizzazioni, sta sollevando una rete di contatti, iniziative formative, azioni di sistema ed esperimenti organizzativi, naturalmente a densità variabile.

Durante i primi mesi del nuovo anno scolastico è stata distribuita ai Centri coinvolti una *check-list* che aiutasse l'analisi organizzativa dei Centri, nel confronto con le indicazioni contenute nelle Linee Guida e parallelamente, è stato consegnato ai formatori un questionario di rilevazione degli atteggiamenti.

La *check-list* per l'analisi organizzativa, di cui si riporta uno stralcio (relativo alle raccomandazioni organizzative) ha rivelato, come era prevedibile, un quadro di incertezza: rispetto al secondo anno, dalle risposte ottenute nel campo destinato ai commenti si deduce un maggiore impegno dei direttori/coordinatori nel *suggerire* le linee educative e didattiche, senza tuttavia imporle (ammesso che sia possibile, per i ben noti vincoli non tanto organizzativi quanto contrattuali). In sostanza, il cambiamento sembra ancora essere alle mani dei formatori, provocati al cambiamento ma lasciati nell'autonomia per quanto riguarda l'effettiva adesione. Ad esempio, per quanto riguarda i blocchi orari (indispensabili per l'attività collaborativa e creativa degli allievi) alcuni direttori/coordinatori scrivono: "non sempre è possibile ma quasi tutti gli insegnanti che lo hanno richiesto hanno avuto la possibilità di accorpate le ore a blocchi di due", oppure "l'esigenza è stata accolta ogni volta che è stata richiesta". Ancora, e più significativamente, per quanto riguarda la presenza di una effettiva leadership didattica emergono risposte contrastanti: "esiste un formatore leader, non è dotato di tempo e poteri dedicati, tuttavia coordina le attività legate alle innovazioni didattiche"; "una persona propone risorse, libri, corsi e cerca di animare il cambio della didattica"; "nei gruppi omogenei ci sono leader che alternativamente e per volontariato dedicano tempo", perché "il potere non esiste"; l'affermazione più chiara e incoraggiante è la seguente: "è presente fin dall'inizio del progetto un coordinatore di progetto per la gestione e realizzazione delle linee e obiettivi decise con la direzione".

Tab. 5 - Stralcio della checklist sull'analisi organizzativa alla luce delle Linee Guida

CHECK-LIST SULLE LINEE GUIDA PER L'UTILIZZO DEL TABLET NELLA DIDATTICA				
		Raccomandazioni organizzative	Si/No	Commento
0		Presenza di un leader didattico, dotato di tempo e di poteri di coordinamento		
1	b	Spazi, esterni all'aula, per il lavoro cooperativo		
1	c	Spazi, esterni all'aula, per il lavoro individuale		
2	a	Aule con isole di banchi		
3	a	Assenza di predelle e lavagna		
3	b	Assenza di arredi fissi		
3	c	Poltrone o comunque alternative alla cattedra		
4	a	Blocchi orari di almeno 2h		
5	a	Presenza nel curriculum di ore dedicate alle abilità sociali		
5	b	Gruppi cooperativi stabili		
6	a	Presenza nel curriculum di ore dedicate alle abilità di ricerca		
7	a	Registro informatico		
7	b	Assegnazione di obiettivi ai docenti (strumenti di trasparenza sul tipo di didattica)		
7	c	Presenza di gruppi di ricerca e analisi sulle prassi dei docenti		

Il questionario di atteggiamenti, invece, rivela una più piena adesione al cambiamento in atto, con un'apertura fiduciosa sugli esiti dei lavori in corso. Alla domanda: "che giudizio complessivo dai del tuo lavoro" il 29% del campione, costituito da 251 formatori, afferma di aver raggiunto buoni risultati e di essere oramai appassionati del nuovo approccio; il 60% dei formatori afferma di avere risultati altalenanti, ma riporta su di sé la causa, affermando di poter migliorare in futuro; solo l'8% afferma di avere risultati scarsi, mentre il 3%, se potesse, ritornerebbe indietro.

Risulta ancora più significativo il sostanziale plebiscito che i formatori hanno espresso al riguardo della seguente domanda: "quanto ritieni utili le nuove tecnologie nella didattica". Infatti, il 24% dei formatori ha affermato l'indispensabilità della tecnologia, mentre il rimanente 76% opta per la categoria dell'utilità, sotto l'ombrello di regole chiare e definite a monte. Solo un formatore sui 251 dichiara che bisognerebbe tornare indietro.

In sintesi, cresce sensibilmente l'adesione dei formatori, attenuando o persino annullando la divaricazione tra entusiasti e critici riscontrata all'inizio del secondo anno; parallelamente, sembra rimanere oggettivamente debole non tanto e non più l'adesione dei direttori/coordinatori, quanto la loro effettiva possibilità (o capacità) di indurre e strutturare il cambiamento, trasformandosi in *leader* educativi, oltre che responsabili organizzativi ed amministrativi.

Le difficoltà sono oggettivamente non di poco conto: la strutturazione tradizionale degli spazi, la mentalità degli uffici amministrativi interni, da una parte, e degli organismi ispettivi esterni, dall'altra (entrambi abituati a verificare

la correttezza formale di orari granulari, firme e assetti statici), l'attuale situazione di crisi che impegna tempo ed energia nel garantire finanziamenti e accordi, la rigidità dei contratti, le routine istituzionali, le normative sempre più soffocanti sulla sicurezza, insomma la sfida del cambiamento affronta una serie di fattori certamente non facilitanti.

Tuttavia, l'impressione è che la rotta sia oramai tracciata, e che la forza educativa del carisma salesiano, l'iniziativa delle persone che se ne lasciano contagiare e l'effetto dirompente delle nuove tecnologie alla fine prevarranno, a disegnare, prima sperimentalmente e poi istituzionalmente, un nuovo paradigma formativo, capace di esaltare la dimensione laboratoriale, la creatività, il senso critico e la collaborazione, nel solco della vitalità della scuola cristiana in Italia e nel mondo. In questo modo, la scuola delle competenze per la vita cesserà definitivamente di rappresentare una semplice parentetica pedagogica, per diventare lo scenario per la crescita di buoni cristiani e onesti cittadini.

Bibliografia

CNOS-FAP, *Linee guida sull'utilizzo del tablet nella sperimentazione*, scaricabile dal sito <http://bazar.icnos.net/show/icnos-starter-kit>.

FRANCHINI R., *La tecnologia al servizio dell'educazione. Ovvero L'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 3/2014, pp. 73-89.

FRANCHINI R., *Padagogia: tablet e didattica*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 3/2012, pp. 77-89.