



Inserto

FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

Una domanda che ormai è sulla bocca di tutti e in tutti gli ambienti.

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. 9 voci compilate per l'anno 2021 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate sul Contesto Italiano e Internazionale, il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, I Processi Formativi.

1 Agenda 2030 e Politiche Europee di VET

2. Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze
3. Politiche attive del lavoro e della Formazione professionale in Italia

1 Filiera Formativa Professionalizzante

2. Sistema formativo integrato (Scuola - FP)
3. Nuovi profili professionali degli operatori della FP

1 Didattica integrata

2. Didattica laboratoriale
3. Pedagogia del lavoro e alternanza formativa (word based learning)

«Per intendere il passato, presente e futuro, bisogna fare come la volpe, che segue molte piste, non come il riccio, che scava sempre nella stessa direzione».

Cassese S., *Un volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta, i Solferini, 2021*

Agenda 2030 e Politiche Europee di VET

Guglielmo Malizia

Lo scopo di questa voce è di delineare il *quadro internazionale* in cui si colloca l'IeFP italiana. Il punto di riferimento più vicino e più influente, ma anche più eurocentrico, è il VET (Vocational Education and Training o Istruzione e Formazione Professionale) dell'Ue, mentre quello di più ampio respiro e generale, ma direttamente meno incisivo, è l'IFTP (Technical and Vocational Education and Training o Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale) riferibile all'Unesco e all'Onu nel senso che gli obiettivi sono quelli del millennio secondo l'Agenda 2030 dello sviluppo sostenibile dell'Onu, ma i contenuti vengono approfonditi dal Programma "Education 2030" dell'Unesco. Nel prosieguo si presenteranno le principali indicazioni valide dell'Unesco/Onu e dell'Ue, rispettivamente per il quadro generale e per la contestualizzazione in Europa, per poi passare a un rapido bilancio delle diverse proposte.

Gli orientamenti di *Unesco/Onu* hanno come *finalità* di assicurare a tutti entro il 2030 la possibilità di frequentare l'IFTP e di aumentare in misura adeguata il numero dei giovani e degli adulti in possesso delle competenze necessarie per accedere al mondo del lavoro, a un'occupazione dignitosa e all'imprenditorialità. Infatti, la si-

tuazione attuale è contrassegnata da un mercato del lavoro in continuo e rapido mutamento, dalla crescita della disoccupazione soprattutto giovanile, dall'invecchiamento della forza lavoro in alcuni Paesi, dalle migrazioni e dallo sviluppo tecnologico.

L'IFTP dovrà assicurare l'*uguaglianza* nell'accesso alle persone svantaggiate e in particolare eliminare le disparità tra i sessi. Dal momento che la povertà continua a costituire il fattore più rilevante di esclusione, si impone la necessità di sviluppare tutte le strategie che si dimostrano efficaci nel combattere tale causa negativa, quali gli investimenti nei programmi di istruzione e di formazione che perseguono l'obiettivo di diminuire le differenze tra i redditi e lo sviluppo di nuove forme di aiuto alle famiglie e agli allievi che consentano di superare gli impedimenti economici alla frequenza dell'IFTP. Una strategia particolarmente efficace nel combattere l'esclusione consiste nell'impostare i sistemi educativi in modo che si adeguino nella maniera più completa alle differenti caratteristiche ed esigenze degli studenti; tale tipo di attenzione non va limitata al momento dell'accesso, ma deve essere estesa a tutto il percorso degli allievi e anche alle verifiche finali. Quanto alla parità tra i sessi, si dovrebbe puntare a

dare a tutti i ragazzi e a tutte le ragazze, a tutti gli uomini e a tutte le donne, le medesime opportunità di un'istruzione e di una formazione di elevata qualità, di conseguire lo stesso livello di educazione e di beneficiare di un eguale profitto. Altre categorie di persone marginali che richiedono interventi per garantire loro un trattamento equo sono i disabili e le minoranze etniche.

Passando alle indicazioni dell'*Ue*, queste si concentrano maggiormente sugli aspetti pratici. Il VET mira a sostenere i giovani nel perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta *personalizzata* ovvero coerente con la specifica realtà personale dell'allievo. Ciò comporta che, a fronte di una pluralità di modi di acquisizione di saperi e delle competenze, in base alle caratteristiche degli studenti, è necessario diversificare entro un quadro unitario i percorsi formativi, tra di loro equivalenti, fornendo obbligatoriamente ai destinatari l'intera mappa degli itinerari possibili. Il VET è regolato da un complesso di *mete e di standard* educativi sotto forma di competenze, articolate in conoscenze, abilità e atteggiamenti. La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la

realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

L'elemento centrale di tale formazione è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da conoscere. Oltre che essere un esperto di un'area disciplinare, il docente diventa anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene.

La metodologia propria del VET mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta e di "ricostruzione dell'oggetto" in modo da mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

Entro questo quadro, i docenti operano come un'*équipe* al fine di condire il progetto formativo e svolgere attività collegiali di supporto, gestire

relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci. Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* distinte in docenti ed esperti e la leadership educativa del coordinatore dell'équipe.

In un contesto sociale e lavorativo in costante mutamento, l'*orientamento* assume un ruolo *cruciale* e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di VET. Esso dovrà rispondere al tempo stesso ai bisogni delle persone, delle famiglie e delle imprese e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove si trova a vivere. La scelta di un programma di VET dovrà essere fondata su una valutazione seria delle attese, capacità, attitudini, atteggiamenti e personalità del giovane nel quadro di un processo educativo continuo. L'orientamento dovrà preparare alla possibilità di cambiamenti frequenti di carriera durante la vita lavorativa: sarà una funzione propria di ogni scuola o centro come di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione. Come è evidente, lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi educativi. La sua azione richiede di essere completata dall'intervento del "privato sociale" o "terzo settore" e del mercato; cioè bisogna ipotizzare una

dinamica sociale a tre dimensioni: Stato, privato sociale, mercato.

Passando a un rapido bilancio, sia il Programma "Education 2030" che le strategie di Lisbona e di Europa 2020 hanno rilanciato le politiche per lo sviluppo dell'IFTP/VET, affermandone il ruolo centrale nelle nuove agende. Ambedue le impostazioni hanno ribadito che l'IFTP/VET non va considerato come un percorso marginale per marginali, né un semplice addestramento, ma costituisce un *principio educativo* capace di contribuire a realizzare efficacemente il pieno sviluppo della persona. Chiaramente viene posto sullo stesso piano degli altri livelli e sottosistemi educativi in quanto anche ad esso deve essere assicurato l'accesso a tutti come per ogni ordine e grado di scuola. Di conseguenza gli vanno garantiti programmi adeguati, personale preparato e munito dei necessari titoli, un'organizzazione efficiente e risorse almeno sufficienti. Un *punto debole* dell'Unesco/Onu va visto nello statalismo in quanto la loro proposta sembra ignorare le istituzioni paritarie e quelle private. Quanto al VET, esso è esposto al rischio di essere interpretato ed attuato secondo la prospettiva neo-liberale della scuola efficace, un'impostazione cioè funzionalista e utilitarista che implicherebbe la completa subordinazione alle esigenze dell'economia.

Bibliografia

- ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2017
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, Comunicazione della Commissione, (COM 2014) 130 final, Bruxelles, 5.3.2014
- MALIZIA G., *Politiche educative dell'istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019
- MALIZIA G. - C. NANNI - M. TONINI, *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del Decennio*, «Orientamenti Pedagogici», 59 (2012), n. 3, pp. 415-434
- MALIZIA G. - D. NICOLI - L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, «Rassegna CNOS», 24 (2008), n. 3, pp. 107-120
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 3, pp. 5-31
- PARLAMENTO EUROPEO. COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, *Risoluzione del Parlamento Europeo sulla modernizzazione dell'istruzione nell'UE*, Strasburgo, 17 maggio 2018
- UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. Towards inclusive and equitable education and life-long for all, Incheon, 2015
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, 25 September 2015

Filiera formativa professionalizzante

Mauro Frisanco

Filiera

In senso più generale, la “filiera” richiama il concetto di “filamento” essendo considerata, nell’ambito della fabbricazione di fibre tessili artificiali, il dispositivo attraverso il quale viene estrusa la soluzione filabile o la materia plastica fusa che forma i filamenti. Il termine “filiera” è diventato di uso corrente, e via via associato a diversi aggettivi, perché usato per la prima volta dall’agronomo francese Malassis nel corso della prima metà degli anni ’70 per definire “l’itinerario seguito da un prodotto all’interno del sistema agroalimentare”. Una serie di passaggi, secondo la definizione riportata su *Wikipedia*, che vedono le azioni di un insieme di “agenti che direttamente o indirettamente operano lungo tutto l’itinerario economico di un prodotto, dallo stadio iniziale di produzione, a quello finale dell’utilizzazione”. La parola filiera è finita tra le più usate nella promozione strategica e operativa dei prodotti, non solo alimentari, tant’è che ogni consumatore le associa sempre più il “marchio d’identità” di ciò che acquista (prodotto a filiera corta, controllata, sostenibile, territoriale), una “tracciabilità” che consente di cogliere l’insieme di tutti i luoghi, di tutte le organizzazioni, di

tutte le persone che hanno preso parte alla realizzazione del prodotto.

L’accezione formativa

Negli anni più recenti si sono moltiplicati i documenti normativi (leggi, decreti, accordi) e operativi (linee guida, quadri attuativi) nei quali si è ricorso al termine “filiera” associata per lo più all’aggettivo “formativa”. La filiera formativa è stata definita dal Ministero competente per l’istruzione pubblica (MIUR, MI) come “l’insieme dei percorsi quinquennali degli istituti tecnici e degli istituti professionali, dei percorsi triennali e quadriennali di qualifica e diploma professionale realizzati dalle strutture formative accreditate dalle Regioni, dei percorsi di formazione tecnica post secondaria realizzati dagli Istituti Tecnici Superiori”; questo insieme consente il conseguimento di: diplomi di istruzione tecnica e di istruzione professionale, a conclusione dei percorsi scolastici, di durata quinquennale, degli Istituti Tecnici (IT) e degli Istituti Professionali (IP); di qualifiche professionali, di durata triennale, e diplomi professionali, di durata quadriennale, a conclusione dei percorsi del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP); di certificati di specializza-

zione tecnica superiore, di durata annuale, a conclusione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS); di diplomi di tecnico superiore a conclusione dei percorsi degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.).

L'accezione professionalizzante

La filiera professionalizzante rappresenta un “sotto-insieme” della filiera formativa che traccia l'itinerario che seguono quei giovani che intendono sviluppare competenze operative e/o tecnico-professionali in determinati settori economico-produttivi (Istruzione e Formazione Professionale, Istruzione Professionale) e/o rispetto a specializzazioni riconducibili a determinate aree professionali (Istruzione e Formazione Professionale Tecnica superiore). Si tratta di una filiera che offre al giovane l'opportunità di acquisire un'identità professionale connotata, in termini di qualificazione, per risultati di apprendimento referenziati al 3° livello (operatori di qualifica IeFP) e al 4° livello (tecnici professionali IeFP, profili in uscita IP, specializzazioni tecniche IFTS) del *framework* italiano/europeo “Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ)/Quadro europeo delle qualifiche (EQF)”. Sulla base dell'attuale quadro normativo, questa filiera contempla la cosiddetta “formazione secondaria professionalizzante” (IeFP, IP) e la “formazione post-secondaria

professionalizzante” (IFTS). Solo di recente, l'accezione “professionalizzante” è stata utilizzata anche in riferimento all'Istruzione Tecnica Superiore (ITS) ora denominata anche come “formazione terziaria professionalizzante”.

Guardando all'Europa: la VET per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva

A livello europeo si è progressivamente sempre più consolidata l'idea che la filiera formativa professionalizzante VET (*Vocational Education and Training*) assuma il ruolo di sistema organico di offerta di istruzione e formazione, da quella iniziale (I-VET) a quella continua (C-VET), ivi compresa quella post-secondaria e terziaria. Una filiera “consistente e lunga”, secondo la direzione europea “2020” e ora “2030”, chiamata a contribuire in modo significativo a immettere nei contesti produttivi quelle professionalità di differente livello, oggetto di gran parte della quota di domanda delle imprese che rimane inevasa (“*vacancy*”); nello specifico, molte delle qualificazioni professionalizzanti dei livelli 3°, 4° e 5° del *framework* europeo (EQF).

Guardando all'Italia: un cammino accidentato e incompleto

La “filièra professionalizzante” italiana rispetto a quella europea è, ancora oggi, molto segmentata e incompleta. Frequentemente negli ultimi anni ma anche recentemente, si è sottolineata la necessità di un suo rilancio perché strumento necessario “*sia per garantire ad ognuno competenze per un proprio percorso umano e occupazionale, sia come impegno collettivo al contrasto della dispersione scolastica*” (MI, Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020 n. 203 “Scuola ed emergenza Covid-19”, documento “Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro”, Rapporto finale 13 luglio 2020). Concorrono a questo quadro l’assetto normativo, la titolarità dell’offerta (Stato, Regioni), la disponibilità di risorse, il sistematico rinvio dei passi necessari per assicurare una maggiore organicità a un “mosaico disomogeneo di opportunità”.

Eppure, il cammino è iniziato con la Legge 28 marzo 2003, n. 53 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (meglio conosciuta come “riforma Moratti”), è continuato con il decreto legislativo n. 226 del 2005 (che sancisce la filiera dell’Istru-

zione e Formazione Professionale istituendo i percorsi triennali e quadriennali), con il DPCM 25 gennaio 2008 (Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori, Capo III “Percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore IFTS”), con il Decreto Interministeriale n. 91 del 7 febbraio 2013 “Definizione dei percorsi di specializzazione”, con il “comma 46” della Legge 107 del 2015 (la cosiddetta “buona scuola”), con il Decreto legislativo 61 del 13 aprile 2017 (revisione dei percorsi dell’istruzione professionale), con l’Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 20 gennaio 2016 (definizione della struttura e del contenuto dei percorsi annuali di Istruzione e formazione tecnica superiore), con gli Accordi in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (passaggio a nuovo ordinamento della IeFP) e del 1 agosto 2019 (Nuovo Repertorio nazionale delle figure di operatore e tecnico professionale) poi adottato con Decreto interministeriale n. 56 del 07 luglio 2020.

Una filiera, quindi, che appoggia su una “complessa *governance*”, generata da accentramenti di competenza su diversi soggetti istituzionali. Questa filiera sul piano normativo è andata strutturandosi attraverso un lavoro inter-istituzionale che ha visto impegnati tutti gli attori in campo; sul piano attuativo, invece, la filiera è

presente a “macchia di leopardo” nei diversi territori del Paese; lo dimostra l’offerta di quarti anni di diploma professionale IeFP, presente ancora solo in poche Regioni, oppure la non stabilità dell’offerta di percorsi IFTS in quanto legata alla contingenza della pubblicazione dei bandi di assegnazione da parte delle Amministrazioni regionali.

Queste molteplici opportunità, definite nei vari ordinamenti e che sono alla base della libera scelta dei giovani, non essendo esigibili “in maniera uguale” nei vari territori precludono la fruizione di un diritto da parte dei giovani che sono orientati a una “scelta professionalizzante”.

A questa programmazione disomogenea e precaria della filiera si aggiunge l’attuale non chiara presa in carico dai soggetti istituzionali competenti dell’istanza, proveniente da territori e categorie economiche, di

completamento del “cammino professionalizzante” attraverso formule che consentano di fluidificare gli attuali snodi che non favoriscono il passaggio diretto dalla formazione secondaria professionalizzante alla formazione terziaria professionalizzante. Monitoraggi ricorrenti descrivono gli aspetti quantitativi e qualitativi della filiera e della crescita del sistema in Italia (Monitoraggio dell’Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche - INAPP sui percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) svolti anche nella modalità duale e sui percorsi di Istruzione Formazione Tecnica Superiore (IFTTS), dell’Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa – INDIRE – sui percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS).

Bibliografia

- MALASSIS L., *Economie de la consommation et de la production agro-alimentaire*, in MALASSIS L. (a cura di), *L'économie agro-alimentaire*, Edition Cujas, Paris, 1973
- FRABBONI F., *Il Sistema formativo integrato*, Teramo, 1989
- Legge 28 marzo 2003, n. 53 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”
- Decreto legislativo n. 226 del 2005; DPCM 25 gennaio 2008 “Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori, Capo III, Percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore”; Decreto Legge del 7 Febbraio 2013 “Linee Guida di cui all’art. 52, commi 1 e 2, della legge n. 35 del 4 aprile 2012, contenente misure di semplificazione e di promozione dell’istruzione tecnico professionale e degli Istituti Tecnici Superiori”
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, comma 46
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 20 gennaio 2016 “Definizione della struttura e del contenuto dei percorsi annuali di Istruzione e formazione tecnica superiore”
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 “Atti necessari per il passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi IeFP”; Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1 agosto 2019 “Integrazione e la modifica del Repertorio nazionale delle figure di IeFP”

Didattica integrata

Roberto Franchini

1. Le coordinate

L'aggettivo "integrata"¹ riferito alla didattica è da collegarsi a due istanze educative, distinte e complementari tra loro:

- la prima indica *l'uso della tecnologia a scopo educativo*, ovvero richiama le modalità attraverso le quali la presenza dei nuovi *media* viene integrata nelle attività di apprendimento; tale principio fa dunque riferimento al *come*, mettendo in luce l'amplessimo dispiegarsi delle modalità attraverso le quali l'ambiente digitalmente aumentato consente di fruire o di produrre oggetti culturali, acquisendo conoscenze e competenze (es. video, podcast, ebook, tutorial, webinar, videolezioni, etc.); questo tipo di trasformazione non riguarda ancora le dimensioni del *dove* e del *quando*, potendo essere attuate sia in presenza che in remoto, in modo sincrono o asincrono;
- la seconda, è riferita all'integrazio-

ne tra *attività educative in presenza e attività educative a distanza (in remoto)*; tale principio fa riferimento al *dove*, distinguendo e collegando attività diversificate, che possono essere svolte a scuola, a casa o in altri contesti. Per quanto riguarda le attività in remoto, un'ulteriore distinzione riguarda il *quando*, a seconda che l'attività sia prevista in modo sincrono o asincrono.

2. La definizione

Alla luce di queste due coordinate, si può definire la didattica integrata come *l'insieme delle metodologie educative che la presenza di Internet e delle nuove tecnologie offrono ai contesti educativi, moltiplicando le opportunità e le forme dell'apprendimento, e consentendo la combinazione di attività di insegnamento in presenza e in remoto*.

È il caso di notare che, così intesa, la dinamica dell'integrazione riguarda in primo luogo le attività di apprendi-

¹ L'aggettivo sembra costituire la migliore traduzione possibile del termine inglese "blended", da cui l'espressione *blended learning*. Per un excursus sulla nascita di questa dicitura si può vedere l'efficace sintesi operata da Norm Friesen sul suo blog, cfr. FRIESEN N., *Report: Defining Blended Learning*, https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf.

mento dello studente, e solo poi le attività di insegnamento del formatore/docente; pertanto, l'espressione più calzante dovrebbe essere "apprendimento integrato" (*blended learning*), e non "didattica integrata".

Infatti, soltanto all'interno di una ben congegnata autonomia e autoregolazione dello studente ha senso parlare di didattica integrata, evitando di ricondurla alla semplice replica o condivisione in remoto di attività frontali, sincrone o asincrone.

3. Chiarimenti

La didattica integrata (o apprendimento integrato) può essere attuata a vari livelli di profondità, che incidono in misura minore o maggiore sul paradigma educativo². Ai due estremi si collocano da una parte il mero *uso sostitutivo*, secondo il quale la tecnologia è finalizzata a sostenere/surrogare le forme consuete della didattica; dall'altra l'*uso trasformativo*, mediante il quale la tecnologia è interpretata come un'opportunità per ripensare radicalmente le modalità di promozione di un apprendimento efficace³.

Nelle cosiddette modalità migliorative (sostituzione e aumentazione), la tecnologia è usata per svolgere le medesime routine che venivano perseguite in sua assenza. L'insegnamento rimane centrato sul formatore/docente, che struttura il tempo mediante una combinazione variabile di lezione, presentazione e dialogo. Lo studente ascolta, prende appunti e interviene in forma per lo più individuale, inoltrando in modo sincrono o asincrono istanze di chiarimento e richieste di aiuto.

Nelle modalità trasformative (modificazione e ridefinizione), la tecnologia è usata creando nuove situazioni formative prima inconcepibili, fruendo di una molteplicità di fonti/canali, e spostando l'attenzione sul prodotto da realizzare (oggetto culturale/professionale). Lo studente è al centro delle attività di apprendimento, in modo autonomo e autoregolato, seppur con il supporto del formatore/docente. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile in modi flessibili e variati.

² Per approfondire il cambiamento di paradigma educativo mediato dalla tecnologia si può vedere FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*, CNOS-FAP, Roma 2016.

³ Celebre a questo proposito il modello SAMR (Substitution Augmentation Modification Redefinition) di Ruben Puentedura. Per un approfondimento cfr. HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M. (2016), *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, pp. 433-441.

4. Condizioni

La didattica integrata richiede trasformazioni profonde, non solo in termini di disponibilità di dispositivi e connessioni, ma anche sotto il profilo organizzativo, in quanto coinvolge la manipolazione di variabili implicite come lo spazio, il tempo e le modalità di interazione e raggruppamento⁴. La grammatica dell'educativo digitale⁵ può dunque essere rappresentata dalle seguenti possibili coordinate trasformative⁶:

- *dall'aula alle zone di apprendimento*, ovvero all'articolazione di spazi differenziati per ricercare, collaborare, connettersi, in presenza ma anche in remoto;
 - *dall'orario scolastico al tempo di lavoro*: per stimolare l'autonomia,
- la creatività e l'autoregolazione dei ragazzi occorre superare la rigidità dell'orario scolastico, diminuendo considerevolmente i tempi dedicati ad attività (lezioni) condotte direttamente dal docente, e dando spazio all'apprendimento basato su progetti;
- *dal gruppo classe a piccoli raggruppamenti* (team cooperativi);
 - *dal libro di testo alle fonti culturali*, ovvero da risorse didattiche rigide e mnemoniche a una molteplicità di fonti, cartacee e digitali;
 - infine, il cambiamento forse più importante, premessa e condizione di ogni altro: *da insegnanti ex cathedra a insegnanti facilitatori*, registi di esperienze di apprendimento.

⁴ Questi cambiamenti sono descritti in FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS-FAP, 2/2020, pp. 75-98.

⁵ La grammatica della scuola consiste nell'insieme di regole implicite che ne strutturano il funzionamento, condizionando in modo tacito le pratiche educative esplicite (linguaggio). Cfr. il magistrale TYACK D., TOBIN W., *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* in *American Educational Research Journal*, 31/1994, pp. 453-479.

⁶ Un lavoro in questa direzione è in allegato al già citato volume di Franchini, 2016: *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*. Si tratta di un documento che è frutto di una Consensus Conference, e che riassume i cambiamenti necessari lungo quattro domini o ambiti: pedagogico, didattico, organizzativo e tecnologico. Cfr. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneeguida-apprendimento.pdf>.

Bibliografia

- FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*, CNOS-FAP, Roma 2016
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in *Rassegna CNOS-FAP*, 2/2020, pp. 75-98
- FRIESEN N., *Report: Defining Blended Learning*, https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M. (2016), *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, *TechTrends*, pp. 433-441
- TYACK D., TOBIN W., *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* in *American Educational Research Journal*, 31/1994, pp. 453-479