

AGENZIA PER LA FORMAZIONE L'ORIENTAMENTO E IL
LAVORO DELLA PROVINCIA DI COMO

QUADERNI AFOL

n.1

“APPUNTI NORMATIVO - METODOLOGICI
DI UN'ESPERIENZA”



Anno Formativo
2013/2014

La Direzione di Afol Como

Luca Ferrari - Consulente Metodologico - Docente AFOL Como

QUADERNI AFOL
N.1
“APPUNTI NORMATIVO - METODOLOGICI DI UN’ESPERIENZA”.
Anno Formativo 2013/2014

PREFAZIONE *p. 4*

A. LA REGIONE E L’INNOVAZIONE METODOLOGICO-DIDATTICA: LE NORME DI RIFERIMENTO *p. 6*

INTRODUZIONE

1. CENNI SULLA STRUTTURA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO *p. 6*

2. LA NUOVA IDENTITÀ DEI PERCORSI DI IeFP E LE SCELTE DI AFOL COMO *p. 7*

3. LA NORMATIVA REGIONALE A SUPPORTO DEL LAVORO IN AFOL COMO *p.10*

 3.a La gestione e gli standard di erogazione dei corsi in DDIF *p.10*

 3.b Gli strumenti: gli atti di programmazione e i criteri minimi metodologici per la progettazione *p.11*

 3.c Valutazione e certificazione delle competenze *p.17*

B. IL MODELLO METODOLOGICO-DIDATTICO-ORGANIZZATIVO DELL’AFOL DI COMO *p.21*

1. ALCUNE RIFLESSIONI SULL’APPRENDIMENTO E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE *p.21*

2. UNA TEORIA DI RIFERIMENTO: IL COSTRUTTIVISMO *p.25*

3. I SETTE PUNTI DELLA PROGRAMMAZIONE *p.28*

C. IL MODELLO DI PROGRAMMAZIONE DELLA DIDATTICA WEB 2.0 *p. 31*

1. L’UNITA’ FORMATIVA IN FASI *p. 31*

2. LE RICHIESTE DEL MODELLO: *p.35*

 1.a Agli insegnanti

 2.b Alla scuola

 3.c Agli studenti

D. LA TECNOLOGIA COME STRUMENTO DI AMPLIFICAZIONE DELLE POTENZIALITÀ DI APPRENDIMENTO	<i>p.36</i>
1. CONCENTRARSI SULLO STRUMENTO O CAPIRE IL PROBLEMA METODOLOGICO? UNA SCELTA	<i>p.37</i>
2. IL KIT DELLE APP SCELTE DAL CFP COME STRUMENTI BASE DELLA DIDATTICA	<i>p.39</i>
CONCLUSIONI	<i>p.42</i>
INDICAZIONI NORMATIVE	<i>p.43</i>
BIBLIOGRAFIA	<i>p.43</i>
APPENDICE	<i>p.44</i>

PREFAZIONE

Afol Como ha da tempo avviato un processo di ripensamento della propria offerta formativa sotto l'aspetto metodologico - didattico, delle proprie procedure e struttura organizzativa.

Le ragioni di tale revisione possono essere rintracciate fondamentalmente in tre ambiti, differenti ma assolutamente interdipendenti:

- **Ambito Normativo:** Regione Lombardia (ma anche l'Europa, lo Stato e le Province) ha dato precise indicazioni normative alla Formazione Professionale per renderla più rispondente alle nuove esigenze a livello sociale, produttivo, educativo.
- **Ambito Pedagogico Didattico:** nuove teorie, frutto delle scoperte scientifiche, tecnologiche e sociali, stanno portando a ridiscutere i concetti di conoscenza e di apprendimento e di conseguenza pongono in discussione i modi di organizzare la Formazione Professionale, le attività didattiche, le tecnologie impiegate.
- **Ambito Tecnologico:** nelle discipline informatiche, e non solo, stiamo assistendo a innovazioni epocali con cui la Scuola e la Formazione Professionale, per il suo specifico ruolo, devono dimostrare la propria capacità di interloquire, se non guidare. Il rischio può essere quello di rimanere un mondo "altro" dalla vita quotidiana, dal mondo del lavoro, dalle tensioni che scuotono la compagine sociale. Quest'alterità, questo distacco dalla concretezza del vivere e dell'esperienza di ciascuno è un "lusso" che la Formazione Professionale, in particolare, non può e non deve permettersi.

Questa pubblicazione vuole documentare il lavoro che AFOL Como ha portato avanti in questi anni. È stata ripercorsa la strada tracciata a partire dal 2008 quando il CFP di Como si è trasformato in Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro della Provincia di Como. Utilizzando le indicazioni normative come stimolo, Afol Como ha riconsiderato sia l'organizzazione che la propria offerta formativa.

Nell'anno Formativo 2012/2013 grazie al finanziamento ottenuto con il bando regionale "Generazione Web 2.0" la revisione si è estesa, attraverso la sperimentazione, alla didattica legata all'utilizzo delle nuove tecnologie.

In questo senso gli obiettivi di questa pubblicazione sono:

1. indicare le basi normative che sono da guida e supporto al modello organizzativo - metodologico a cui tendere
2. presentare compiutamente il modello metodologico e organizzativo elaborato, ad oggi, da Afol Como
3. presentare le teorie a livello pedagogico, didattico, metodologico, e non solo, che ne sono alla base
4. definire il ruolo che le nuove tecnologie possono e debbono avere all'interno della nuova didattica

5. presentare gli estratti del convegno sul tema delle didattiche e nuove tecnologie organizzato da AFOL di Como nel Dicembre 2013.

Vogliamo sottolineare che il presente lavoro non si propone come esaustivo e completo ma rappresenta un primo contributo, perfezionabile. Primo passo verso la condivisione di informazioni e proposte che ci auspichiamo possano essere arricchite ed implementate dall'esperienza e dall'interesse di tutti noi che, a diverso titolo, lavoriamo in AFOL Como.

Questa pubblicazione è rivolta agli operatori di Afol Como:

✓ **presenti**

per raccontare e ritrovarsi, o meno, in un percorso che AFOL Como ha svolto e sta continuando a svolgere

per identificare e chiarire **le fonti normative** da cui si originano i cambiamenti avvenuti, a livello organizzativo e didattico, così da facilitare la comprensione del modello che stiamo agendo

per alimentare il dibattito all'interno di AFOL su aspetti metodologici e didattici e sollecitare contributi e critiche affinché il modello elaborato abbia modo di evolversi grazie al positivo contributo di tutti.

✓ **futuri**

per far comprendere la realtà di Afol Como e le prospettive verso cui si muove.

Un ringraziamento particolare va al Prof. Tagliagambe che oltre a contribuire alla realizzazione complessiva con un suo scritto ne ha apprezzato il risultato finale riconoscendosi nei contenuti.

“Vi faccio i miei complimenti per il lavoro di sintesi e di proposta che avete fatto e per le chiare indicazioni di carattere metodologico che emergono da questo vostro contributo”.

Prof Silvano Tagliagambe

Si ringraziano inoltre tutti coloro che, a diverso titolo, si sono “messi in gioco”:

La Progettazione che ha ottenuto i finanziamenti sui dispositivi regionali

Il Coordinatore del Settore Alimentazione, dott.ssa Claudia Loffredo, che ha condiviso “gioie e dolori” dell’esperienza

Il Referente informatico della “Sperimentazione Didattica Web 2.0”, Prof. Dimitri Bettina, per la sua competenza e il suo intuito “tecnologico”

Il Referente informatico e formatore Dott. Sergio Moriani per il supporto prezioso dato quotidianamente ai Formatori

I Formatori e i Tutor che hanno condiviso idee e sforzi

Buona Lettura

La Direzione di Afol Como

Luca Ferrari - Consulente Metodologico - Docente AFOL Como

A. LA REGIONE E L'INNOVAZIONE METODOLOGICO-DIDATTICA: LE NORME DI RIFERIMENTO

INTRODUZIONE

La gestione dei percorsi in DDIF è strutturata, pur nella libertà e nella flessibilità che è data alla singola istituzione formativa, secondo precise indicazioni rintracciabili nella normativa di Regione Lombardia.

Questa, infatti, non si limita a porre vincoli e imporre regole ma suggerisce importanti spunti e stimoli utili a guidare le singole istituzioni formative in fase di pianificazione e programmazione dell'attività formativa.

Un'analisi organica e attenta dei documenti, infatti, permette di rintracciare i cardini organizzativo - didattici attraverso i quali poter garantire un'efficace ed efficiente offerta formativa.

Il presente capitolo intende proporre quindi un percorso di lettura per temi a utilizzo degli operatori di Afol Como per affrontare in modo sistematico e allineato il lavoro quotidiano.

1. CENNI SULLA STRUTTURA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Il secondo ciclo del sistema educativo d'istruzione e formazione è costituito dal Sistema dei Licei e dal Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nei quali si realizza, in modo unitario, il diritto – dovere all'istruzione e alla formazione.¹

Si conferma la struttura “duale”, ipotizzata dalla legge 53/03, del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione.

Dall'anno scolastico 2010/2011 gli Istituti Professionali di Stato non possono più rilasciare, alla fine del terzo anno, la Qualifica Professionale ed è divenuto per loro possibile erogare solo percorsi quinquennali con rilascio del Diploma alla conclusione del quinto anno. I corsi triennali e di quarto anno possono essere realizzati dai Centri di formazione professionale e dagli Istituti professionali che ne facciano richiesta.

I percorsi di Istruzione e Formazione professionale erogati dagli Enti di formazione accreditati sono competenza della Regione Lombardia (R.L.) e danno la possibilità di assolvimento dell'Obbligo di istruzione alla fine del biennio², secondo quanto stabilito dal “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”³.

¹ Decreto Legislativo del 15 aprile 2005 n. 76

² Legge n. 296/2006 l'art. 1 comma 622

³ D.M. 139/2007

Per tale motivo il Sistema della Formazione Professionale diventa Sistema di *Istruzione e Formazione Professionale*.

“L’offerta formativa di leFP di secondo ciclo è unitaria, graduale, continua e flessibile”.

Essa si articola in:

a) percorsi che realizzano profili ai quali conseguono titoli e qualificazioni professionali con valore e spendibilità nazionale, di differente livello in rapporto all’European Qualification Framework – EQF:

- percorsi triennali, validi per l’acquisizione di un titolo di Qualifica Professionale di III° livello EQF;*
- percorsi di quarto anno successivo al triennio o quadriennali, validi per l’acquisizione di un titolo di Diploma Professionale di IV° livello EQF⁴;*

b) corso annuale per gli allievi in possesso del Diploma Professionale, che consente di sostenere l’esame di Stato, utile ai fini dell’accesso agli Istituti Tecnici Superiori (ITS), all’Università e all’Alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), in coerenza con la previsione normativa di cui al c. 6 dell’art. 15 del DLgs. n. 226/2005⁵.

La struttura così definita ha un’impostazione metodologico didattica orientata all’aspetto pratico e lavorativo, senza rinunciare ad adeguata base teorico scolastica, rispetto ai percorsi statali.

2. LA NUOVA IDENTITÀ DEI PERCORSI DI leFP E LE SCELTE DI AFOL COMO

Il nuovo sistema ha portato necessariamente a definire puntualmente gli elementi che lo caratterizzano trovando nella normativa regionale precise indicazioni di carattere procedurale che ne definiscono le peculiari caratteristiche e una specifica connotazione e dignità.

Contestualmente, favorendo la libertà metodologico - organizzativa e di impostazione culturale, tali indicazioni incentivano processi di declinazione autonoma degli strumenti formativi invitando ogni Ente a individuare e mettere in atto un proprio “modello”.

In tal senso si è mosso il lento processo di revisione da parte di AFOL Como, così come accaduto per tutti gli Enti di formazione lombardi. Il loro compito è stato ed è quello di individuare risposte metodologico – didattiche adeguate alle nuove richieste del “mercato” della formazione e idonee soluzioni organizzative rispetto alle risorse, ai vincoli, alle potenzialità e ai livelli di partenza che li contraddistinguono nonché ai loro specifici stili.

⁴ Raccomandazione del Parlamento europeo e dal Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, pubblicata su Gazzetta Ufficiale 2008/C 111/01 del 6/5/2008.

⁵ Allegato A al Decreto R.L. 12550 del 20 dicembre 2013 “Ordinamento dei percorsi di leFP di secondo ciclo della Regione Lombardia”

Le tre aree in cui si sono concentrati gli interventi in AFOL Como sono:

- a) area organizzativo - procedurale
- b) area metodologico - didattica
- c) area tecnologica

a) area organizzativo – procedurale

Nel 2008, così come richiesto da Regione Lombardia, il Centro di Formazione Professionale si trasforma in Afol Como costituendosi come Azienda speciale della Provincia di Como con propria forma e identità giuridica. In tale occasione vengono definite le figure con specifiche responsabilità riconducibili a tre aree:

- ✓ DDIF
- ✓ Progettazione
- ✓ Orientamento e Lavoro

Contestualmente è confermata la necessità di individuare i Coordinatori come figure esclusivamente dedicate alle attività di pianificazione, programmazione, monitoraggio e controllo dei percorsi in DDIF⁶, identificando quindi specifiche responsabilità in capo a risorse che in precedenza ricoprivano più incarichi.

La logica che sottende a tali scelte nasce dalla necessità di assegnare precisi compiti e funzioni agli operatori dell'Ente. Sarà anticipato, di fatto, quanto richiesto a partire 2009 da Regione Lombardia, che renderà obbligatoria per le organizzazioni l'introduzione del **Modello 231/01**, la contestuale mappatura dei processi/rischi e la precisa identificazione dei relativi responsabili. Con il D.G.R. n.5808 dell'8/06/2010 il percorso di revisione e riorganizzazione del Sistema sarà perfezionato attraverso la definizione e l'approvazione della "dotazione" obbligatoria, in termini di funzioni e competenze per gli Enti lombardi.

Con scadenza 01/04/2011 l'adeguamento al Modello 231 e alle modalità operative identificate sarà considerato da Regione Lombardia requisito essenziale ai fini dell'iscrizione all'Albo degli Enti Accreditati. Questa scelta di fatto, trasferirà alle Afol il compito di garantire efficacia, efficienza e trasparenza nell'erogazione dei diversi servizi trasformando Regione Lombardia in ente terzo con funzioni specifiche di controllo, nella logica della semplificazione e dell'efficacia del sistema di governo della sussidiarietà.

L'adeguamento della struttura organizzativa, anticipato da Afol Como senza nessun tipo di finanziamento pubblico, viene realizzato e posto a sistema attraverso il progetto: "**Organizzazione e etica a supporto del sistema dotale dell'agenzia della Provincia di Como**", finanziato da R.L.. L'intervento, avviato nell'Aprile 2010, permetterà di supportare AFOL Como nel percorso di riorganizzazione tecnica e funzionale adeguando la struttura del Centro alle trasformazioni in atto nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. A Marzo 2011 l'Organizzazione avrà quindi ridefinito il proprio organigramma, proposto un nuovo utilizzo del Sistema Qualità e

⁶ Allegato A al Decreto R.L. 12550 del 20 dicembre 2013 "Ordinamento dei percorsi di IeFP di secondo ciclo della Regione Lombardia" pag. 11

approcciato e identificato gli snodi sui quali operare in tema di didattica per competenze.⁷

Nello stesso periodo sarà riconsiderato, dal punto di vista procedurale e documentale, il ruolo del **Piano formativo** che da documento con sola valenza formale acquisterà reale funzione di registrazione di tutta l'attività di programmazione sia in fase di avvio che *in itinere*. Parallelamente viene avviata la revisione e modifica, seppur parziale, delle **Unità Formative**.

b) area metodologico didattica

Accanto agli interventi in ambito organizzativo emerge l'esigenza di definire una linea di sviluppo in ambito metodologico e didattico. In questo periodo vengono realizzati progetti che, arricchendo le competenze professionali di alcune risorse presenti al Centro, gettano le basi per la revisione di alcuni processi e pratiche. Qui di seguito riportiamo le iniziative più importanti:

- ✓ il **Progetto Interreg “Valido”**, porta allo sviluppo di professionalità nell'ambito della validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali
- ✓ il **corso di formazione semestrale “Apprendimento esperienziale”**, seguito dalla Vice Direzione, introduce la tematica formativa dell'*“esperienza come criterio ordinatore della formazione”* e propone *“nuovi approcci metodologici che sostituiscano la didattica tradizionale”*
- ✓ la partecipazione del Centro come partner di **Politecnico Milano e Regione Lombardia** nel **Progetto sperimentale sulla certificazione delle competenze in ambito non formale e informale**, amplia le competenze procedurali e di metodo legate a tale processo.
- ✓ la partecipazione, dal 2009 al 2012, al **“Percorso di accompagnamento”**, organizzato per Enti e Scuole da R.L., stimola l'analisi e l'approfondimento di tematiche quali:
 - ✓ l'introduzione della didattica per competenze
 - ✓ la costruzione delle prove esperte
 - ✓ l'utilizzo degli strumenti di programmazione standard e il sistematico utilizzo delle UF a copertura di tutto il percorso formativo per superare un sistema che definiremo “misto” (declinazione in programmi – declinazione in UF).

c) Area tecnologica

Negli anni AFOL si è dimostrata molto sensibile alle esigenze didattiche e tecnologiche finanziando anche autonomamente importanti investimenti per l'implementazione della struttura informatica del Centro.

Nel 2010 tutte le aule vengono fornite di LIM e sono completati i 3 Laboratori Informatici con 75 postazioni individuali.

⁷ Si ricorda a tale proposito il lavoro svolto attraverso i T.i.M.E.O

Dal 2011 il portale didattico *UpCfp* per la Community Scolastica diventa consultabile anche da casa da allievi e famiglie.

Le ricadute di quanto realizzato nelle tre macroaree rappresentano le linee verso le quali Afol Como ha inteso avviare dall'anno formativo 2012/2013:

- ✓ l'ampliamento delle funzioni e delle competenze dei Tutor in termini organizzativi, didattici e metodologici
- ✓ l'allargamento delle funzioni e l'aumento delle competenze del Coordinatore così come richiesto dalla normativa dell'accreditamento e di fatto ancora non pienamente raggiunto in Afol
- ✓ la definizione più puntuale dei processi e degli strumenti di comunicazione scuola - famiglia
- ✓ una gestione più efficiente delle riunioni e dei Consigli di Classe in termini di tempo e di processi
- ✓ l'individuazione di un modello didattico specifico di Afol Como che, frutto di sperimentazione e condivisione, sia adottato consapevolmente e sistematicamente dall'intero corpo docente sostituendo alla semplice intuizione del singolo prassi comuni e sistematizzate.

3. LA NORMATIVA REGIONALE A SUPPORTO DEL LAVORO IN AFOL COMO

Regione Lombardia, in conformità con la fisionomia definita dalla Legge Regionale n.19/2007, stabilisce una specifica regolamentazione della leFP di secondo ciclo che permette agli Enti di definire tutti gli aspetti del proprio funzionamento e le caratteristiche della propria offerta formativa.

La normativa regionale individua puntualmente le caratteristiche e le funzioni relative a:

- ✓ atti di programmazione
- ✓ standard formativi
- ✓ criteri minimi metodologici per la progettazione
- ✓ valutazione e certificazione
- ✓ passaggi e crediti formativi, certificazione dell'obbligo, attestazioni finali
- ✓ strumenti di registrazione e certificazione degli apprendimenti

3.a La gestione e gli standard di erogazione dei corsi in DDIF

Le indicazioni presenti nella normativa regionale costituiscono i testi che, conformemente a quanto previsto dall'art. 22 della L.R. 19/07, delineano la fisionomia del sistema dell'Offerta di Istruzione e Formazione Professionale.

La conoscenza dei riferimenti normativi rappresenta quindi prerequisito fondamentale per tutti coloro che hanno responsabilità dirette nella programmazione, organizzazione ed erogazione dei servizi formativi.

Con *D.D.U.O. 12550 del 20 dicembre 2013*, R.L. ha approvato le nuove "Indicazioni regionali per l'offerta formativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale di

secondo ciclo". L'Allegato A" al decreto rappresenta, in tal senso, il riferimento principale per la gestione complessiva dei percorsi formativi: dalla loro progettazione, all'avvio, alla gestione degli atti e degli standard procedurali della certificazione intermedia e finale⁸. Il documento contiene indicazioni valide sia per le Istituzioni Formative che Scolastiche: la lettura quindi deve tenere conto di alcune differenze tra le due tipologie organizzative che il testo normativo, nel suo allegato, richiama costantemente.

Vogliamo ricordare che tale documento è portatore di novità importanti che trovano supporto anche nell'attenta analisi dei n.7 "modelli", parte integrante dello stesso D.D.U.O 12550.

E' nostra intenzione rimandare a successivi e specifici momenti di approfondimento la trattazione delle novità introdotte.

3.b Gli strumenti: gli atti di programmazione

✓ Piano Formativo/Registro

Gli elementi che caratterizzano e contraddistinguono la progettazione dei percorsi possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- ✓ sviluppo organico e integrato delle dimensioni della cultura e della professionalità
- ✓ declinazione e finalizzazione dei contenuti di apprendimento in rapporto ai tempi e agli stili cognitivi dell'allievo
- ✓ mantenimento della coerenza tra lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità, in termini di competenze, e i diversi contesti proposti attraverso le UF;
- ✓ presenza di modalità e strumenti "standard" per l'accertabilità, la valutazione e la certificazione delle competenze;
- ✓ attenzione alla dimensione territoriale, alle esigenze e alle opportunità formative delle Imprese e del mondo del lavoro
- ✓ attenzione alle possibili sinergie e integrazioni con l'offerta delle altre istituzioni e agenzie formative, con riferimento anche alle modalità dell'alternanza e dell'apprendistato.

Il Piano Formativo Personalizzato (PFP) è lo strumento di progettazione formativa mentre il Registro dell'attività formativa in classe è lo strumento di controllo e di monitoraggio dell'attività erogata. PFP e Registro sono da considerarsi complementari e devono dialogare in termini di contenuti e tempi di realizzazione dell'attività formativa progettata e realizzata. Questi due documenti, come tutti gli atti di programmazione formativa, sono di pubblica evidenza e devono essere resi disponibili nei confronti di tutti gli aventi diritto, garantendo trasparenza nell'erogazione dei servizi di formazione.

Gli elementi richiesti in fase di elaborazione del PFP rappresentano gli "snodi" che permettono di identificare gli elementi necessari e imprescindibili da considerare nella programmazione formativa:

⁸ Ricordiamo che le disposizioni del decreto, presenti nell'allegato A del Decreto in parola, troveranno applicazione a partire dall'anno formativo 2014/2015

- ✓ articolazione degli interventi formativi e delle attività curricolari ed extracurricolari in Unità Formative (UF) previste per l'intero gruppo e/o sottogruppi/singoli allievi;
- ✓ eventuali attività o insegnamenti aggiuntivi/elettivi
- ✓ risorse impiegate (docenti formatori; esperti; funzioni dedicate) e relativi compiti e responsabilità;
- ✓ tempi (distribuzione delle ore di formazione tra i diversi ambiti di insegnamento e in rapporto alle strategie e ai contesti di apprendimento personalizzato e di sviluppo delle UF);
- ✓ metodologie, strategie e contesti di insegnamento-apprendimento (formazione d'aula o in contesto/assetto lavorativo, laboratorio, ecc.);
- ✓ modalità, criteri, indicatori, pesi specifici di accertamento e valutazione;
- ✓ supporti e strumenti specifici impiegati.

In tal senso il PFP ha la funzione decisiva di rendere operativo il principio di centralità dello studente e dell'apprendimento.

Inteso come "linea guida" per la progettazione di un percorso, per svolgere la sua piena funzione, il PFP dovrebbe essere redatto, nelle sue parti fondamentali, a inizio anno formativo, rappresentando l'unico documento di riferimento da utilizzare, implementare e mantenere. Per la sua redazione è necessario che l'équipe progettuale proceda a ritroso partendo dall'analisi puntuale del profilo professionale in esito e dagli obiettivi/risultati definiti nello standard. Tale analisi permette di identificare gli *step* attraverso i quali raggiungere gli obiettivi di apprendimento collegati definendo:

- ✓ la strutturazione dei diversi segmenti di formazione (trimestre – quadrimestre)
- ✓ le competenze necessarie all'équipe dei formatori
- ✓ le risorse strumentali e spazio - temporali utili alla realizzazione del percorso.

La determinazione dei segmenti di formazione è facilitata definendo le prove di accertamento che rappresentano gli stadi intermedi di monitoraggio dei livelli di apprendimento raggiunti e momenti di consapevolezza e responsabilizzazione da parte di allievi e formatori.

Centrare il percorso formativo sulle competenze base e tecnico professionali dovrà inoltre far superare lo stretto legame tra struttura oraria (ora di lezione), materia/disciplina e contenuto.

La struttura così tratteggiata rappresenta lo standard definito per il gruppo classe che arricchito dall'analisi dei livelli di ingresso e fermo restando le mete finali, consente di identificare le reali potenzialità della classe, i conseguenti interventi personalizzati per supportare il recupero e il superamento di eventuali *gap* rilevati, facilitando nuove acquisizioni e apprendimenti.

✓ **Le Unità Formative**

La possibilità di rivedere, di riordinare/ricostruire la progettazione didattica in funzione delle caratteristiche della classe e degli stili di apprendimento identificati è facilitata dalla strutturazione del percorso in Unità Formative (UF).

Le UF intese come strumento di programmazione modificabile e flessibile permettono continue revisioni in grado di accogliere istanze provenienti dal gruppo classe, dal contesto territoriale, dal modificarsi delle caratteristiche dei profili professionali in esito.

La struttura dell'Unità formativa comprende, quali elementi minimi:

- ✓ l'identificazione e specificazione dei contenuti di apprendimento (competenze e/o loro elementi) di cui agli OSA⁹;
- ✓ i metodi e contesti di apprendimento
- ✓ la durata
- ✓ i compiti/prodotti ed ambiti di esercizio
- ✓ le forme / prove di accertamento la definizione delle modalità di accertamento e certificazione periodica e annuale delle competenze
- ✓ l'esplicitazione dei criteri di valutazione e di ammissione a nuova annualità e agli esami conclusivi di percorso
- ✓ le risorse e gli specifici apporti dell'ambito/ambiti di insegnamento coinvolti.

Per tali caratteristiche le Unità formative possono essere considerate strumenti funzionali a:

- ✓ stimolare e facilitare l'integrazione dei diversi ambiti di insegnamento (interdisciplinarietà)
- ✓ ricercare le metodologie più adatte e gli ambienti di apprendimento più adeguati alla loro applicazione
- ✓ rendere riconoscibile il livello di acquisizione degli apprendimenti raggiunti
- ✓ rendere trasferibili gli apprendimenti raggiunti in termini di crediti
- ✓ facilitare l'organizzazione anche temporale del percorso entro cui intervengono le diverse risorse e i diversi apporti degli ambiti di insegnamento e degli interventi formativi

Dal punto più strettamente metodologico *“le unità formative esplicitano le competenze di riferimento che concorrono a sviluppare, costituiscono la contestualizzazione del processo di apprendimento e sono articolate metodologicamente intorno a soluzioni di didattica attiva e cooperativa”*¹⁰.

E ancora:

“La progettazione delle UF prende avvio dall'individuazione della meta cui conducono - in termini di competenze, abilità e conoscenze di riferimento - chiarita mediante

⁹D.D.G.1544 del 22 febbraio 2010_standard formativi e D.D.G. 9798 del 24 ottobre 2011 e Allegati

¹⁰ Cfr. Maria Galperti e Sergio Bassi in il *“Laboratorio leFP in Lombardia: esiti, prodotti e questioni aperte del processo nell'anno scolastico 2010 /2011”* punto 4.2 Piano Formativo e centralità dell'apprendimento pag. 58

*formulazione della prova di accertamento sommativa finale. Il passo successivo è la scelta del compito di realtà, cui seguono le soluzioni organizzative e la previsione dei tempi della didattica”.*¹¹

La strutturazione dei percorsi in Unità Formative implica quindi scelte precise riguardo la metodologia didattica, l'organizzazione delle attività, la strutturazione di orari e spazi dedicati alle diverse attività.¹²

È richiesta la ricerca e l'inclusione di nuovi ambienti di apprendimento quali i contesti aziendali, le esercitazioni e le sperimentazioni, i sopralluoghi, i nuovi ambienti virtuali digitali in cui l'apprendimento collaborativo e cooperativo diviene sempre più agevole.¹³

✓ **Gli standard formativi: alcuni chiarimenti**

Gli standard formativi riguardano i processi di progettazione, apprendimento, erogazione e qualità dell'offerta formativa e possono essere suddivisi in:¹⁵

- **standard di erogazione**, concernenti tutti gli elementi che una determinata Istituzione deve possedere e garantire per l'erogazione del servizio e dei percorsi
- **standard di apprendimento**, concernenti le acquisizioni, in termini di competenze, che devono essere raggiunte dagli allievi
- **standard di validazione e certificazione**, concernenti i requisiti di contenuto e procedurali dei processi formali, aventi rilevanza esterna di riconoscimento, attribuzione di valore, attestazione e certificazione degli apprendimenti.

✓ **Gli standard formativi minimi di apprendimento**¹⁶

Gli SFM costituiscono un vincolo e una risorsa per la predisposizione della programmazione formativa ed erogazione dei percorsi formativi che, riconosciuti a livello regionale e nazionale, devono rigorosamente mantenere omogeneità e uniformità .

Gli SFM ¹⁷di apprendimento sono articolati:

- a) nel PECuP comune al secondo ciclo¹⁸
- b) Obiettivi Specifici di Apprendimento relativi alle competenze Tecnico - Professionali
 - Obiettivi Specifici di Apprendimento relativi alle competenze Tecnico - Professionali dei percorsi triennali di Qualifica Professionale ¹⁹;
 - Obiettivi Specifici di Apprendimento relativi alle competenze Tecnico - Professionali dei percorsi di Quarto anno di Tecnico professionale²⁰

¹¹ *Idem*

¹² *Si veda "ALLEGATO 1" slide Tropea*

¹³ *Cfr. Maria Galperti e Sergio Bassi in il "Laboratorio leFP in Lombardia: esiti, prodotti e questioni aperte del processo nell'anno scolastico 2010/2011" " Gli Aspetti organizzativi e metodologici" pag. 59*

¹⁵ *D.D.U.O. 12550 del 20 dicembre 2013 Allegato A "Ordinamento ai percorsi di leFPdi secondo ciclo della Regione Lombardia- pag 42*

¹⁶ *Si veda ALLEGATO 2 contributo Mariotti*

¹⁷ *Decreto 1544 del 22 febbraio 2010 Allegato A STANDARD MINIMI DI APPRENDIMENTO*

¹⁸ *Allegato A al DLgs n. 226/2005*

¹⁹ *Decreto 1544 del 22 febbraio 2010 Allegato B*

- Obiettivi specifici di apprendimento delle competenze tecnico-professionali comuni di Qualifica professionale relativi alle aree qualità, sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale²¹
- c) Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) relativi alle competenze di base, comuni a tutte le Figure e Profili di Qualifica e Diploma Professionale²²;
- d) OSA dell'insegnamento della religione cattolica (IRC).

Gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) non devono essere considerati come “mete” della programmazione a uso dell'équipe dei formatori ma come “esiti” da dover **garantire all'utenza** in termini di contenuto e di risultato secondo standard ben precisi.

In tal senso Regione Lombardia ha predisposto strumenti di misurazione il più possibile oggettiva dei risultati di apprendimento raggiunti dagli utenti di ogni singolo Ente. Le prove centralizzate nell'ambito degli esami di Qualifica e di Diploma, l'obbligo da parte degli Enti di strutturare prove pratiche che prevedano una precisa declinazione delle competenze, l'identificazione di precisi indicatori di livello di competenza raggiunta, sono funzionali a monitorare, controllare e garantire il raggiungimento degli “esiti” stabiliti dagli OSA. La normativa regionale in questo modo fissa gli elementi essenziali dei risultati da raggiungere, ma lascia libertà nella scelta e nell'applicazione delle metodologie didattiche da utilizzare per il loro raggiungimento garantendo, di fatto, la flessibilità del sistema di leFP.

✓ **Valenza culturale e professionale dei percorsi in leFP**

Ricordiamo che l'leFP ha al suo interno due valenze: culturale e professionale.²³

“Il periodo dell'istruzione (fino ai 16 anni) rappresenta, per tutti, il “tempo della scuola”, della formazione culturale da consolidare e rendere persistente e stabile, dell'acquisizione delle competenze culturali di base in grado di sostenere la capacità di apprendere per tutta la vita. Il periodo appena successivo (16/19 anni) costituisce il tempo del “confine” tra la preparazione culturale e quella professionale, “il tempo del lavoro”. I percorsi di formazione professionale sono costruiti attorno alla finalità centrale di dare forma, contenuti, alle competenze culturali in termini di competenze professionali. È uno specifico che non appartiene all'istruzione: presuppone una conoscenza non approssimativa del mercato del lavoro nella sua evoluzione (in tempo reale) e la capacità di costruire, partendo dal bilancio delle competenze culturali/professionali possedute, profili professionali in grado di corrispondere alle reali esigenze del mondo del lavoro.

²⁰ Decreto 1544 del 22 febbraio 2010 Allegato C

²¹ Decreto 1544 del 22 febbraio 2010 Allegato D

²² D.D.G. n. 9798/2011 Allegato A

²³ Si veda ALLEGATO 3 contributo Vicini _

Per formare un “riparatore di lavastoviglie” serve una profonda preparazione culturale che comprenda la dimensione tecnologica (necessariamente costruita con i tempi lunghi dell’istruzione) e una specifica formazione professionale riferita alle tecnologie con cui sono costruite oggi le lavastoviglie, realizzata in un corso altamente qualificato.

Le competenze professionali prevedono certamente un’ulteriore acquisizione di conoscenze e competenze culturali. In questo caso però esse sono finalizzate all’ambito professionale e presuppongono le basi culturali che rendano possibile tale acquisizione. Un esempio: lo studio dei numeri complessi in riferimento alle competenze di elettrotecnica prevede competenze matematiche acquisite precedentemente, ovviamente senza alcuna finalizzazione nei luoghi e con i tempi dell’istruzione. Per la cura del sé vale un analogo ragionamento. L’inserimento in un’attività lavorativa prevede il possesso di competenze sociali e di relazione che proprio nella formazione professionale possono acquisire il necessario spessore in particolare nelle fasi di interazione reale con l’ambiente di lavoro (stage/tirocini, e relative riflessioni).

Istruzione e formazione professionale si configurano dunque come due sottosistemi integrati della formazione. Fino ad una certa età la formazione coincide con l’istruzione, dopo le due forme interagiscono e si integrano e solo in questa accezione non sono tra loro subordinate²⁴.

La componente culturale della formazione non deve esaurirsi nelle competenze d’obbligo d’istruzione, caratterizzanti il “core culturale” biennale che “parifica” la formazione all’istruzione²⁵, ma deve persistere nei due anni successivi, dedicati al potenziamento del “core professionale” del terzo e quarto anno.

Le competenze Tecnico -Professionali contribuiscono a definire con nettezza la fisionomia delle figure sia di Qualifica che di Tecnico, garantendo aderenza ai processi di lavoro di riferimento (standard professionale) e coerenza con il modello EQF²⁶ (dimensioni dell’autonomia e della responsabilità).

“C’è dunque competenza se l’attore:

- ✓ *padroneggia regolarmente una “famiglia” di situazioni complesse della stessa struttura*

- ✓ *mobilità e combina a questo fine diverse risorse: saperi, rapporto con il sapere, capacità (o abilità), attitudini, valori, identità; sviluppa all’occorrenza delle risorse nuove ed inventa delle soluzioni originali.*

La nozione di “risorse” è essenziale.

²⁴ Tratto da Didaweb “Alcuni chiarimenti sul rapporto tra istruzione (scuola), formazione professionale e lavoro”

²⁵ L. 133/2008 art. 64 comma 4

²⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e dal Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, pubblicata su Gazzetta Ufficiale 2008/C 111/01 del 6/5/2008.

“Qualcuno che avesse letto tutti i libri di medicina non sarebbe ancora un medico e nessuno andrebbe a confidargli la sua salute. Ciò che ci si aspetta da un medico, è un ragionamento clinico che gli permetta di mobilitare e di combinare le sue risorse (conoscenze, abilità, attitudini) per formulare una diagnosi e poter decidere un'azione terapeutica.

Insistiamo anche sul riferimento alle famiglie di situazioni: nessuno è competente in tutte le situazioni, nessuno è competente per tutto ed in tutto. Ciascuno di noi è competente in certi campi e non in altri. Una competenza si rivolge sempre ad una "famiglia" definita di situazioni simili.

Queste famiglie differiscono da una persona all'altra e si evolvono col passare della sua esistenza. Delle situazioni che riuniamo "intuitivamente" o "logicamente" in una sola famiglia possono in realtà fare appello a delle competenze differenti".²⁷

3.c Valutazione - certificazione delle competenze²⁸

Nell'affrontare il tema abbiamo voluto limitarci e riportare le precise Indicazioni Ministeriali e della Regione Lombardia e individuare suggerimenti e spunti dalla letteratura in merito.

La tematica trattata infatti rappresenta un nodo importante che meriterebbe una trattazione ampia e approfondita che rimandiamo nella prospettiva di poter dedicare tempo e risorse per individuare quali possano essere le pratiche/procedure/tecniche più adatte a rispondere alle richieste che il Sistema della leFP avanza.²⁹

Ci conforta comunque aver rintracciato, nelle indicazioni ministeriali e regionali e nei diversi contributi consultati in merito, gli elementi sostanziali che hanno contraddistinto le modalità che Afol Como ha utilizzato in fase di valutazione e certificazione delle competenze dei propri allievi.

“La valutazione e certificazione delle competenze ed il riconoscimento dei crediti rappresentano una funzione strettamente congiunta a quella di erogazione dell'attività formativa e hanno carattere pubblico”.

“Le istituzioni sono pertanto tenute sia alla certificazione delle competenze acquisite dagli allievi nell'ambito del percorso – in contesti formale e non formale- sia alla validazione di quelle acquisite esternamente ad esso, anche in modo informale, ai fini del loro riconoscimento in termini di crediti formativi e dell'inserimento nel percorso stesso”³⁰

²⁷ Tratto da: S. Spinosi (a cura di), *“Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità”*, Tecnodid, Napoli, 2010

²⁸ Art.20 del Dlgs 226/2005 che definisce i *“Livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze”*

²⁹ *Modelli collegati al DDUO 12550*

³⁰ *Allegato A DDUO 12550 già citato*

Possiamo affermare quindi, attraverso le parole di Tonini³¹ che “Una “buona certificazione” rimanda a una “buona formazione”.

Lo stretto rapporto tra valutazione e formazione rimanda ancora all’esigenza di programmare definendo in modo puntuale prove chiare, contestualizzate che permettano agli allievi di costruire prodotti che siano “evidenze” di competenze e permettano una valutazione più autentica.³²

L’accertamento dell’acquisizione delle competenze passa attraverso il coinvolgimento del patrimonio di tutte le risorse di cui la persona dispone. Consegne/problemi riferiti non solo a specifiche conoscenze e relative abilità, permettono all’allievo di “mettere in atto” le proprie competenze. “La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che sa agire e reagire sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.³³

In tal senso può ribadirsi la funzione strategica delle Unità Formative a patto che queste siano strutturate a partire dalle competenze e corredate da “consegne” che ne rappresentano “l’occasione” di essere agite dall’allievo, verificate dall’équipe dei formatori.

“Un forte stimolo all’approfondimento delle tematiche della verifica-valutazione e implicitamente un invito all’osservazione più attenta degli stili cognitivi degli alunni è venuto dalle indicazioni offerte dal progetto ministeriale sulle sperimentazioni assistite.

Esso invita i docenti:

- a esplicitare agli alunni, all’inizio di ogni unità gli obiettivi cognitivi e operativi che si richiederanno loro nelle prove
- a esplicitare i percorsi didattici, attraverso l’indicazione di contenuti, raccordi disciplinari, tipi di abilità che saranno rinforzate e di cui si valuterà alla fine l’avvenuta acquisizione
- ad assumere una griglia valutativa per obiettivi (tassonomie di Bloom) - conoscenza, comprensione, espressione, applicazione, analisi, sintesi valutazione - scindendo la fase di **verifica formativa** dalla **valutazione sommativa** da attuare alla fine di ogni modulo. Solo la valutazione sommativa registra in *progress* l’acquisizione o meno di standard minimi di conoscenze ed abilità, dopo che una fase preventiva di accertamento ha consentito di calibrare meglio l’ultima parte dell’intervento didattico dell’insegnante, per colmare

³¹ Si veda Allegato 4 Dario Nicoli “Una scuola delle persone competenti” in Malizia Guglielmo, Ciatelli Sergio (Curatore), VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE, Armando 2010

³² DPR 28 marzo 2013, n. 80, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (G.U. n. 155 del 4-7-2013).

³³ Si veda Allegato 4 Dario Nicoli “Una scuola delle persone competenti” in Malizia Guglielmo, Ciatelli Sergio (Curatore), VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE, Armando 2010

eventuali lacune e perfezionare gli strumenti di programmazione e di progettazione e soprattutto quelli di verifica e valutazione”.³⁴

- ✓ **Valutazione: qualche precisazione**

“La valutazione si articola e riguarda i seguenti livelli:

a) **autovalutazione**³⁶ degli allievi, anche attraverso l’utilizzo formativo del Portfolio delle competenze;

b) **valutazione periodica, annuale e finale degli apprendimenti e del comportamento degli allievi**, attuata sulla base dell’accertamento e riservata ai docenti formatori;

c) **autovalutazione dell’Istituzione**, riferita al rispetto e raggiungimento degli standard, all’efficacia del servizio, al grado di soddisfazione e di coinvolgimento delle famiglie e del territorio;

d) **valutazione di sistema**, concernente la qualità e l’efficienza complessiva del servizio erogato, gli esiti (successo formativo e lavorativo), la customer, i livelli di apprendimento degli allievi e la rispondenza ai Livelli Essenziali delle Prestazioni da parte delle Istituzioni, attuata secondo il modello di rating in coerenza con quanto previsto dalla normativa vigente ed in rapporto con le iniziative attivate a livello nazionale ed internazionale.”³⁷

“La valutazione di sistema si realizza anche sulla base di una analisi del “valore aggiunto” e di una valutazione esterna degli apprendimenti degli allievi, realizzate attraverso la rilevazione dei livelli di competenza in ingresso ai percorsi e nell’ambito delle prove finali degli esami conclusivi di Qualifica e di Diploma Professionale”

“La valutazione di cui alle lettere b) e c) è di diretta competenza delle Istituzioni formative e scolastiche; la valutazione di sistema di cui alla lettera d) compete alla Regione.

“I *criteri e le modalità generali dell’accertamento e della valutazione* sono stabiliti in autonomia dalle Istituzioni e collegialmente dalle équipes dei docenti formatori in sede di definizione del POF e dei PFP, con riferimento a tutti gli esiti di apprendimento, compresi quelli relativi al comportamento ed all’IRC, e con riguardo agli allievi disabili e con DSA”.³⁸

“Oggetto dell’accertamento, della valutazione e della certificazione sono esclusivamente:

– gli OSA degli SFM regionali

³⁴ Si veda ALLEGATO 5 “Dalla valutazione per obiettivi all’analisi dei processi. L’importanza dell’“oggetto mediatore” e dei metodi costruttivi. in IL MODELLO COSTRUTTIVISTA NELLA FORMAZIONE Analisi del modello di Martin Dougiamas e sperimentazione di Moodle pag. 56

³⁶ Tema da approfondire e di nodale importanza in tutto il processo di valutazione dell’allievo

³⁷ Allegato A DDUO 12550 Modello 7 Di particolare importanza introduce il concetto di “Monitoraggio” puntuale sull’attività svolta

³⁸ Allegato A DDUO 12550

- le competenze e/o elementi di competenza del Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP);
- il comportamento.”

“I livelli, laddove adottati, sono quelli di cui al Certificato dell’Obbligo di Istruzione. La valutazione e la certificazione possono concernere anche le competenze o elementi di competenza del QRSP, laddove previsti nei PFP quale declinazione aggiuntiva degli standard di apprendimento del percorso e definiti autonomamente dalle Istituzioni nei termini di **curvatura specifica**³⁹ del Profilo formativo-professionale di riferimento.”⁴⁰

✓ **Valutazione del comportamento**

“Il comportamento riguarda le dimensioni specificamente educative di “identità” e “convivenza civile” del PECuP di cui all’allegato A del DLgs. n. 226/2005 comune ai percorsi del secondo ciclo, come autonomamente sviluppato o declinato dalle Istituzioni in rapporto agli elementi caratterizzanti il proprio orientamento culturale e indirizzo pedagogico-didattico.

Tale declinazione deve essere operata in stretta connessione con gli OSA culturali di base e Tecnico -Professionali di cui allo specifico Profilo formativo-professionale di Qualifica e Diploma.

La valutazione del comportamento concorre all’ammissione alla nuova annualità e all’attribuzione del credito formativo per l’esame conclusivo di percorso.

La determinazione dei punteggi/livelli del comportamento, nonché il loro peso in rapporto al raggiungimento degli OSA e delle altre dimensioni culturali e professionali del PECuP ai fini dell’ammissione a nuova annualità e dell’ammissione all’esame, sono stabiliti autonomamente dalle Istituzioni formative e scolastiche e trovano preventiva esplicitazione nel POF e nei PFP”.⁴¹

³⁹ *Altro interessante tema da approfondire*

⁴⁰ *Allegato A DDUO 12550*

⁴¹ *idem*

B IL MODELLO METODOLOGICO-DIDATTICO-ORGANIZZATIVO DELL'AFOL DI COMO

1. ALCUNE RIFLESSIONI SULL'APPRENDIMENTO E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le teorie sono importanti. Tutti abbiamo delle teorie, a prescindere del fatto che ne siamo consapevoli o meno. Le nostre teorie su che cosa sia la "conoscenza", su cosa significhi conoscere e su come pensiamo che avvenga "l'apprendimento" hanno un profondo impatto sul modo di organizzare l'attività di insegnamento e sul modo in cui gli studenti possono vivere la dimensione d'apprendimento che viene proposta loro.⁴²

In AFOL Como a partire dall'anno formativo 2008 è stata attivata una riflessione sui processi organizzativi, procedurali, di apprendimento e di insegnamento funzionali alla Formazione Professionale.

Nell'anno 2012-13 tale riflessione ha avuto un ulteriore sviluppo in funzione dell'introduzione delle nuove tecnologie date dal bando della Regione Lombardia "Generazione web 2.0".

Il finanziamento ottenuto con il bando Generazione WEB 2.0 ha messo la Direzione di fronte ad una scelta di campo: da un lato fermarsi al semplice acquisto e distribuzione delle LIM e dei Tablet, dall'altro cogliere l'occasione per approfondire la riflessione sul modello metodologico e didattico, in corso, a fronte dei possibili supporti dati dalle nuove tecnologie.

Alla Direzione di AFOL Como è risultato subito evidente che non fosse possibile, "semplicemente", acquistare e distribuire strumenti tecnologici per sperare che le nuove tecnologie venissero realmente introdotte nella pratica didattica. Esperienze precedenti avevano già dimostrato che il semplice acquisto e distribuzione di materiale tecnologico non lo rendevano veramente utilizzabile.

Questa modalità, puramente "distributiva", era quella che aveva caratterizzato gran parte della prima forma di impiego dell'e-learnig. A partire dalla fine degli '90, in funzione della crescita esponenziale degli utenti di Internet, le aziende del settore tecnologico e le case editrici avevano creduto che ci fosse un eguale sviluppo nell'aspetto formativo-didattico: sarebbe bastato fornire tutti di un buon server e dei buoni pc ed il gioco era fatto. Ma le cose non andarono così. I dati dell'acquisto della spesa per l'e-learnig dal 2001 al 2005 dimostrano come, sebbene dal 2001 al 2002 l'incremento di spesa fosse stato complessivamente del 236,4 % (!!!), dal 2003 al 2005 si era assistito ad un improvviso blocco che aveva portato ad una riduzione dell'incremento a solo il 50,9%: cifre ben diverse⁴³. Cosa era successo? Come vedremo nei paragrafi successivi il grosso errore della e-learning di "prima generazione" è stata la sua assoluta impreparazione sotto l'aspetto didattico-formativo. L'introduzione delle nuove tecnologie didattiche assumeva sempre di più i connotati di una moda piuttosto che di una vera e propria occasione per una rivoluzione culturale e metodologica.

⁴² "L'apprendimento dalla parte degli alunni" P. Oldfather, J. West, J. White, J. Wilmath, 1999

⁴³ Osservatorio ANEE/ASSINFORM 2005

Non ci si poneva dalla parte degli insegnanti che avrebbero dovuto utilizzare quegli strumenti e dalla parte di chi avrebbe dovuto apprendere grazie a quelli, gli studenti. Il problema fondamentale è che veniva delegato completamente allo strumento tecnologico la risoluzione di problemi che erano invece di natura eminentemente didattica e relazionale. Erano acquistati sistemi e materiali senza porsi il problema di come potevano essere utilizzati.

L'OCSE, in uno studio del 2005, osserva come "*fino ad oggi l'e-learning non abbia rivoluzionato né l'apprendimento né l'insegnamento*".⁴⁴ Il problema centrale, infatti, di quel fallimento è stato che gran parte delle proposte che erano elaborate non facevano altro che riprodurre, in un ambiente tecnologicamente più avanzato, dinamiche pensate per l'aula.⁴⁵ L'insieme delle proposte pareva privilegiare ipotesi di *standardizzazione dei contenuti d'apprendimento e velocizzazione dei processi*, peccato che non fosse considerato ciò che ogni insegnante sa essere come elemento indispensabile per l'apprendimento: "il coinvolgimento di chi sta apprendendo".

Fin dall'inizio AFOL Como promosse all'interno della propria organizzazione un progetto di riflessione sulle didattiche in atto al fine di elaborare un pensiero che permettesse di riconsiderare la didattica alla luce delle nuove tecnologie: in funzione delle possibilità, e dei realistici limiti, che queste offrivano.

Le tecnologie informatiche pur nella loro fluorescente ricchezza ed appariscenza sono e rimangono strumenti pensati e studiati per supportare l'azione delle persone. Ma se sono strumenti pensati da altri uomini si deve innanzitutto comprendere qual è la visione della conoscenza e dell'apprendimento che li ha promossi.

Ad esempio: quella che è stata chiamata "*e-learning di prima generazione*", di cui parlavamo, tutt'oggi presente, aveva alle spalle un'idea della persona in apprendimento come di un "contenitore da riempire". Per questa ragione prevedeva corsi standardizzati, con contenuti standardizzati e processi di apprendimento in cui l'unica azione del soggetto consisteva nel passare da una paginata all'altra. Per questo si deve riflettere innanzitutto sul tipo di teoria della conoscenza e dell'apprendimento che promuove la creazione e l'impiego per cui tali dispositivi sono stati pensati. I *social network* hanno alle spalle un'idea di soggetto autonomo e produttore, e di conseguenza un'idea di conoscenza e di apprendimento diversa da quella della "e-learning della prima generazione". Se però non ci si interroga sul tipo di conoscenza e di apprendimento che si vuole proporre, l'uso dei Tablet e dei *social network* in aula potrebbe essere un evento estemporaneo magari non coerente con la modalità didattica altamente direttiva che caratterizza il "resto" dell'insegnamento per il "resto" del tempo. In questo modo l'uso del Tablet e dei *social network* sarà un evento episodico, vissuto magari come disturbante o intrusivo, e probabilmente non foriero dei risultati che si pensava di poter raggiungere semplicemente perché si è dotata la classe di Tablet: lo strumento non può sostituire la mente che lo usa.

A fronte di quanto fin qui detto, l'intenzione è di ritrovare le radici teoriche della Formazione Professionale di oggi. Si cercherà così di identificare i presupposti teorici

⁴⁴ "E-Learning In Tertiary Education: Where Do We Stand?" – Isbn 92-64-00920-5 © Oecd 2005

⁴⁵ "E-Learning 2.0" G. Bonaiuti, Erikson, 2006

da cui si sviluppa la normativa della Regione Lombardia; verranno proposti quali sono quelli da cui si è mossa la sperimentazione di AFOL Como, la ragione che lega le nuove tecnologie a una didattica coerente con il modello elaborato.

Nelle “Indicazioni regionali per l’offerta formativa in materia di istruzione e formazione professionale” vengono definite quali debbano essere le caratteristiche distintive della progettazione delle attività didattiche:

- *“l’interconnessione delle diverse dimensioni del sapere (teorico, tecnico, manuale) e dell’operatività, adoperando metodologie formative che riconoscono sempre le une nelle altre e viceversa;*
- *l’utilizzo di esperienze, metodi e dispositivi che valorizzano la partecipazione attiva degli allievi nei processi di insegnamento-apprendimento anche in contesti non formali e informali, oltre che in quelli formali;*
- *la valorizzazione delle capacità, disposizioni, vocazioni, interessi e stili cognitivi personali degli allievi anche attraverso apprendimenti pratici in assetti lavorativi”⁴⁶*

La normativa pare indicare chiaramente un’idea di apprendimento che valorizzi l’esperienza e il diretto coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Non solo:

- il chiaro riferimento a una *“partecipazione attiva degli allievi nei processi di insegnamento-apprendimento anche in contesti non formali e informali, oltre che in quelli formali”⁴⁷*
- così come la scelta di superare il sistema delle discipline per muoversi nel difficile campo delle competenze *“in coerenza con l’obiettivo assegnato dalla CE”⁴⁸*

sembrano indicare la consapevolezza del legislatore nei confronti delle nuove teorie sull’apprendimento (Costruttivismo, Costruzionismo, etc.) e su come ormai alla dimensione scolastica, e in primis ai docenti, sia chiesto di riflettere sul proprio approccio e sulle proprie teorie di riferimento della conoscenza e dell’apprendimento per riuscire a svolgere il lavoro di sempre: “far apprendere”.

In tal senso la normativa riconosce:

- che la dimensione dell’apprendimento non è più confinabile all’interno delle mura scolastiche: ci sono ormai dimensioni del conoscere che ne esulano e che possono invece essere alimento per la dimensione scolastica. L’indicazione che si deduce, la sfida per i CFP e per i docenti, è quella di considerare il soggetto in apprendimento nella sua totalità di vita, di aspetti emotivi e cognitivi: recuperando il suo sapere, maturato in contesti diversi (informali o non-formali) e, partendo proprio da quello, andare a proporre esperienze che ne permettano l’arricchimento con nuovi elementi;

⁴⁶ Dgr.n.6563 del 13 febbraio 2008 Indicazioni regionali

⁴⁷ Dgr.n.6563 del 13 febbraio 2008 Indicazioni regionali

⁴⁸ Dgr.n.6563 del 13 febbraio 2008 Indicazioni regionali paragrafo “Standard regionali “ pag. 7

- che la dimensione disciplinare per quanto importante non possa risolvere l'attività dell'apprendere, specie nella Formazione Professionale. La competenza in quanto *"Comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale"*⁴⁹ restituisce al sapere anche una dimensione operativa che gli è propria;
- che la dimensione disciplinare, per quanto importante, debba porsi quale strumento all'interno del Consiglio di Classe facilitando *"l'interconnessione delle diverse dimensioni del sapere (teorico, tecnico, manuale) e dell'operatività"* e agendo con UF che esprimano la collegialità.⁵⁰

Un interessante contributo per la didattica è quello che proviene da Silvano Tagliagambe che, in uno dei suoi molti scritti, ben evidenzia la distinzione tra *sapere* e *capire* considerando gli effetti che questa distinzione ha sulla didattica. Partendo da un'analisi della definizione delle competenze data dall'"*European Qualifications Framework*", Tagliagambe ci restituisce come, una lettura non attenta della normativa, possa incorrere in tre grandi errori:

- credere che per maturare una competenza sia sufficiente integrare le conoscenze con la capacità di utilizzarle⁵¹
- credere che la formazione sia un processo semplice, in cui si possano accostare argomenti ed eventi, senza che sia necessario un disegno complessivo di guida del percorso
- credere all'omogeneità dei concetti di *sapere* e *capire*.

Il considerare la differenza e la tipologia di interazione tra i due definisce importanti sviluppi sulla didattica. Considerando il *capire* come un momento di organizzazione dei dati raccolti e di comprensione dei legami esistenti pone con evidenza che il sapere anticipa il capire e che ne è condizione necessaria. A fronte di questa riflessione la questione che Tagliagambe pone alla scuola e alla formazione diventa: *"Senza sapere non si può arrivare a capire, ma non è affatto detto che basti sapere per poter capire"*⁵² Di cosa si può accontentare allora un insegnante? Che il soggetto in apprendimento sappia? O deve preoccuparsi di aver attivato un processo di comprensione in cui il soggetto in apprendimento è soggetto attivo, costruttore del proprio sapere, per mezzo della riconnessione con la propria storia, con la propria corporeità, con il proprio sapere pregresso?

⁴⁹ EQF (2007/8) e Regolamento per la attuazione dell'O.I. (2007)

⁵⁰ Cfr. in proposito il primo dei [7 punti della Programmazione WEB 2.0](#) frutto della sperimentazione in Afol Comol

⁵¹ Education 2.0, S.Tagliamabe, "Competenze ed ambienti d'apprendimento", <http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/competenze-ambienti-apprendimento-407905181.shtml>

⁵² Education 2.0, S.Tagliamabe, "Competenze ed ambienti d'apprendimento", <http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/competenze-ambienti-apprendimento-407905181.shtml>

2. UNA TEORIA DI RIFERIMENTO: IL COSTRUTTIVISMO

La riflessione svolta da AFOL Como sulla “conoscenza” e i “processi di apprendimento” non è stata sicuramente distaccata da quello che era, ed è, il dibattito sull'apprendimento e la conoscenza. Utile strumento di riflessione è stato invece il confronto con il pensiero Costruttivista e con i “6 punti per la programmazione” secondo cui andare a costruire ambienti d'apprendimento.⁵³ Il confronto con la dimensione pratico operativa ha permesso di considerare il paradigma Costruttivista più sull'aspetto delle immediate implicazioni pratico operative che non su puri assunti teorici.

Mentre lo sforzo della Scienza Classica era stato, fino alla fine dell'800, quello di cercare di elaborare modelli generali di spiegazione facendo astrazioni, cercando di definire poche leggi invarianti che spiegassero il tutto garantendo una matematizzazione degli eventi rilevanti per il sapere scientifico, nel XX° secolo le scienze della natura e le scienze umane hanno dovuto arrendersi all'impossibilità di ricondurre il tutto all'uno, pena la perdita di informazioni essenziali che rendevano possibile comprendere la varietà dei fenomeni.

Un esempio tra gli altri è il Teorema dell'Indeterminazione di W. Heisenberg⁵⁴ in cui viene sostenuto che di un elettrone non è possibile identificare nello stesso momento con precisione la velocità e la posizione rispetto ad un punto dato perché i due sistemi di rilevazione influenzano il comportamento dell'elettrone: se ne rilevo la velocità altero la rilevazione della posizione rispetto ad un punto dato.

Questo teorema, qui presentato in maniera sommaria, ci pone di fronte ad alcune importanti considerazioni anche sull'ambito didattico: non esiste un mondo oggettivo “dato” che si presenta quale elemento altro cui il soggetto, da esso separato, si rapporta in modo neutro. L'osservatore influenza il comportamento del mondo osservato: osservatore e osservato sono reciprocamente condizionanti. Le implicazioni didattiche sono importanti: *in quali e quanti modi è possibile guardare un dato evento o informazione? Quanto spazio si riesce a destinare, nelle miriadi di attività quotidiane di cui è fatta la giornata della classe, al momento in cui il soggetto in apprendimento abbia modo di attivare un processo di ricerca che permetta di dare la “sua” osservazione della realtà restituendo le “sue” informazioni del mondo che ha osservato?* Ripensando ai Consigli di Classe la cosa non cambia. A seconda del docente che parla abbiamo racconti che sembrano descrivere classi diverse: a seconda di chi osserva, interagisce con la classe, abbiamo tante classi quanti sono gli osservatori – attori.

Il Costruttivismo afferma quindi che la percezione è prodotta dall'attività senso-motoria del soggetto. Non esiste quindi un mondo “oggettivo” da scoprire ma è il soggetto della conoscenza che interviene sul mondo che sta conoscendo e in quest'azione lo osserva, lo influenza, lo condiziona. L'osservazione quindi non è un atto passivo ma un gesto intenzionale con cui il soggetto in base a un suo schema, struttura, guarda la realtà e ne costruisce significati.

La conoscenza e la percezione sono quindi possibili perché l'uomo possiede un corpo che è inserito in un ambiente. Quindi l'atto del conoscere non è da parte di un soggetto altro rispetto alla realtà che osserva e interpreta. Il conoscitore è quindi direttamente

⁵³ Jonassen, D.H. (1994) *Thinking Technology : toward a constructivist design model*, Educational Technology, April, pp. 34-37

⁵⁴ W. Heisenberg, *Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik in Zeitschrift für Physik*, vol. 43, 1927

coinvolto nell'atto del conoscere con tutte le sue componenti (fisiche, emotive, cognitive, relazionali, sociali,...). L'ambiente in quest'ottica non è dato, fisso nella relazione con il soggetto. L'ambiente bensì crea perturbazioni che l'organismo seleziona sulla base della sua identità. Il Costruttivismo critica così l'ipotesi che la percezione sia un atto passivo da parte del soggetto rivendicando invece una sua dimensione selettiva ed adattiva nella percezione.

Il problema per la didattica diventa: *se l'atto del conoscere è un atto in cui il soggetto è coinvolto nella sua totalità, in effetti nella pratica della didattica che spazio viene lasciato, sollecitato per permettere al soggetto in apprendimento di recuperare ed elaborare informazioni che non siano solo razionali compilative?*⁵⁵

A questo punto appare chiaro che per il Costruttivismo:

- al processo di conoscenza del mondo il soggetto partecipa come “soggetto incorporato”, coinvolgendo quindi le sue diverse dimensioni, fisiche, psichiche, emotive, culturali etc
- nel processo di conoscenza il soggetto seleziona le perturbazioni che provengono dall'esterno in modo attivo, in funzione della sua struttura che è biograficamente, soggettivamente, socialmente e culturalmente definita
- la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto (e non qualcosa che può essere trovata già prefabbricata), quindi la conoscenza non la si scopre ...la si inventa! La conoscenza deriva dalla relazione tra i membri della comunità cui si appartiene attraverso forme di negoziazione e collaborazione sociale.⁵⁶

Come dice Nicoli: *“L'esperienza, all'interno del paradigma costruttivista, consente di collocare la persona entro un campo d'azione fra individuo e mondo in cui il primo è stimolato ad un atteggiamento produttivo e nel contempo innovativo e artistico creativo.”*⁵⁷

All'interno di questa riflessione si pone il contributo di Lev Semënovič Vygotskij il quale, oltre a definire un fondamento sociale allo sviluppo della psiche, spiega come anche l'apprendimento avvenga grazie all'aiuto degli altri. *“L'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano”*⁵⁸.

⁵⁵ Slide [contributo](#) formazione 12/13 L. Ferrari

⁵⁶ R. Orrù “Formazione senza istruzione “ in E. Gattico, G.P. Storari Costruttivismo e scienza della formazione, 2005

⁵⁷ Dario Nicoli “Una scuola delle persone competenti” in Malizia Guglielmo, Ciatelli Sergio (Curatore), VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE, Armando 2010

⁵⁸ Vygotskij L.S, “Pensiero e linguaggio”, Laterza, 1998

Considerando lo Sviluppo dell'Apprendimento Vygotskij identifica tre aree dinamiche

- Area della competenza individuale: ciò che la persona sa fare, dove è autonoma, ciò che la persona sa, ha appreso
- Area dello sviluppo prossimale della competenza individuale: ciò che la persona sa fare se aiutata da altri, che quindi non sa, ma è in grado di apprendere
- Area della non competenza: ciò che non è in grado di fare anche se aiutata da altri, che quindi non è attualmente in grado di apprendere.

Questa tripartizione può essere illuminante considerando alcuni comportamenti che si possono riscontrare in classe:

- se alla persona in apprendimento verrà proposta un'esperienza-contenuto da lei già posseduta (Area della competenza individuale) si genererà noia
- se alla persona in apprendimento verrà proposta un'esperienza-contenuto per lei attualmente al di fuori del suo ambito di possibilità di apprendimento (Area della non competenza) si genererà inutile frustrazione
- se alla persona in apprendimento verrà proposta un'esperienza-contenuto coerente con la sua area di Sviluppo Prossimale della Competenza Individuale allora sarà possibile l'apprendimento, perché quest'ultimo si potrà collegare a competenze individuali presenti.

In questo senso le sollecitazioni di Vygotskij sono fundamentalmente orientate a far riconoscere che il soggetto è elemento attivo del processo di apprendimento. Qualora non si debba partire da ciò che il soggetto sa, dalla sua Area di Sviluppo Prossimale, il processo di apprendimento è destinato all'insuccesso rischiando di generare frustrazione nel soggetto, e nell'insegnante. Anche in questo caso l'intuizione di Vygotskij ha un'immediata implicazione operativa considerando se, quanto e come la didattica quotidiana, nella sua pratica operativa, si attivi innanzitutto dall'identificare l'Area della Competenza Individuale: parta cioè da cosa sa il soggetto in apprendimento e da lì costruisca percorsi di arricchimento. Perché il quesito che ci restituisce Vygotskij è: *cosa ne facciamo di cosa già sa la persona in apprendimento?*

Ultimo elemento ma non meno importante nel pensiero di Vygotskij è lo sviluppo della Meta Cognizione. Questa può essere intesa come: avere la consapevolezza delle proprie conoscenze, del proprio funzionamento cognitivo e delle attività di regolazione e controllo delle proprie abilità cognitive.⁵⁹ Tali funzioni originariamente sono agite dall'esterno verso il soggetto – bambino. L'apprendimento consiste sostanzialmente nel prendere consapevolezza di questi processi, inizialmente proposti dall'esterno, e nell'interiorizzarli facendoli diventare processi propri e autonomi.

Meta Cognizione⁶⁰, Apprendere dall'Esperienza⁶¹, Trasformazione dei Fatti in Esperienze⁶² sono solo modi diversi con cui i diversi ricercatori hanno raccontato il

⁵⁹ Vygotskij L.S., "Il processo cognitivo" Bollati Boringhieri, torino, 1987

⁶⁰ Vygotskij L.S., "Il processo cognitivo" Bollati Boringhieri, torino, 1987

⁶¹ Bion, W.R., "Apprendere dall'esperienza", Armando Editore, 2009

⁶² Reggio P.G., "Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche", Univ.Catt. Milano, 2009

difficile processo che permette la trasformazione dell'esperienza in apprendimento: elemento questo che dovrebbe essere centrale in una didattica della Formazione Professionale che si sforza di essere coerente con le richieste e possibilità della propria utenza.

Il breve excursus teorico fin qui svolto ha voluto provare a rintracciare le teorie che sono probabilmente a fondamento della normativa regionale e quelle che sono sicuramente alla base del modello metodologico-didattico-organizzativo elaborato da AFOL Como in seguito alla Sperimentazione degli Anni Formativi 2012-13 e 2013-14.

In funzione di una scelta metodologica a monte, condivisa con la Direzione, la sperimentazione si è concentrata, più che sul presentare teorie e modelli interpretativi, sul fare e sul riflettere su ciò che si stava facendo - cercando poi di recuperare i significati dall'esperienza svolta.

Anche a fronte degli stimoli teorici presentati ed elaborati già a partire da Luglio 2013⁶³ il fatto che il modello di Programmazione per Fasi elaborato⁶⁴ da AFOL Como veda come prima azione un'attività centrata innanzitutto sul recupero del sapere del ragazzo, indica come tutto non fosse frutto dell'occasionalità di una riunione ma ci fosse, alle spalle, una precisa teoria entro cui si stava lavorando.

3. I SETTE PUNTI DELLA PROGRAMMAZIONE

Nel corso dell'A.F.2012-13 in AFOL Como si è sviluppata un'interessante sperimentazione e ricerca didattica, legata all'introduzione delle nuove tecnologie previste dal Bando Generazione Web 2.0.⁶⁵ Suo obiettivo è stato quello di permettere agli insegnanti un'esperienza di ricerca sulla programmazione, garantendo alla fine un momento strutturato di riflessione su quanto accaduto così da rendere l'esperienza un apprendimento a livello individuale e organizzativo.

In base all'attività svolta, il gruppo di lavoro degli insegnanti coinvolti nella sperimentazione, ha identificato 7 Punti Imprescindibili per una programmazione coerente con i principi del Costruttivismo e con l'adozione delle nuove tecnologie. Questa ipotesi didattica è stata chiamata Didattica WEB 2.0. L'ottica è stata quella di voler coniugare in una pratica didattica lo spirito che promuove il Web 2.0 con le radici teoriche del Costruttivismo.

Di seguito riportiamo i 7 Punti Imprescindibili identificati.

1. Programmare per COMPETENZE
2. Partire dal SAPERE/ SENTIRE DELL'ALLIEVO
3. Lavorare ANCHE in gruppo e comprendere come fare (gioie/dolori)
4. I docenti devono lavorare come TEAM

⁶³ [Contributo slide](#) - Lavori in occasione della formazione Luglio 2013

⁶⁴ Cfr. capitolo d. La programmazione per Fasi

⁶⁵ [Contributo slide](#) Ferrari in occasione del Convegno dicembre 2013

5. Lavorare COSTRUIENDO ESPERIENZA per i ragazzi
6. Sviluppare l'AUTOVALUTAZIONE
7. UF è PROCESSO e non prova di verifica.

1. Programmare per COMPETENZE

Si deve superare l'approccio disciplinare. I percorsi devono essere percorsi d'apprendimento orientati all'acquisizione di competenze e non di contenuti. Nessuno nega la necessità di un apprendimento anche mnemonico. Il tema non è questo. Quello che rende l'apprendimento, anche quello mnemonico, efficace e realmente appreso, è la *comprensione* dell'uso che ne sarà fatto. Se la persona in apprendimento è posta in grado di assegnare un senso, un'utilità e una funzione a ciò che sta apprendendo allora questo diverrà possibile.

2. Partire dal SAPERE/ SENTIRE DELL'ALLIEVO

Le esperienze svolte⁶⁶ hanno confermato che qualora l'attività riesca a garantire un momento di riflessione iniziale, tale da permettere al soggetto un "posizionamento" all'interno del proprio percorso di apprendimento, in funzione del tema in esame, i risultati sono stati di grande soddisfazione per gli studenti e i docenti. Richiamare le proprie esperienze avvenute in ambiti extra scolastici, di vita quotidiana rende "oggettivamente" l'atto di apprendere più potente.

3. Lavorare ANCHE in gruppo e comprendere come fare (gioie/dolori)

Il lavoro in gruppo non è uno degli strumenti più utilizzati nella scuola. Quello che si è notato è che anche qualora venga utilizzato, raramente l'esperienza del lavoro in gruppo diventa un momento di riflessione e apprendimento riguardo i comportamenti funzionali e disfunzionali a esso collegati. Il lavoro di gruppo è uno strumento come un altro ma prevede di saperlo utilizzare per evitare inutili frustrazioni delle studentesse o dell'insegnante. Caratteristica del lavoro di gruppo è che quanto meno si usa tantomeno s'impara a utilizzarlo; quanto meno vi sono occasioni in cui è possibile riflettere sul comportamento proprio e degli altri, in gruppo, tanto meno si è in grado di adottare futuri comportamenti funzionali all'attività del gruppo di lavoro.

4. I docenti devono lavorare come TEAM

Lavorare per competenze, lavorare in una logica costruttivista richiede che gli insegnanti, una volta definiti gli obiettivi, sviluppino canali di comunicazione, occasioni d'incontro che permettano loro di superare la "soglia" della classe e co-costruire un modo di lavorare integrato all'interno di un contesto più ampio. Come si vede questo punto ha chiari risvolti organizzativi: solo se la Direzione sposa quest'ipotesi organizzativa, diviene possibile realizzare tale programmazione che prevede la cooperazione/collaborazione tra i docenti del Consiglio di Classe e tra i Consigli di Classe dei diversi settori.

5. Lavorare COSTRUIENDO ESPERIENZA per i ragazzi

⁶⁶ UF: "Como: Una città dentro e fuori di me"; "Il mio Paese"

L'esperienza ha dimostrato la differenza tra la centratura sull'insegnamento e centratura sull'apprendimento. Sono due mondi incommensurabili ⁶⁷ e in quanto tali non sovrapponibili. Costruire sfondi di apprendimento, generare "fatti" significa sforzarsi di utilizzare ciò che accade come "aggancio" per l'apprendimento. La sfida per i docenti è provare a entrare nel mondo dell'apprendimento, abbandonando le certezze dell'insegnamento, per scoprire, e scoprirsi, con più possibilità e capacità di quelle che spesso si crede di avere.

6. Sviluppare l'AUTOVALUTAZIONE

L'autovalutazione è una competenza da sempre utilizzata da chi sta svolgendo un percorso di apprendimento. Può essere interessante se da fatto episodico e individuale diventasse pratica condivisa e organizzata all'interno della classe: un evento in cui viene fattivamente riconosciuto il valore delle capacità autovalutative della persona in apprendimento.

7. UF è PROCESSO e non prova di verifica

Può capitare che a volte dell'Unità Formativa si ponga attenzione in particolare al momento finale della prova perdendo così il senso stesso del termine "Unità Formativa". Con questo punto il Gruppo di Lavoro ha voluto riaffermare la centralità del processo nella dimensione dell'UF e la funzionalizzazione della prova al processo. Se intendo l'UF :

- ✓ come un percorso costruito in modo integrato con i colleghi
- ✓ partendo dal sapere/sentire del ragazzo
- ✓ sviluppando attività ed esperienze di lavoro centrate su chi apprende
- ✓ prevedendo momenti di lavoro in team e riflessione su quanto sta avvenendo
- ✓ considerando l'autovalutazione come momento nodale nella struttura del percorso,

allora la prova, le modalità in cui questa si strutturerà avrà valore di "esito" reale di un processo di apprendimento e semplice conseguenza di quanto accaduto.

I risultati sopra riportati sono l'esito di quanto definito nel Collegio Docenti di Luglio 2013 e conclusione dell'esperienza dell'anno formativo 2012/2013. Al termine del primo anno di sperimentazione si individuarono e definirono i principi secondo i quali programmare per l'anno formativo 2013/2014. In quell'occasione, in alcuni gruppi di lavoro del Settore Benessere, furono elaborati i primi spunti di un possibile Modello di programmazione. In seguito i Coordinatori e la Vice-Direzione, affiancati dalla Consulenza, rielaborarono questi spunti andando a formalizzare un percorso di programmazione a tappe in grado di soddisfare i 7 punti risultati dalla sperimentazione.

⁶⁷ T.S Kuhn La struttura delle rivoluzioni scientifiche, 2009 Piccola Biblioteca Einaudi Ns

C. IL MODELLO DI PROGRAMMAZIONE DELLA DIDATTICA WEB 2.0

1. L'UNITA' FORMATIVA IN FASI

Il modello nella sua interezza non è ancora stato sperimentato ma le diverse esperienze svolte nel corso dell'anno formativo 2013-14 ci fanno confidare di essere sulla buona strada.

Di seguito presentiamo il modello così come è stato elaborato e presentato in diverse occasioni, non ultima il convegno del Dicembre 2013 di cui si possono trovare in Appendice gli atti.

La pratica, l'esperienza nel corso anche dell'anno formativo 2014-15, i contributi costruttivi, e ben accetti, di tutti i colleghi che vorranno partecipare alla sperimentazione del modello avranno modo di indicarci dove correggere o migliorare l'impianto didattico metodologico .

Quello che presentiamo è un percorso per fasi di attività che vanno presentate in classe per realizzare un Unità Formativa rispondente ai 7 criteri della Didattica Web 2.0.

A monte dovrà esserci una riflessione da parte del corpo docente, una stringente programmazione interdisciplinare, una chiara condivisione di obiettivi e metodi non solo tra docenti ma anche con Coordinatore e Tutor. Tempi e spazi infatti dovranno aderire e adeguarsi alle esigenze dell'apprendimento e non viceversa.

Le diverse fasi di lavoro secondo cui il modello è costruito ricalcano intenzionalmente i 7 punti della Didattica WEB 2.0 perché da quelli sono ispirati e a quelli vogliono condurre.

Vogliamo sottolineare che il modello non è "rigido". Per esigenze di carattere didattico, tipologia di competenza trattata, settore di utilizzo, potranno essere apportate modifiche nell'utilizzo degli strumenti tecnologici e nelle tecniche di conduzione dei lavori in classe e fuori. La struttura presentata è stata elaborata secondo le necessità e le linee sviluppate dal Settore Alimentazione. Nell'esperienza del Settore Benessere i video tutorial, ad esempio, sono stati utilizzati nella fase conclusiva e non in quella iniziale.

PRECONDIZIONE

I docenti programmano per competenze e in TEAM

I docenti coinvolti nell'UF costruiscono collegialmente l'UF identificando la competenza e, a partire da questa, ognuno individua il/i contributo/i della propria "area" e in quali fasi intervenire.

FASE 0

Presentazione agli studenti dell'UF e della sua articolazione

Quest'attività può essere svolta dal docente che viene considerato "di riferimento" per l'UF: perché maggiormente coinvolto a livello di ore, competenze o anche interesse personale. In questa fase il docente illustrerà il tema che verrà affrontato e le fasi di lavoro che sono previste.

FASE 1

PARTIRE DAL SAPERE DELL'ALLIEVO

Attività da svolgere a casa

In funzione del tema che sarà affrontato nell'UF si chiede agli studenti di elaborare, a casa, una mappa in cui vi sia il recupero delle conoscenze ed esperienze pregresse degli allievi sulla competenza/abilità introdotta.

Nella mappa andranno anche riportate l'insieme delle conoscenze che l'allievo ritiene siano necessarie per poter esercitare quella competenza oggetto dell'Unità Formativa.

FASE 2

ELABORAZIONE VIDEO

Attività da svolgere a casa

Sempre a casa lo studente elaborerà in video, una sorta di tutorial, in cui, mettendo a frutto le competenze le conoscenze e le manualità operative possedute, potrà spiegare dal suo punto di vista come e cosa si deve fare per realizzare una specifica operatività coerente con la sua Qualifica Professionale

FASE 3

ANALISI VIDEO – ARRICCHIMENTO MAPPA

Attività da svolgere a casa

L'insegnante che sta guidando l'UF, una volta ricevuti i video di tutti gli alunni, proporrà un video, realizzato dal docente di pratica, ad esempio su "Il taglio della patata". Il ragazzo potrà confrontare il suo video e quello del docente per verificarne le differenze. Laddove da tale confronto dovessero emergere elementi nuovi e non considerati in precedenza dallo studente (es. cura dell'igiene, scelta del tubero, attrezzatura utilizzata...) o, al contrario, elementi aggiuntivi rispetto a quanto presentato dal docente, potrà integrare la mappa, precedentemente redatta, evidenziando le nuove elaborazioni.

FASE 4

LA MAPPA DI GRUPPO

Attività da svolgere in classe

In classe, invece di procedere a una presentazione individuale, forse un po' dispendiosa a livello anche di tempistica, è possibile individuare gruppi di lavoro assegnando il compito di realizzare "Mappe di Gruppo" in cui tutti i contributi dei singoli non vadano persi e siano raccolti, elaborando una mappa integrativa.

A conclusione del lavoro si chiederà ai singoli di riflettere sul processo di lavoro svolto. Il compito sarà di ripercorrere brevemente l'attività svolta indicando quale comportamento, agito da loro e/o agito da altri, hanno percepito, ed è risultato, più funzionale all'attività di gruppo e quale è stato percepito ed è risultato di maggior ostacolo.⁶⁸ Stante la scarsa abitudine nelle nostre classi ad attivare processi di riflessione sull'esperienza svolta e in particolare sull'attività di gruppo, è quasi certo che nelle prime volte i ragazzi debbano essere aiutati ad affrontare un compito tanto inusuale quanto non semplice. Possono essere d'aiuto schemi, esempi di comportamenti, o altro che aiuti i ragazzi ad orientarsi.⁶⁹ Una volta concluso anche il

⁶⁸ Vygotskij (1934) "Pensiero e linguaggio", Laterza, 1998

⁶⁹ Ciò che forse è meglio cercare di evitare è una logica dogmatico moralista, "Quando si lavora non si scherza e non si fanno battute." per accogliere maggiormente una logica più orientata alla contestualizzazione dei

lavoro di riflessione sul processo di lavoro di gruppo, i prodotti verranno presentati alla classe e all'insegnante dai singoli gruppi. Solo in un secondo momento ci si concentrerà sul prodotto "Mappa di gruppo", che verrà condiviso poi in un momento di "Intergruppo".

FASE 4

INTERGRUPPO

Una volta che i gruppi hanno prodotto i lavori possono presentarli alla classe e al docente.

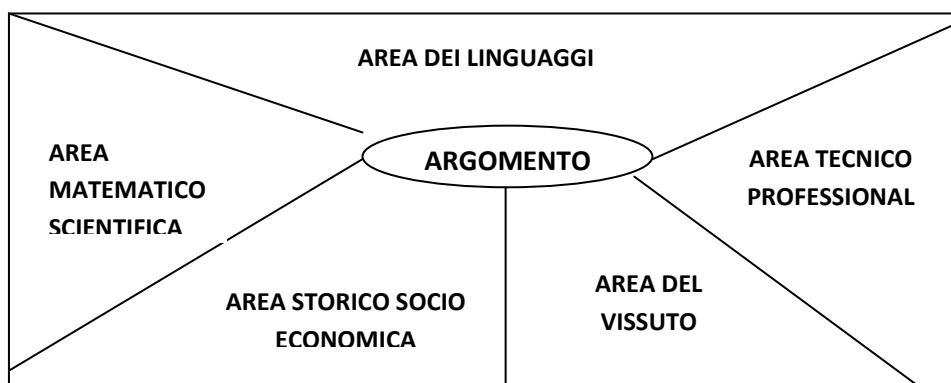
Un rappresentante per gruppo esporrà il lavoro, su slide in PowerPoint o, meglio, utilizzando alcune delle App oggi disponibili (Mindmap, etc).

Alla fine delle presentazioni il Docente che conduce l'intergruppo dovrà costruire con la classe due **macromappe**:

- una relativa al Processo di Gruppo in cui saranno riportati i comportamenti che ostacolano e quelli che facilitano il lavoro del gruppo (e che potrà essere aggiornata in ogni successiva occasione);
- un'altra in cui vengono riportati i lavori delle singole mappe di gruppo compilata dal docente su indicazione dei gruppi.

Questa seconda mappa, **MAPPA DEI SAPERI**, sarà anch'essa compilata in diretta con il contributo della classe redatta dal docente che dovrà garantirne la struttura, così come quella che riportiamo di seguito

LA MAPPA DEI SAPERI



comportamenti. Altrettanto pericolose paiono, almeno a chi scrive, quei modelli che parlano di "Leader negativo": perdono di vista il fatto che i comportamenti del singolo, all'interno di un gruppo, sono in parte condizionati dal gruppo stesso e che quindi non esistono bravi e cattivi astratti dal gruppo in cui stanno operando. Si ritiene che possa aver più senso parlare di parti del gruppo, inteso come intero, che stanno agendo la loro contrapposizione e non contrapposizione ad esempio al compito dato dall'insegnante. Quindi l'intervento andrà forse fatto sul gruppo, rendendolo consapevole di ciò che sta agendo. L'obiettivo potrebbe essere quello di mobilitare il gruppo nella gestione di sue parti evidentemente disfunzionali all'attività per cui il gruppo esiste.

L'idea è che il docente raccolga nella mappa tutte le sollecitazioni che giungono dalla classe. Lo scambio di informazioni e punti di vista permette alla classe di possedere un patrimonio sufficientemente vasto e realistico di ciò che la classe ritiene importante sapere per poter acquisire quella competenza, il tutto arricchito con aspetti biografici personali. La struttura della Mappa dei Saperi può essere presentata fin dall'inizio o solo alla fine, quale disvelamento delle aree in cui il docente ha allocato i contributi dei ragazzi. Il tema fondamentale è che in questo modo si cerca di andare a creare un primo collegamento, a partire da ciò che è stato identificato dai ragazzi tra i saperi necessari e le attività didattiche.

Fase 6

LA MAPPA DEI SAPERI COME GUIDA PER LE DISCIPLINE

La Mappa dei Saperi può essere un'utile guida per lo svolgimento delle attività delle diverse discipline attraverso la sua condivisione tra tutti i docenti che "partecipano" alla competenza e all'UF.

Compito di ogni docente coinvolto sarà quello di rispondere alla domanda: "***A cosa serve la mia materia per lo sviluppo di questa UF? Quali sono i saperi, le abilità che può fornire per permettere l'acquisizione della competenza?***" L'ipotesi è che quanto indicato dalla classe non esaurisca gli argomenti che in effetti debbono essere trattati e le abilità necessarie per possedere la competenza. In tal senso il docente, per la parte di sua competenza, potrà lavorare sulla Mappa dei Saperi chiarendo alla classe il ruolo della sua area di intervento nel raggiungimento della competenza.

Potrà inoltre realizzare un lavoro di ricerca d'aula⁷⁰ direttamente con classe guidando il gruppo classe nella risposta alla domanda "***A cosa serve la mia materia per lo sviluppo di questa UF? Quali sono i saperi, le abilità che può fornire per permettere l'acquisizione della competenza?***". Il lavoro renderà più precisa la Mappa dei saperi portando all'individuazione delle aree di conoscenza da approfondire, correggendo nel caso alcune possibili note.

Grazie a questo lavoro per la classe è:

- definita la competenza da raggiungere
- individuate le conoscenze e abilità utili
- indicate le fasi di lavoro

In tal modo il lavoro del docente si perfezionerà grazie al contributo della classe.

Fase 7

LAVORARE PER COSTRUIRE ESPERIENZE

A partire dalla mappa dei Saperi costruita in classe ogni docente coinvolto nell'UF elaborerà un percorso fondato sull'esperienza su cui poi riflettere e generare apprendimento.

Fase 8

VALUTAZIONE

Il momento della valutazione permette alcune riflessioni relativamente a "*chi valuta chi*" e "*cosa valutare*".

⁷⁰ AIF-AAVV "Professione Formazione", 1991, Franco Angeli, Milano

“Chi valuta chi”

Partendo dal “chi valuta chi” possiamo considerare che, come abbiamo avuto già modo di osservare, la produzione comporti sempre un momento di autovalutazione. Crediamo che lo sviluppo di questa competenza, oltre che essere normativamente previsto, e inserito nel Portfolio, debba essere considerato per i docenti un obiettivo di grande spessore inteso come strumento di verifica dell’apprendimento personale dello studente per essere protagonista del proprio percorso formativo. Crediamo possa essere importante per il docente, porsi la domanda del quando e come sviluppare questa competenza nello sviluppo delle UF.

“Cosa si valuta”

Altro elemento di criticità che ci è sembrato di osservare è che l’affermarsi delle Competenze sembra aver reso “illegittimo” qualsiasi momento di verifica relativamente alle Conoscenze. Al netto delle precedenti specificazioni sull’apprendimento mnemonico, riteniamo che sia più funzionale una bella e chiara verifica delle conoscenze, piuttosto che una dichiarata “verifica delle competenze” che camuffa, tra risposte chiuse e a crocette, una “verifica di conoscenze”. D’altro canto se la definizione di Competenza della Regione Lombardia recita: *“Comprovata capacità di usare **conoscenze**, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale”* vorrà dire che le conoscenze sono utili, determinanti e imprescindibili.

Quindi, relativamente al “cosa valutare”, una volta che si sono legittimate le differenze, è importante che anche gli strumenti e i momenti siano differenti. Per la verifica delle conoscenze abbiamo trovato utili strumenti in applicativi anche gratuiti presenti sul mercato. Noi abbiamo utilizzato *Questbest*: applicativo gratuito che permette di costruire questionari di diversa tipologia (a risposta chiusa, aperta, multipla, ecc) e che, per mezzo di una tabulazione immediata, rende possibile avere in tempo reale il risultato. Cosa diversa è invece la verifica delle competenze. Con un’ UF come quella che abbiamo strutturato diviene funzionale una verifica che permetta alla persona la esecuzione di una “Prova Esperta”: una prova quindi in cui la persona abbia modo di esercitare/dimostrare la/le propria/e competenze in modo organico e integrato.

2. LE RICHIESTE DEL MODELLO

Abbiamo deciso di titolare così questo paragrafo perché ci siamo resi conto che questo modello non è scevro da richieste specifiche nei confronti di insegnanti, scuola, studenti.

1.a Agli Insegnanti:

sicuramente il modello chiede che innanzitutto gli insegnanti trovino tempi e modi (utilizzando nel caso anche le nuove tecnologie) per poter lavorare in modo integrato. E’ come se la Formazione Professionale dicesse che è finito il tempo dell’insegnate che entra in aula disinteressandosi di ciò che è successo prima e dopo di lui e lasciando all’aula il compito di trovare sensi, collegamenti tra una materia ed un’altra.

Non solo collegamenti con gli altri docenti ma il modello chiede anche che il docente entri in collegamento con i discenti, meglio: che faciliti il loro collegamento con il loro sapere posseduto e con loro percorsi di apprendimento specifici. Nessuno pensa a

momenti simbiotici o a perdita della distanza data dalla diversità di ruoli. Quello a cui si pensa è bensì un'attivazione delle risorse della persona in apprendimento e uno sforzo del docente di adattare il suo sapere e capacità all'attivazione delle risorse del ragazzo.

1.b Alla Scuola:

garantire l'applicazione di tale modello vuol dire riconoscere la centralità dell'apprendimento e del ragazzo anche nei fatti. Vuol dire ad esempio reimpostare l'orario, come abbiamo avuto modo di indicare, pensare che oltre alla funzionalità dei docenti sia opportuno organizzare le materie nella giornata, seguendo anche logiche di coerenza delle discipline. Ma vuol dire, ad esempio, anche pensare alla necessità di avere una flessibilità oraria per permettere l'apertura e la chiusura di attività previste nelle diverse fasi, rendendosi quindi disponibili a rigiocare il vincolo tempo come risorsa dell'attività d'apprendimento in corso.

1c. Agli Studenti:

la disponibilità a essere soggetti in apprendimento attivi e non solo: "venire a scuola". Essere disposti a riconoscere anche i propri punti di forza e lavorare, grazie a quelli, sui punti deboli.

D. LA TECNOLOGIA COME STRUMENTO DI AMPLIFICAZIONE DELLE POTENZIALITÀ DI APPRENDIMENTO

Parlare di tecnologia nella formazione obbliga a ripercorrere brevemente le origini della formazione per individuare il pensiero che l'ha promossa e l'idea di conoscenza che è stata sviluppata negli anni.

La prima forma di utilizzo della tecnologia nella formazione, fatto salvo l'utilizzo dei libri, primo vero strumento di mediazione del sapere, fa riferimento alle diverse esperienze di Formazione a Distanza che si sono susseguite a partire da metà '800.

Con l'espressione Formazione a Distanza (FAD) si indica genericamente un modo di fare formazione caratterizzato da:

- separazione fisica fra docente e discente
- distribuzione di materiale didattico con modalità e supporti diversi
- forme comunicative marginali fra docente, studenti e tutor

L'evoluzione della FAD vede il tutto iniziare nel 1840 quando in Inghilterra fu lanciato un corso per corrispondenza di stenografia. Obiettivo era che il soggetto in apprendimento fosse autonomo nel definire i tempi di apprendimento. Non per nulla l'utenza media erano casalinghe che si volevano riqualificare. Nel 1937 Radio Canada svolge una serie di trasmissioni divulgative dedicate agli agricoltori per aggiornamenti professionali. In questo caso era sufficiente l'ascolto di quanto era detto dallo speaker. La persona in apprendimento era passiva o addirittura impegnata in altro. Stava poi alla singola persona applicare quanto gli era stato proposto senza però avere, anche qui, alcuna forma di supporto nel momento dell'applicazione. In Italia nel 1951 La Scuola Radio Elettra affianca commenti audio ai testi che sono spediti ai corsisti e attiva la possibilità di avere contatti telefonici con i docenti. È la prima volta che grazie allo sviluppo tecnologico si riapre il canale di comunicazione tra docente e soggetto in apprendimento.

L'utilizzo del Computer nella FAD portò a dei cambiamenti che, invece, non intaccarono la struttura portante del pensiero e della metodologia didattica della FAD: fornire al corsista il materiale perché da solo possa sviluppare un processo di apprendimento all'interno di un percorso ben strutturato e definito nelle tappe e negli obiettivi. Ora, i corsisti potevano avere a disposizione una mole di materiali maggiori e realizzare, nel caso, anche simulazioni artisticamente più efficaci e curate, ma il percorso di apprendimento era comunque definito in modo astratto e standardizzato per tutti i corsisti, a priori.

Con l'avvento di Internet seppur tutto sembri cambiare, in effetti, nulla cambia. Al soggetto in apprendimento è fornita una messe pressoché infinita di dati ma ancora una volta all'interno di percorsi molto strutturati in cui pochi spazi pare avere il soggetto in apprendimento. *"Tutto ruota attorno al contenuto programmato che, organizzato in maniera lineare, è poi erogato on-Line."*⁷¹ Alcuni dati riportati da Forrest Research⁷² parlano, infatti, dell'abbandono di percorsi di auto apprendimento addirittura con valori del 70%. Nulla di meglio pare accadere nei casi di lettura di testi in digitale nei quali il tasso di ritenzione dei contenuti cala del 30% rispetto ai testi in formato cartaceo. Dato questo importante per le case editrici che hanno investito, e stanno investendo, sugli *E-book*.

L'e-learning, nella sua prima generazione, pare quindi aver fallito la possibilità di innovare e di inserirsi nella didattica.

Proviamo a vederne le cause:⁷³

- B. focus sulle nuove tecnologie piuttosto che sui processi di apprendimento a cui funzionalizzare le nuove tecnologie;
- C. noiosità. Spesso le attività promosse non prevedevano forme di coinvolgimento diretto del soggetto in apprendimento se non, come si è detto, solo nello scorrere delle videate;
- D. insufficiente conoscenza e problematizzazione dei processi di apprendimento e insegnamento da parte di chi elaborava piattaforme e programmi perché specialisti tecnici e non specialisti dell'apprendimento.

1 CONCENTRARI SULLO STRUMENTO O CAPIRE IL PROBLEMA METODOLOGICO? UNA SCELTA

*"L'e-learning 2.0 si pone invece, e in primo luogo, l'obiettivo di recuperare le potenzialità insite nel modo spontanee, informali, da apprendere nelle situazioni quotidiane."*⁷⁴

L'e-learning 2.0 in questo qualifica le sue differenze dai modelli precedenti:

- La dimensione della totale **accessibilità** data dagli strumenti oggi posseduti dalla maggior parte delle persone garantisce la possibilità di attivare reti di connessione tra soggetti e mondi differenti, indipendentemente dai tempi e dai luoghi.

⁷¹ G.Bonaiuti "E-learning 2.0", 2006 p.38

⁷² Citato in G.Bonaiuti "E-learning 2.0", 2006 p.39

⁷³ Liberamente tratto da: Woodill G., Where is the learning in e-learning :<http://www.operitel.com/publications.asp>

⁷⁴ G.Bonaiuti "E-learning 2.0", 2006 p.42

- La possibilità di utilizzare immagini, suoni, etc. arricchisce la comunicazione della dimensione analogica e metaforica.

- I *social network* hanno qualificato diversamente la logica e il valore della produzione individuale: oggi chiunque può scrivere un commento, uno stato, raccontare un evento a cui ha partecipato.

Questo aspetto apre ad alcune riflessioni:

- facilità di produzione e di socializzazione. Grazie alle innovazioni tecnologiche le barriere morali, estetiche ed etiche si sono spostate. Oggi il singolo ha la possibilità, e si sente legittimato, a condividere immagini ed emozioni che sta vivendo, andando a creare una “condivisione di attimi” contestualmente al momento del vissuto. Quali spazi questa possibilità tecnologica apre a una didattica che crede nel fatto che si debba partire dall’esperienza del singolo, dal sapere che sta costruendo, dal vissuto che l’esperienza genera? Ma è sufficiente la sola documentazione?;

- la sperimentazione da noi realizzata⁷⁵ ha confermato che per trasformarsi in apprendimento il fatto documentato richiede un momento di riflessione⁷⁶ in cui il soggetto acquisisca la consapevolezza dell’avvenuto e, in quanto tale, recupera significati e apprendimenti per costruire nuovi legami e nuove reti di saperi;

- apertura degli spazi e di momenti di apprendimento. La tecnologia attuale porta prepotentemente alla ribalta la dimensione dell’apprendimento informale, ma più ancora nel non-formale. L’apprendimento dell’uso di App piuttosto che dell’intero dispositivo si sviluppa per mezzo di una trasmissione assolutamente orizzontale. Sembra palese che l’uso della strumentazione (device) per le attività di connessione avvenga prevalentemente a livello orizzontale e spesso la scuola e gli ambiti di apprendimento formale, ne sono esclusi: mondo altro, di altro apprendimento, di altra vita;

- uso e abuso dei *social network*. Questa riflessione, di carattere più pragmatico ma non meno importante, anche se con un accenno differente, è stata sviluppata da Marc Prensky quando, dalla prima intuizione che gli fece coniare il termine di nativi digitali”⁷⁷ (dato semplicemente dal fatto di essere nati negli anni in cui il mondo digitale si era affermato), ha introdotto il concetto di “*saggezza digitale*” intesa quale capacità di prendere decisioni sagge in quanto potenziate dalla tecnologia;⁷⁸

Su questo tema grande responsabilità hanno sicuramente, prima di tutti, gli insegnanti di informatica. A loro il compito di guidare le persone in apprendimento sull’uso “saggio” di questi strumenti, viste le rilevanze, addirittura penali, che un comportamento poco saggio potrebbe provocare.⁷⁹ La cosa più importante, come le neuroscienze ci hanno

⁷⁵ UF “Como. Una Città dentro e Fuori di me”.

⁷⁶ Reggio P.G, “Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche”, Univ.Catt. Milano, 2009, identifica dei “movimenti” che la mente deve compiere per il passaggio dal fatto all’apprendimento, p. 47

⁷⁷ M. Prensky Digital Natives, Digital Immigrants, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001

⁷⁸ Prensky M. (2010). H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale.TD-Tecnologie Didattiche, 50, pp. 17-24

⁷⁹ L’ingiuria e la diffamazione, pur per via telematica, o lo spamming possono, ad esempio, costituire i reati di cui agli artt. 594 e 595 Codice Penale da un lato e 660 Codice Penale dall’altro.

insegnato⁸⁰, sta nel fatto che loro, essendo consapevoli di tutti questi aspetti, dovrebbero essere esempi responsabili, di una nuova “*netiquette*”⁸¹.

Le riflessioni fin qui svolte, e in particolare quelle relative alla produzione, alla condivisione e alla dimensione non formale dell'apprendimento ci portano a riconoscere come si presenti in maniera preponderante una dimensione di esperienza e di apprendimento in cui il singolo soggetto è regista e protagonista. Il passaggio dall'e-learning di prima generazione verso modelli più aperti e dinamici si compie con l'elaborazione del concetto di *Personal Learning Environment* (Ambiente Personale di Apprendimento), nella concretizzazione di spazi operativi in rete, dove per l'apprendimento sono centrali il soggetto e la sua rete di risorse personali.⁸²

La logica proposta dal PEL vede alcuni momenti centrali nella sua realizzazione:

- il riconoscimento che l'apprendimento coinvolga spazi, tempi, relazioni e ambiti della persona diversi e non sempre omogenei;
- la realizzazione di situazioni e percorsi di apprendimento che, grazie alle nuove tecnologie, facilitino l'integrazione dei diversi ambiti e momenti facilitando nel soggetto in apprendimento l'elaborazione di un continuum organico seppur eterogeneo;
- la proposta al soggetto in apprendimento di un “luogo” fisico e mentale in cui poter operare sia l'archiviazione dei propri prodotti d'apprendimento, che una ricapitolazione del proprio percorso. Uno strumento che lo aiuti a “posizionarsi” all'interno del proprio percorso.

Relativamente all'ultimo punto un ruolo di questo tipo potrebbe essere svolto dall'E-portfolio, una volta sfrondata dalle briglie burocratiche. Questo potrebbe essere il modo con cui: rendere evidenti, al soggetto e ad altri, le competenze acquisite, permettere una riflessione e autovalutazione al fine di rielaborare, o continuare a sviluppare, il proprio progetto di apprendimento individuale.⁸³

2. IL KIT DI APP SCELTE DAL CFP COME STRUMENTI BASE DELLA DIDATTICA

I media digitali sono entrati ormai a far parte della vita quotidiana, come ognuno di noi può sperimentare, e nel processo di apprendimento concorrono con la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari, alla socializzazione ed alla costruzione del sé.⁸⁴. Secondo

⁸⁰ M. Iacoboni “*I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*”, Boringhieri, 2008. Lo studio sui neuroni specchio ha dimostrato che l'apprendimento avviene innanzitutto per imitazione. M. Iacoboni “*I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*”, Boringhieri, 2008

⁸¹ Da Wikipedia il 29.06.14 (<http://it.wikipedia.org/wiki/Netiquette>) La Netiquette, neologismo sincratico che unisce il vocabolo inglese network (rete) e quello di lingua francese *étiquette* (buona educazione), è un insieme di regole che disciplinano il comportamento di un utente di Internet nel rapportarsi agli altri utenti attraverso risorse quali newsgroup, mailing list, forum, blog, reti sociali o email in genere. La netiquette è fissata in una forma definitiva dall'ottobre 1995 con il documento RFC 1855 (<http://tools.ietf.org/html/rfc1855>) che contiene tutte le regole ufficialmente ed universalmente riconosciute dai netizen per un buon uso della rete.

⁸² G. Bonaiuti “*E-learning 2.0*”, 2006

⁸³ Si veda in proposito il Progetto “Generazione WEB 3.0” presentato da AFOL Como nel 2014.

⁸⁴ Dorse Py.A. (2001) “*Personal Knowledge Management. Educational Framework for Global Business*”

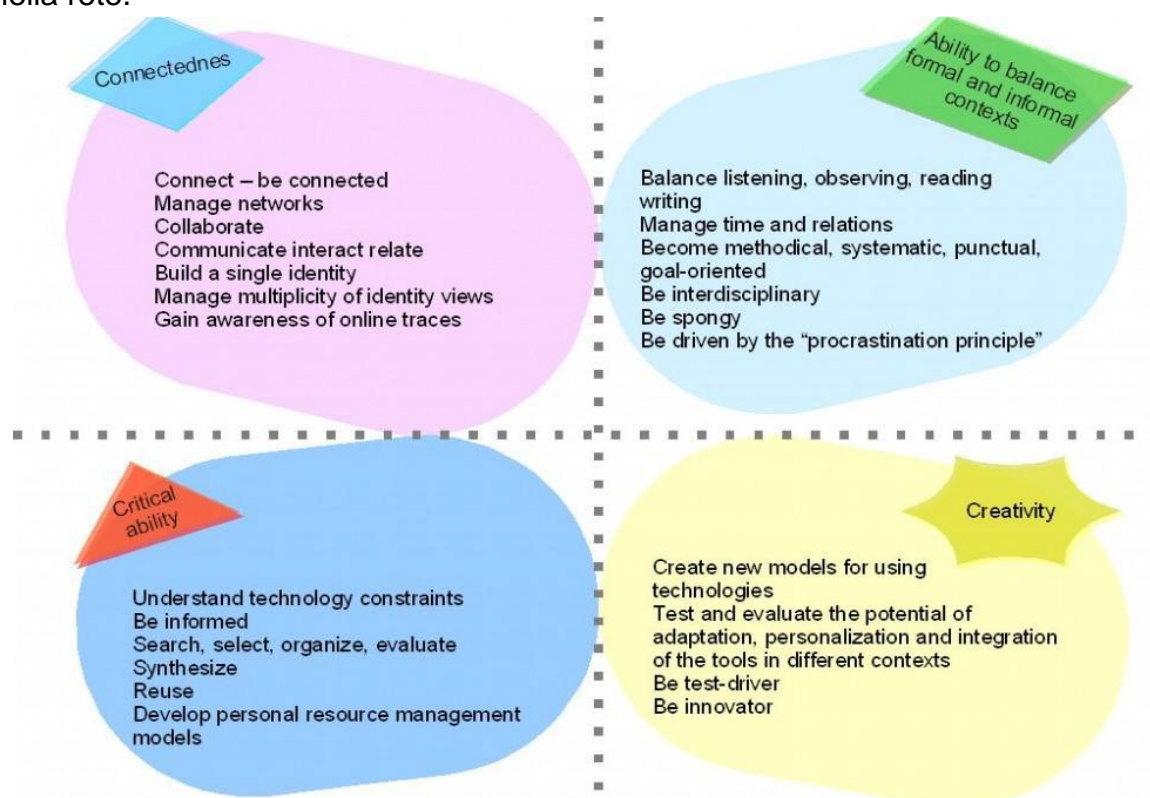
Dorse il bagaglio di sapere necessario oggi per il cittadino digitale spazia su ambiti e livelli differenti:

- Competenze personali
- Competenze sociali e dei processi in rete
- Competenze tecnologiche

Le competenze che sono richieste oggi sembrano quindi molto più ampie di quelle su cui si sono impostati programmi e attività didattiche.

Le competenze digitali si fondano su "abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet".⁸⁵

Ma se è vero quello che diceva Marc Prensky, ovvero che essere nativi digitali è una condizione mentre la "saggezza digitale è una competenza", allora Cicognini⁸⁶ prova a elaborare una mappa delle competenze necessarie per agire in modo consapevole nella rete.



Ma quanto fin qui detto parla del soggetto in apprendimento. Una riflessione, forse importante, deve essere dedicata anche a chi è impegnato a proporre l'uso di queste tecnologie in ambito didattico.

E' innegabile che la scarsa dimestichezza con le apparecchiature tecnologiche da parte del docente non faciliterà sicuramente l'utilizzo da parte degli studenti delle nuove

⁸⁵ (Unione Europea, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE)

⁸⁶ M. E. CIGONINI 2010 PKM – Personal Knowledge Management: cosa vuol dire essere una persona istruita nel XXI secolo?

tecnologie, mantenendole nel mondo “altro”, per usi “altri”, per apprendimenti che si pongono come “altri” e forse non integrati.

Una riflessione significativa probabilmente può, e forse deve essere fatta, anche sugli insegnanti e sul loro rapporto con le tecnologie.

E' possibile forse tipizzare in modo schematico alcune delle diverse modalità di relazione del docente con la tecnologia:

- **Utente Potenziale:** Non sempre possiede il PC o una connessione di rete, usa le TIC occasionalmente, ha poca formazione a riguardo, ha difficoltà pratico-organizzative.
- **Utente Partecipativo:** ha il PC e la connessione, ma usa occasionalmente le TIC. Vorrebbe maggior formazione.
- **Utente coinvolto:** lavora normalmente con le TIC per programmare e realizzare, ma non sistematicamente.
- **Utente adepto:** è esperto e lavora abitualmente integrato, fa parte delle community.
- **Utente Integrale:** usa solo le TIC e non saprebbe farne a meno.⁸⁷

A fronte di questa tipizzazione ognuno si può riconoscere o no ma per ognuno vale la domanda su come si rapporta e utilizza, lei/lui per prima/o, la tecnologia nel suo quotidiano professionale.

Nell'intenzione di voler rendere l'utilizzo della tecnologia uno degli elementi distintivi della proposta didattica dell'AFOL Como e volendo supportare i docenti nella realizzazione di questo impegno, è stato definito che dall'anno formativo 2014 – 15 a ciascun docente verrà richiesto :

1. di realizzare, per ogni quadrimestre, almeno un'UF che preveda:
 - A. Creazione mappe concettuali
 - B. Costruzione di video
 - C. Creazione di e-book
 - D. Verifica delle conoscenze on-line
2. Di rendersi autonomo
 - A. Nell'utilizzo delle applicazioni digitali
 - B. Nell'utilizzo degli strumenti offerti della Piattaforma Didattica Moodle

⁸⁷ Liberamente tratto da Lupo L. “Nuove tecnologie per imparare a pensare. Analisi di pratiche di didattica metacognitiva”, Junionr, 2013

Le quattro attività previste al punto 1 sono non casualmente coerenti con le attività previste nella Programmazione per Fasi.

Nell'intenzione di facilitare l'apprendimento dei docenti nell'utilizzo delle diverse applicazioni AFOL Como definirà possibili percorsi di affiancamento e formazione sull'utilizzo delle stesse.

CONCLUSIONI

Crediamo che a chiusura di questo lavoro sia importante una precisazione. In questo scritto abbiamo voluto dare evidenza delle norme su cui si fonda la dimensione organizzativa del Centro e delle teorie che, probabilmente, sono alla base del pensiero della Regione Lombardia ma che sicuramente sono caposaldo della scelta metodologico - didattica attuata da AFOL Como.

Queste sono le linee che hanno ispirato il "modello" attualmente non ancora agito e realizzato nella sua interezza. Siamo però certi che le attività che abbiamo visto svolgere dai docenti in questa direzione testimoniano la volontà di accogliere le nuove richieste e sfide poste alla formazione professionale. Siamo quindi fiduciosi che, con la collaborazione dei colleghi, questo modello, nato dall'esperienza all'interno di un preciso costruito teorico, possa dar corso nell'anno formativo 2014-15 all'introduzione consapevole di quanto sperimentato negli anni precedenti e sistematizzato nel presente contributo.

INDICAZIONI NORMATIVE

- L.R. N. 19/07,
- Dlgs N. 226/2005 e Allegato A
- Decreto Legislativo del 15 Aprile 2005 N. 76
- Legge N. 296/2006
- D.M. 139/2007
- L. 133/2008 Art. 64 Comma 4
- Decreto 1544 Del 22 Febbraio 2010_Standard Formativi E
- D.D.G. N. 9798/2011 Allegato A
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e dal Consiglio del 23 Aprile 2008 Sulla Costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per L'apprendimento Permanente, Pubblicata Su Gazzetta Ufficiale 2008/C 111/01 Del 6/5/2008.
- D.D.U.O 12550- Allegato A - Ordinamento dei Percorsi di leFP Di Secondo Ciclo della Regione Lombardia".- e Modelli parte Integrante Il D.D.U.O
- D.D.G. 6563 del 13 Febbraio 2009
- D.D.U.O N.9837
- D.G.R. N.5808 dell'8/06/2010

BIBLIOGRAFIA

- AIF-AAVV "Professione Formazione", Franco Angeli, Milano, 1991
- Arcolin, C., Gomirato M. Il *modello costruttivista nella formazione* Analisi del modello di Martin Dougiamas e sperimentazione di Moodle,
- Bateson, G. "Verso un'ecologia della mente", Adelphi, Milano, 1977
- Bateson, G. "Mente e natura. Un'unità necessaria", Adelphi, Milano, 1984
- Bion,W.R., "*Apprendere dall'esperienza*", Armando Editore, 2009
- Bonaiuti G. "*E-Learning 2.0*", Erikson, 2006
- CIGOGNINI, M. E. PKM – Personal Knowledge Management: cosa vuol dire essere una persona istruita nel XXI secolo?, 2010
- Dorse Py.A. (2001) "Personal Knowledge Management. Educational Framwor for Global Business"
- *E-Learning In Tertiary Education: Where Do We Stand? – Isbn 92-64-00920-5 © Oecd 2005*
- *EQF (2007/8) e Regolamento per la attuazione dell'O.I. 2007*
- Galperti M., Bassi S. il "Laboratorio leFP in Lombardia: esiti, prodotti e questioni aperte del processo nell'anno scolastico 2010 /2011" ARIF, punto 4.2 Piano Formativo e centralità dell'apprendimento
- Gardner, H. L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica, Anabasi, Milano,1995
- Heisenberg W., Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik in Zeitschrift für Physik, vol. 43, 1927
- Iacoboni, M. "*I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*", Boringhieri, 2008

- Jonassen, D.H., 'Thinking Technology : toward a constructivist design model', Educational Technology, April, 1994
- Kuhn, T.S. La struttura delle rivoluzioni scientifiche, Piccola Biblioteca Einaudi Ns, 2009
- Lupo L. "Nuove tecnologie per imparare a pensare. Analisi di pratiche di didattica metacognitiva", Junionr, 2013
- Malizia G, Cicatelli S. (Curatore), *VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE*, Armando 2010
- Mottana, P. "Formazione ed affetti. Il contributo della Psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento", Armando, Roma, 1993
- Oldfather P., West J., White J., Wilmath J., "L'apprendimento dalla parte degli alunni", 1999
- Orrù R. "Formazione senza istruzione " in E. Gattico, G.P. Storari Costruttivismo e scienza della formazione, Unicopli, 2005
- Osservatorio ANEE/ASSINFORM, 2005
- Peticari, P, Sclavi, M. (a cura di) "Il senso dell'imparare. Far riprendere fiato e la parola a insegnanti e studenti", Anabasi, Milano, 1994
- Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- Prensky M. H. *Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*. TD-Tecnologie Didattiche, 50, 2010.
- Reggio P.G, "Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche", Univ.Catt. Milano, 2009
- Spinosi S. (a cura di), "Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità", Tecnodid, Napoli, 2010
- Tagliambe, S. "Competenze ed ambienti d'apprendimento", in Education 2.0, <http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/competenze-ambienti-apprendimento-407905181.shtml>, 09.06.2014
- Unione Europea, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE
- Vigotskij L.S., "Il processo cognitivo" Bollati Boringhieri, torino, 1987
- Vygotskij L.S, "Pensiero e linguaggio", Laterza, 1998
- Woodill G., "Where is the learning in e-learning" :<http://www.operitel.com/publications.asp>

APPENDICE

- SLIDE LAVORI COLLEGIALI
- SLIDE STRUMENTI INFORMATICI
- CONTRIBUTI E ALLEGATI
- CONTRIBUTO DI S. TAGLIAGAMBE
- VIDEO ATTI DEL CONVEGNO