



PROGETTAZIONE  
E SVILUPPO DEI  
CURRICULUM

Principi ed esperienze

3

# ESW EARLY SCHOOL WORKERS

**Erasmus+ KA2**  
Strategic Partnership  
for vocational education  
and training

Novembre 2021

This document is copyright of partners of  
ESW EARLY SCHOOL WORKERS

Project n. 2018-1-IT01-KA202-006754  
CUP: G34D18000020006

V1



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

It is released under a Creative Commons license Attribution – Share alike 4.0 international.  
(CC BY-SA 4.0)

You are free to:

- Share: copy and redistribute the material in any medium or format.
- Remix: remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially. The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the license terms.

Under the following terms:

- Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- Share Alike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

*design by*  
**yges.com** - Davide Soncin

PROGETTAZIONE  
E SVILUPPO DEI  
CURRICULUM

Principi ed esperienze

3



## Dettagli del progetto

Codice del progetto: 2018-1-IT01-KA202-006754

CUP: G34D18000020006

## Programma

Programma: Erasmus+

Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices

Action Type: Strategic Partnerships for vocational education and training

## Durata

3 anni (01/10/2018 – 30/09/2021)

# PROGETTO ESW

I sistemi formativi di molti paesi hanno bisogno di un profondo rinnovamento per rimanere competitivi. Servono approcci innovativi per riuscire a dotare i giovani delle competenze di cui hanno bisogno per avere successo nel mondo del lavoro e per combattere il fenomeno dell'Early School Leaving (ESL) e del mancato raggiungimento di competenze chiave da parte dei giovani.

Il modello delle UTC inglesi sembra in grado di rispondere a queste nuove sfide. Si tratta di un gruppo di scuole professionali che stanno attuando un approccio pedagogico fortemente centrato sulle attività degli studenti, secondo il modello del Project Based Learning. Le conoscenze e le abilità sono quindi immediatamente finalizzate alla risoluzione di problemi reali.

Le UTC utilizzano un concetto di educazione innovativo, progettato allo scopo di diminuire il crescente divario tra le competenze e le conoscenze richieste dal mondo del lavoro e quelle tradizionalmente offerte dal sistema scolastico. L'obiettivo è quello di aumentare le competenze di ogni studente nell'arco dell'intero percorso di apprendimento e di combattere il tasso di dispersione scolastica.

Il raggiungimento di questi risultati eccellenti è stato possibile grazie a metodologie innovative e al ripensare spazi, tempi e forme di apprendimento. Ogni UTC, in collaborazione con un'università locale e con aziende, lavora per sviluppare un curriculum che permetta agli studenti di fare esperienze simili a quelle che vivranno dopo la scuola, integrando, inoltre, tre tipi di apprendimento: tecnico, pratico e accademico. Il curriculum include quindi una o due specialità tecniche, ideate per colmare dei gap nelle abilità riscontrati nella regione.

Le UTC sono focalizzate su scienza, tecnologia, ingegneria e materie matematiche e tutto il loro apprendimento tecnico, accademico e pratico è disegnato per essere applicato nel luogo di lavoro. Tutti gli aspetti della vita di questi college sono costruiti intorno a una specifica metodologia chiamata PiXL Edge, ovvero un modello che consente agli studenti di sviluppare abilità utili per il resto della vita e per la loro futura attività professionale (Leadership, Organisation, Communication, Initiative and Resilience).

Il progetto vuole contribuire al rinnovamento dei sistemi VET col fine ultimo di combattere l'abbandono scolastico e di incrementare l'occupabilità dei giovani e favorire il loro ruolo attivo nella società.

Per contribuire al raggiungimento di questo obiettivo, il progetto intende rafforzare ulteriormente le competenze chiave e tecnico-professionali dei giovani che frequentano i percorsi VET, analizzando e adattando al contesto italiano, spagnolo e tedesco il modello delle UTC inglesi. In questo modo il progetto vuole rispondere a un bisogno comune dei sistemi VET europei:

1. aumentare i livelli di competenze chiave da parte dei giovani e la conseguente riduzione dello skills gap;
2. promuovere nuove partnership e modelli organizzativi per approcci Work-based Learning (WBL).

L'idea è quella di trasferire il modello inglese a realtà formative di altri paesi per combattere il training gap e l'abbandono scolastico. Da un lato ci saranno quindi i partner provider (scuole del Regno Unito) che trasferiranno i loro modelli di successo e dall'altro i partner user che studieranno e cercheranno di adattare ai loro contesti nazionali queste buone pratiche.

Ci saranno 4 fasi durante il progetto che prevedono la realizzazione di specifici output:

1. Elaborare un protocollo di trasferibilità del modello delle UTC inglesi;
2. Trasferire il modello e adattarlo in VET centre di altri paesi progettando dei percorsi formativi (curriculum) per settore e filiera professionale combinando gli standard nazionali e gli elementi di innovatività delle scuole inglesi;
3. Testare e portare a regime tale modello, ovvero validare e adottare il modello delle UTC in alcuni VET centre selezionati in Italia, Spagna e Germania;
4. Monitorare e valutare i risultati di apprendimento.



Questo progetto coinvolge 8 organizzazioni partner e 3 partner associati provenienti da 5 paesi europei.

# I PARTNER

6  
ENTI  
DI FORMAZIONE



1  
UNIVERSITÀ



brescia.unicatt.it

1  
NETWORK  
EUROPEO



efvet.org

3  
ENTI  
PUBBLICI



comunidad.madrid



regione.puglia.it



Il progetto prevede la realizzazione di 4 *Intellectual Output*:

- **IO1 Report Critico sulle UTC e modello di trasferibilità:**

*Documento che spiega il modello delle UTC e supporta gli Enti della Formazione Professionale a replicarlo nei propri contesti locali.*

- **IO2 Cornice metodologica e strumenti comuni per sviluppare nuovi curriculum:**

*Strumenti e materiali di supporto per creare nuovi curriculum basati sul modello delle UTC.*

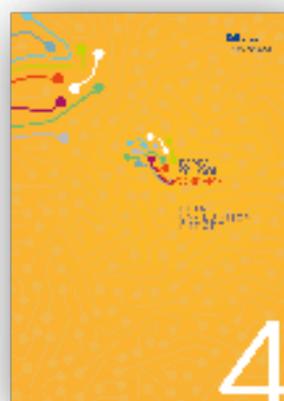
- **IO3 Progettazione e sviluppo dei curriculum:**

*6 nuovi curricula basati sul modello delle UTC.*

- **IO4 Report finale di valutazione**

*Un report che evidenzia i risultati principali del progetto.*

# ● OUTPUT DI PROGETTO



INDICE

13

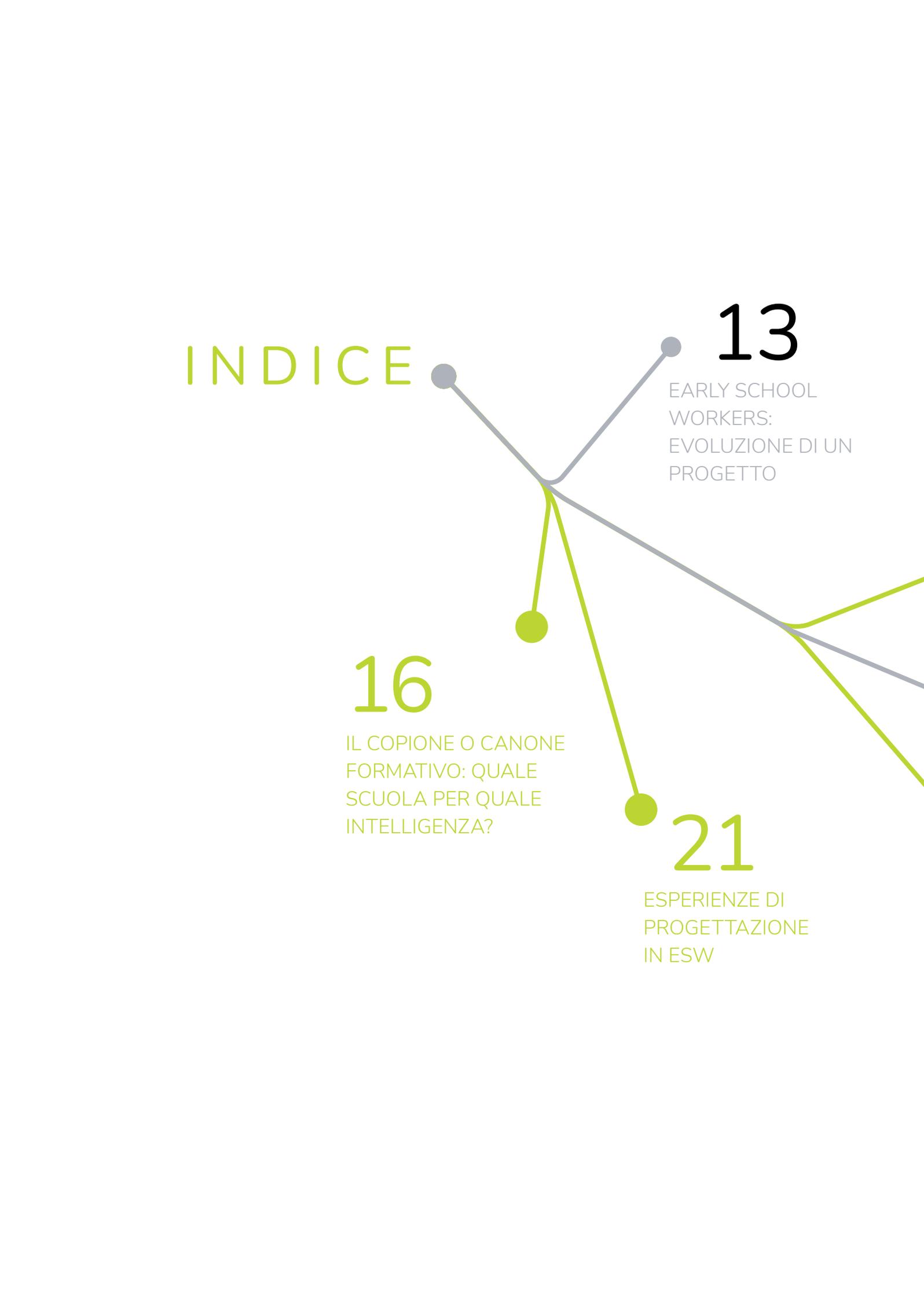
EARLY SCHOOL  
WORKERS:  
EVOLUZIONE DI UN  
PROGETTO

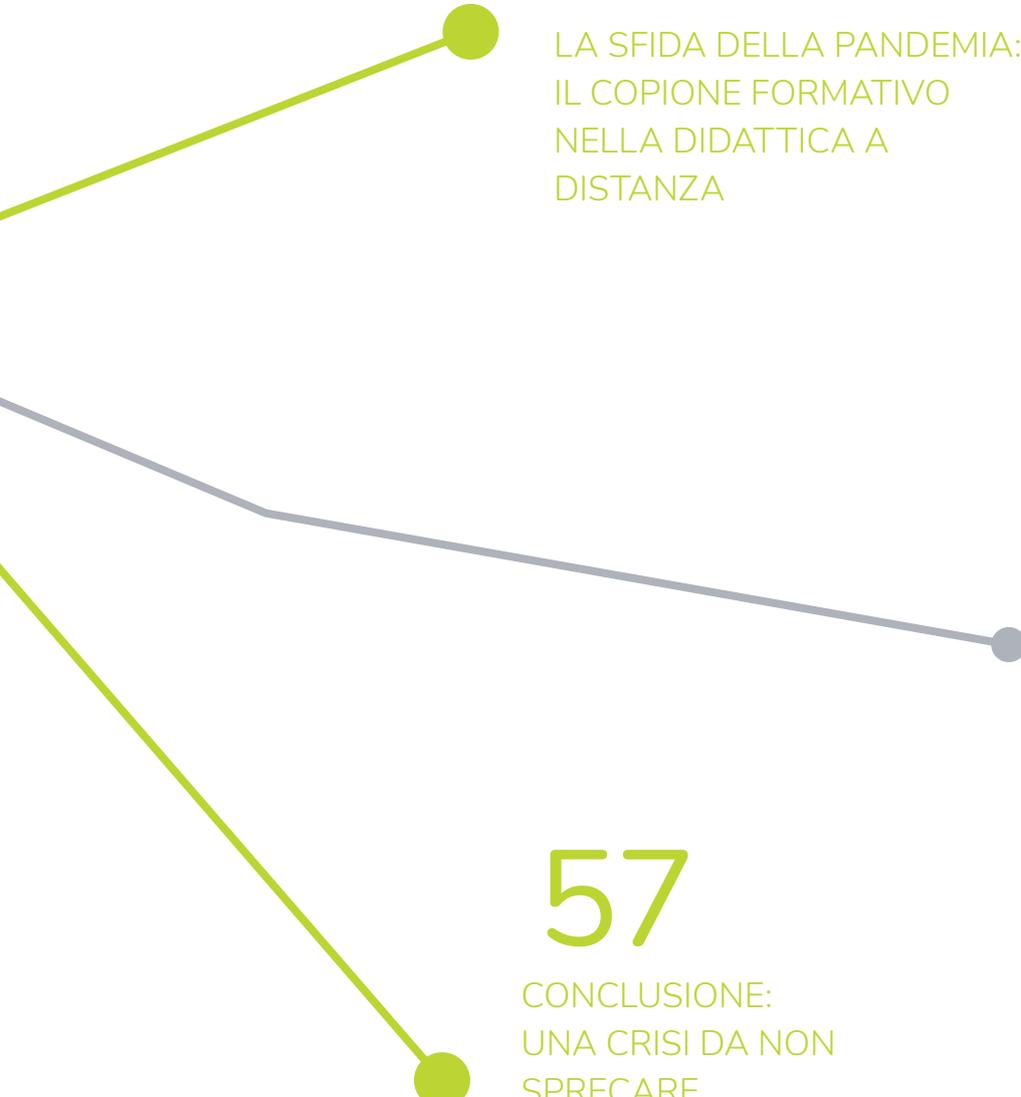
16

IL COPIONE O CANONE  
FORMATIVO: QUALE  
SCUOLA PER QUALE  
INTELLIGENZA?

21

ESPERIENZE DI  
PROGETTAZIONE  
IN ESW





37

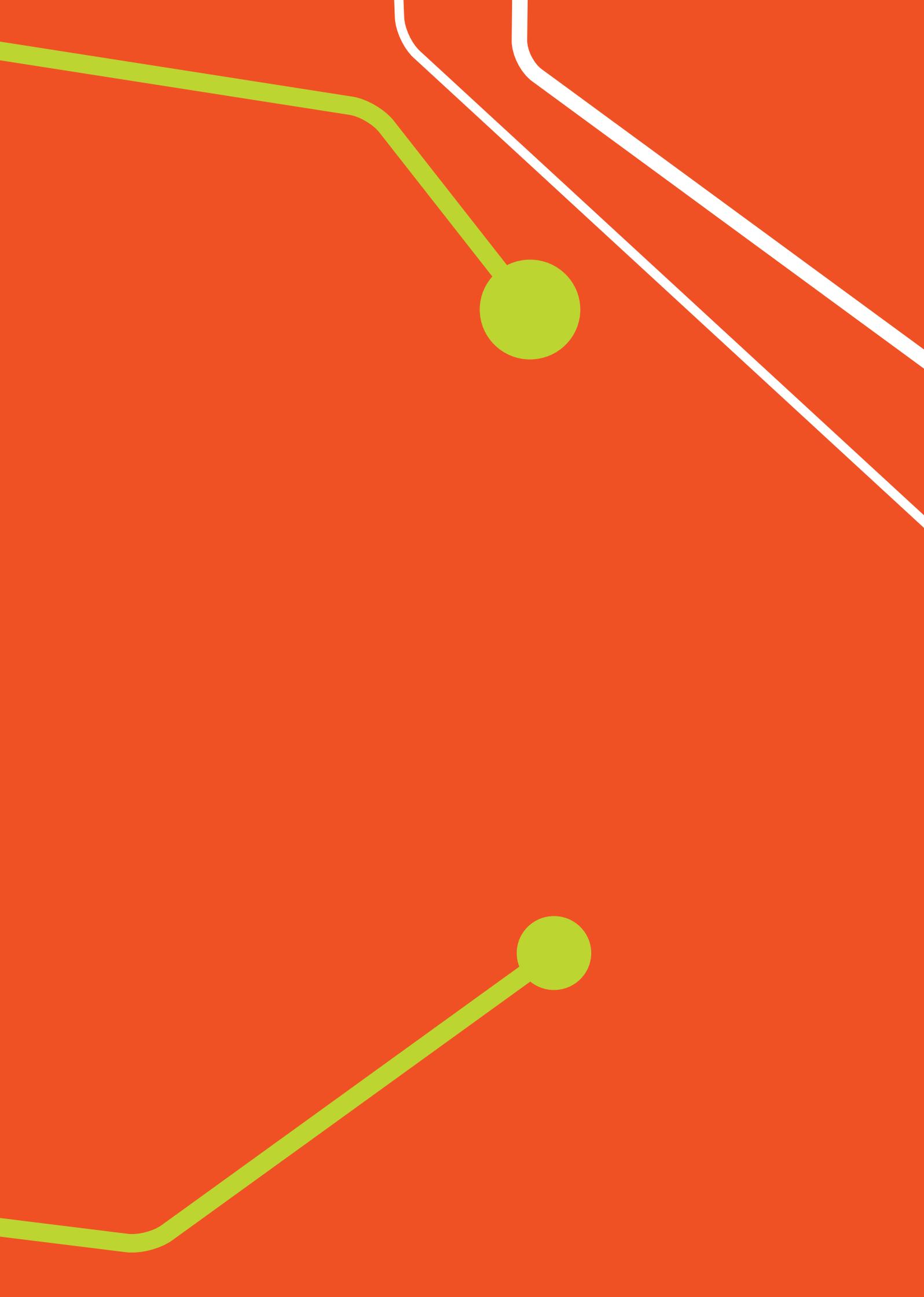
LA SFIDA DELLA PANDEMIA:  
IL COPIONE FORMATIVO  
NELLA DIDATTICA A  
DISTANZA

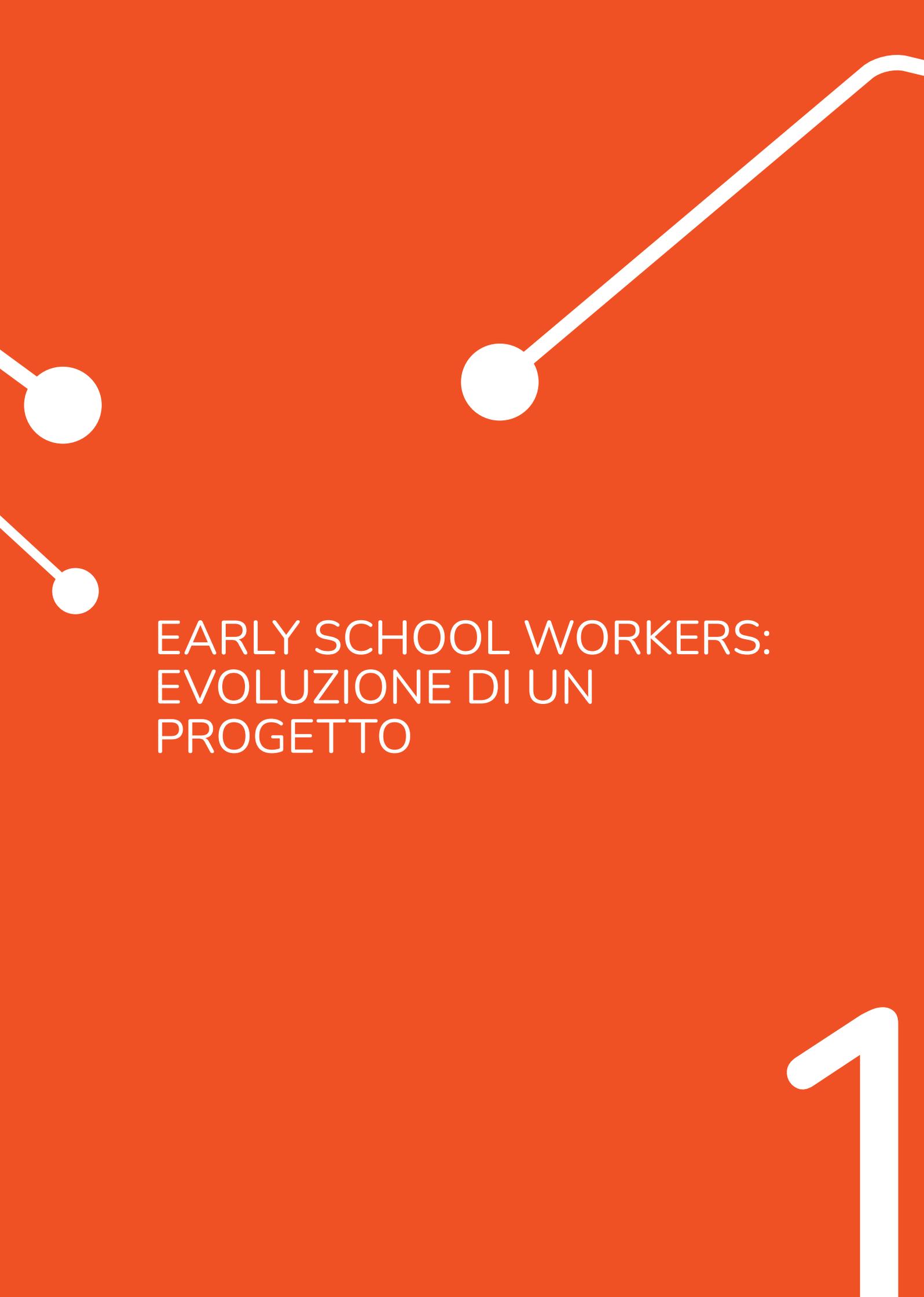
61

BIBLIOGRAFIA

57

CONCLUSIONE:  
UNA CRISI DA NON  
SPRECARE





EARLY SCHOOL WORKERS:  
EVOLUZIONE DI UN  
PROGETTO



# 1. Early School Workers: evoluzione di un progetto

Il progetto Early School Workers sostiene il **rinnovamento del sistema di formazione professionale in Europa** con l'obiettivo finale di Affrontare il problema degli Early School Leavers e aumentare l'occupabilità dei giovani nella società. I tempi difficili che stiamo vivendo a seguito del post COVID-19 hanno avuto un enorme impatto sulle scuole e sui nostri insegnanti e studenti.

A seguito della pandemia di COVID-19 e della chiusura degli istituti di istruzione e formazione in tutto il mondo, sono state avviate diverse iniziative per garantire la continuità dell'apprendimento e dell'insegnamento durante questo periodo.

L'epidemia post COVID-19 ha fatto emergere uno spirito imprenditoriale di rinnovamento incentrato su nuovi modi di studiare e lavorare virtuali.

All'interno della formazione professionale, molti insegnanti stanno lavorando duramente per sviluppare **soluzioni innovative che supportino i propri studenti durante questi tempi incerti**.

Inoltre, in tutta Europa professionisti e decisori politici si stanno muovendo il più velocemente possibile per implementare l'apprendimento a distanza. Il presente Intellectual Output 3, "Progettazione e sviluppo dei curriculum e linee guida", non può che tenere conto di questa situazione.

Esso si sviluppa infatti sia come compimento dei precedenti due Output\*, sia come proposta di transizione del progetto nella fase pandemica e di riflessione più generale sugli sviluppi futuri della scuola e della formazione professionale.

\* Critical Review on the UTC and Concept model and Methodological framework and common tools for developing new curriculum (<https://earlyschoolworkers.eu/intellectual-outputs/>).





IL COPIONE O CANONE  
FORMATIVO: QUALE SCUOLA  
PER QUALE INTELLIGENZA?

2

## 2.

## Il copione o canone formativo: quale scuola per quale intelligenza?

In questo Intellectual Output il progetto Early School Workers si mette in dialogo con altri documenti elaborati in questo periodo, volti a ritrovare l'essenziale nella formazione. In un documento di CONFAP del 2020<sup>\*</sup>, in particolare, si promuove l'idea di "canone formativo" che corrobora e sostanzia quanto elaborato da ESW. Prima di esaminare questo concetto, ne esaminiamo qui di seguito il fondamento pedagogico.

Un motto abbastanza frequente nei discorsi intorno alla riforma dell'istruzione e formazione è quello con cui si afferma che occorre "alzare gli standard". Dietro a questa espressione, apparentemente inattaccabile, c'è una logica in realtà discutibile, da un doppio punto di vista:

- **Il curriculum deve essere uguale per tutti, indicando un pacchetto di competenze, conoscenze e abilità che rappresentano un profilo culturale e professionale in uscita;**
- **Quanto più lo standard è elevato, tanto più la scuola è formativa.**

Sul primo assunto, la ricerca neurobiologica e la psicologia dell'apprendimento indicano una strada diversa, aprendo lo spazio alla ragion d'essere di intelligenze multiple e diversificate.

Non bastasse, l'esperienza delle scuole e dei centri di formazione professionale rivela, con la disarmante evidenza della quotidianità, l'ampia eterogeneità dei bisogni educativi e degli stili di apprendimento degli

\* CONFAP (CNOS-FAP, SCF, ENAC e ENDOFAP), PROGETTO ASSI CULTURALI E CANONE FORMATIVO - Vol. 1 - Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro, Versione 2 ter, Agosto 2020.

studenti. Infine, il contesto in cui la scuola opera è profondamente mutato: se uno o due profili standard potevano avere la loro utilità in un tempo in cui il mondo del lavoro si divideva tra colletti bianchi ed operai, oggi non solo i profili richiesti sono numerosissimi e per così dire "artigianali", ma è abbastanza probabile che tra dieci anni le competenze richieste cambieranno, e di molto, e che dunque diventi necessario educare al cambiamento e alla flessibilità, molto più che ad un singolo profilo d'uscita.

Sul secondo assunto, la domanda diventa la seguente: alzare gli standard eleva davvero la qualità del sistema educativo? Una possibile risposta si annida in una considerazione semplice e diretta: standard significa "uguale", e pertanto la standardizzazione rappresenta una dinamica opposta a quella della personalizzazione. In questa linea, più gli standard sono elevati, maggiore diventa l'impegno dell'istituzione scolastica e formativa nel portare tutti alle stesse mete, e minore, per conseguenza, potrà essere l'impegno per la personalizzazione dei piani formativi. Si delinea così una scelta di campo, nell'individuare che peso dare agli standard e che peso, invece, alla personalizzazione dei percorsi.

Come spesso accade nelle questioni educative, si entra qui in una sorta di dilemma, ovvero non nella scelta (fa-

cile) tra ciò che è bene e ciò che è male, ma nella scelta (complessa) tra due beni, ovvero di ciò che può rappresentare un bene maggiore in un dato contesto storico-geografico.

Elevare lo standard, portando tutti ad un livello elevato di conoscenze e competenze, ha senz'altro un valore, e lo ha avuto senz'altro nel periodo storico in cui l'obiettivo principale era la lotta contro l'analfabetismo.

Tuttavia, nell'attuale contesto elevare gli standard non è probabilmente la scelta migliore, dato che la problematica educativa prevalente non sembra essere quella legata alla povertà culturale, e alla conseguente esigenza di democratizzare la cultura, quanto quella relativa a fenomeni come la fragilità socio-emotiva, la demotivazione, la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile.

Sul versante delle competenze richieste dalle componenti sociali, inoltre (come il mondo del lavoro e la società in genere), sembra meno pressante l'esigenza di fornire a tutti i giovani le stesse capacità, e più rilevante invece quella di coltivare i talenti, non disperdendo in alcun modo il potenziale. In un tempo nel quale non è prevedibile come si trasformerà il lavoro nei prossimi cinque/dieci anni, è meno utile fornire un set di skills specifiche, e più fecondo, al contrario, educare i giovani al cambiamento, e alle doti personali che esso richiede.

Sul piano trasversale, poi, mentre i nuovi media rendono facilmente accessibili le conoscenze, non accade così per il senso critico, la capacità di collaborare, l'iniziativa, la resilienza e il senso civico. Insomma, oggi probabilmente occorre elevare la personalizzazione, non la standardizzazione.

Da questa prospettiva si comprende meglio la Raccomandazione Europea sulle competenze

chiave per l'apprendimento permanente del 2018: si riafferma il principio che l'apprendimento deve riguardare la competenza intesa come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti, assegnando infine un peso inedito a competenze sociali e personali, che possono essere coltivate soltanto in contesti cooperativi e di elevata personalizzazione.

Come ha scritto Giorgio Chiosso, riprendendo le "3 E" di Howard Gardner (excellence, engagement, ethics) la scuola ha oggi come compito la promozione della vita buona, secondo la triplice rotta della conoscenza delle regole del vivere civile, la disponibilità a mettersi in gioco in prima persona e la capacità di prendere la giusta decisione, tutto questo in un ambiente culturalmente ricco, tale da favorire lo studio sensato, il pensiero divergente e l'attitudine a interpretare la realtà secondo categorie critiche e responsabili.

Per altro, considerare il curriculum come un insieme elevato, o per meglio dire ampio, di conoscenze, costringe all'utilizzo praticamente esclusivo di lezioni frontali (il mezzo più rapido per trasmettere in modo sicuro grandi quantità di conoscenze e di controllarne la ricezione) e di risorse rigide, come il libro di testo. Considerare il curriculum come un set di competenze, da coltivare in un contesto culturalmente ricco, apre invece lo spazio alle dimensioni della ricerca, della collaborazione, della progettazione e produzione di oggetti culturali e professionali.

Occorre dunque togliere ogni equivoco, esplicitando meglio che l'esito atteso dei processi educativi non consiste in un "programma", ovvero in una scansione sequenziale di conoscenze e contenuti, ma in alcune (poche) competenze personali, culturali, sociali e professionali, alimentate in modo creativo e flessibile dal

confronto con elementi di conoscenza e dal sostegno di alcune indispensabili abilità, sotto la scelta e la guida attenta dell'educatore.

Anche le prove finali (esami di qualifica) come anche le valutazioni intermedie dovranno essere ispirate da questa opzione, evitando di richiedere agli allievi prestazioni mnemoniche e standardizzate su ampi cataloghi di conoscenze seriali, ma stimolando la creazione attiva di prodotti culturali e professionali, da valutare con strumenti diversi (rubriche di competenza) rispetto ai tradizionali test.

Veniamo ora al concetto di "canone formativo", presentato da CONFAP come innovazione fondamentale nella concezione stessa dell'educazione e della formazione:

*Nel passato il "canone" era considerato un elenco di testi in grado di racchiudere tutta la saggezza di una tradizione. Al contrario, il nuovo canone è innanzitutto aperto, e ciò richiede un'opera particolare, che consiste nel rimettere in vita la cultura seppellita nei libri e nei musei, confrontarla con il tempo presente, e svolgere quest'azione mettendo in moto i ragazzi in un'avventura feconda.*

*Al centro del canone c'è la realtà, alla cui scoperta positiva si invitano i giovani.*

*Loro stessi sono nel centro del canone, con un atteggiamento umile ed esigente, perché in gioco c'è l'io personale, la sua piena consistenza (CONFAP, 2020, p. 34).*

Per canone formativo s'intende "ciò che diversi autori chiamano l'"essenziale" dell'opera culturale, ciò che risulta indispensabile trasmettere alle nuove generazioni perché siano in grado di esercitare la loro libertà positiva nel "tempo dopo" (p. 6).

Ecco allora che il canone formativo deve focalizzarsi su questioni essenziali, sul nesso uomo-natura nelle sue tre grandi diramazioni: ambiente, sviluppo economico sociale e de-

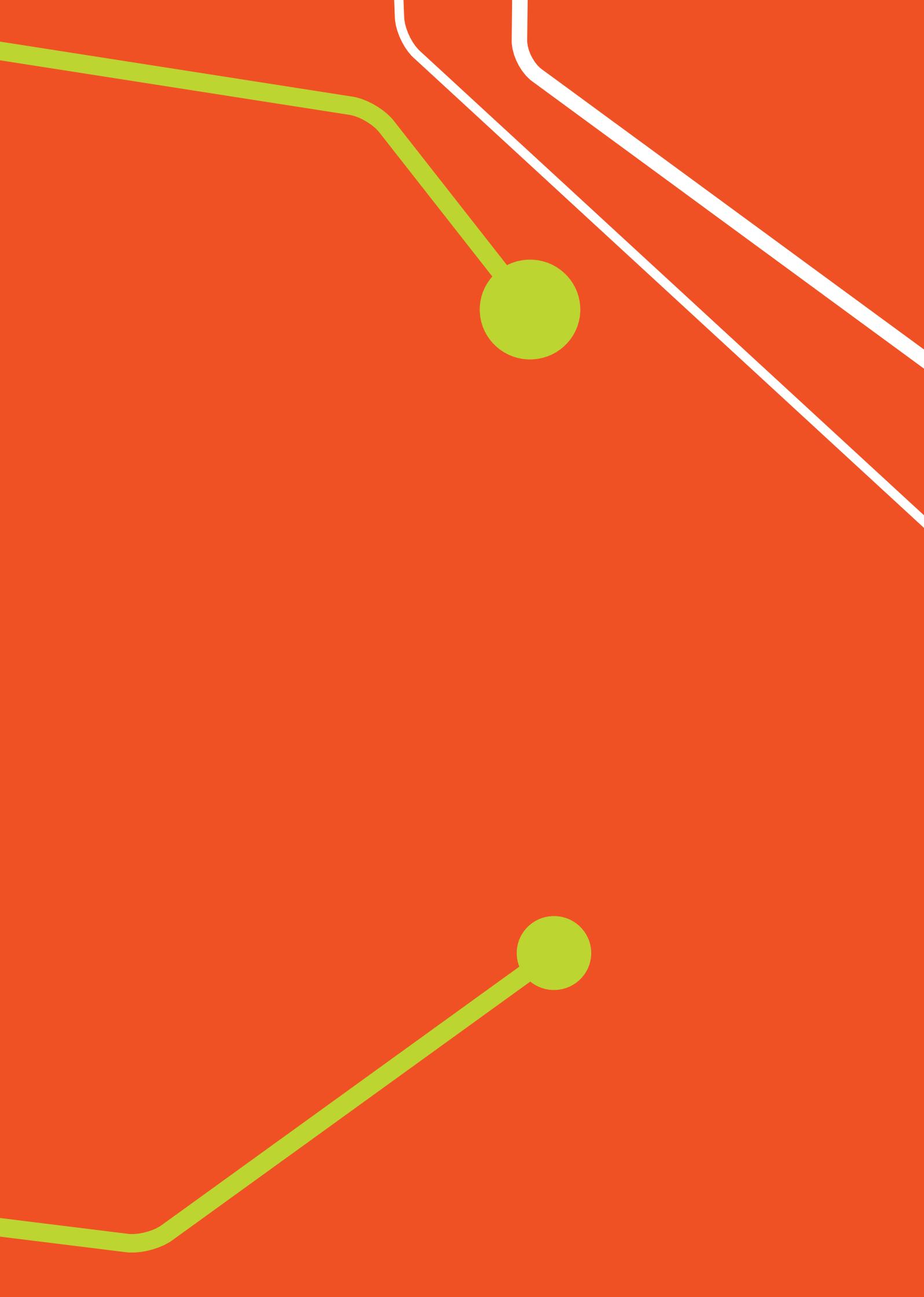
mografico, stile di vita (p. 38). Inoltre il canone formativo deve essere inclusivo (p. 22). Il canone formativo è una visione profonda della formazione che coinvolge anche i formatori e coordinatori, che non sono più visti come semplici tecnici ma devono frequentare le fonti culturali dalle quali il canone scaturisce (p. 34).

Vi sono poi, certo, chiare implicazioni metodologiche nell'adozione della prospettiva del "canone formativo":

- **indebolimento della nozione di "orario" e collegamento dell'articolazione del tempo ai tipi di lavoro e di mandato assegnati agli studenti** (p. 23);
- **scomparsa del libro di testo, laddove occorre depotenziare la funzione di riproduzione culturale in favore dell'attività creativa degli allievi** (p. 25);
- **promozione di responsabilità autoregolazione e senso di maturità degli allievi, aumentando il rischio educativo attraverso la delega e la fiducia** (p. 27).

La progettazione didattica, in questo quadro pedagogico, richiede evidentemente strumenti di decisione e coordinamento di nuova generazione, come quelli che vedremo e analizzeremo nel prosieguo di questo documento.

Personalizzazione, progettazione, compiti reali, destrutturazione dello spazio e del tempo educativo, utilizzo flessibile dei raggruppamenti, accesso a risorse didattiche ampie e diversificate, tutti questi elementi richiedono una forte azione di coordinamento, atto a dare unità e senso al contributo di ogni educatore, entro un canovaccio condiviso e concreto.



The background is a solid orange color. There are several white abstract graphics: a line with a dot on the left, a line with a dot in the upper middle, and a long line with a dot that curves upwards on the right. The text is centered in the lower-left quadrant.

ESPERIENZE DI  
PROGETTAZIONE  
IN ESW

3

### 3. Esperienze di progettazione in ESW

Come esposto nell'Intellectual Output 2, il progetto ESW è giunto nel suo terzo anno avendo messo a punto un repertorio di competenze traguardo e una metodologia di progettazione basata su queste competenze e strutturata mediante schede.

Il repertorio è composto da otto competenze-traguardo, ciascuna delle quali viene presentata attraverso:

- **una descrizione sintetica;**
- **una frase-stimolo o hashtag, finalizzata a coinvolgere in modo più diretto e immediato i giovani;**
- **una serie di indicatori per il formatore (Teaching outcomes), allo scopo condividere in modo inequivocabile gli obiettivi di apprendimento;**
- **una lista di risultati di apprendimento dal punto di vista dello studente (Learning outcomes), ovvero di comportamenti o evidenze facilmente riconoscibili.**

Nella scheda riportata in Fig. 1 vediamo un esempio di competenza traguardo analizzata secondo queste voci.

<b>Competenza Traguardo</b>	<b>INIZIATIVA</b>
<b>Descrizione</b>	Avere un ruolo attivo nel proprio apprendimento
<b>Declinazione</b>	Quando (in seconda persona sing.): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sei assorbito/concentrato e dimostri interesse (fai domande)</li> <li>▪ Affronti la sfida come un'occasione per imparare</li> <li>▪ Puoi lavorare bene (scopri se lavori meglio) da solo, in coppia o in compagnia</li> <li>▪ Imparare dagli errori e dai feedback, così puoi migliorare</li> <li>▪ Fai domanda per aiutarti a migliorare</li> </ul>
<b>Indicatore</b>	Rispetto ad un problema da risolvere o a un prodotto culturale/professionale da creare, propone per primo una possibile soluzione
<b>Tipologia di problema/progetto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporre una situazione nella quale un committente esterno segnala una problematica da affrontare su una fornitura</li> <li>▪ Proporre una situazione nella quale si trova a dover affrontare un conflitto interpersonale</li> </ul>
<b>Potenziali intersezioni con altre competenze</b>	Linguaggi, Comunicazioni, Capacità di negoziazione, ecc...
<b>Ambiti di sviluppo</b>	Attività formative: Aula, Stage, Visite guidate, Tutoring, Enrichment  UdA / Compito Reale (Interno) Compito reale (Committente)
<b>Esempio di problema/progetto</b>	(.....)

Figura 1. Esempio di scheda propedeutica alla progettazione sulla competenza-traguardo "Iniziativa".

La metodologia di progettazione prevede otto schede principali, una per ciascuna delle competenze-traguardo definite, che verranno illustrate più nel dettaglio nel 3.3.

Il Format consente di registrare le attività programmate e le loro intersezioni con gli ambiti disciplinari (Evidences), collegandole agli indicatori delle otto competenze-chiave (Skills set) e con gli obiettivi di apprendimento (What that means). L'applicazione dello strumento si integra con la regolare progettazione didattica e con le buone prassi, e consente di rappresentare il curriculum in modo innovativo.

## 3.1

### Linee guida per la macroprogettazione: coordinare la didattica contro il mito dell'autonomia del docente

Le linee guida di trasferibilità del modello UTC rimarcano la necessità di stendere ed aggiornare il curriculum costruendo “chiari collegamenti ed integrazioni tra parte generale e parte professionale del curriculum e tra le varie forme di apprendimento” (4.3.1), elementi imprescindibili della progettazione secondo ESW saranno dunque:

- **la centralità delle competenze trasversali e di occupabilità;**
- **l'innesto tra curriculum e metodologie didattiche basate su apprendimento in contesto, Project and Problem Based Learning (PBL) e compiti di realtà.**

La proposta metodologica di ESW per la macroprogettazione formativa tiene conto della struttura organizzativa e delle caratteristiche ricorrenti degli istituti professionali, mettendole in dialogo con le Linee Guida.

Il primo step della progettazione, che si situa all'inizio dell'anno scolastico, è la proposta da parte del coordinatore di alcune macro-attività. Le macro-attività proposte dal coordinatore sono un “confine” all'interno del quale i singoli formatori si posizioneranno, e dove la micro-progettazione condivisa avrà luogo. Le macro-attività proposte contengono già chiari collegamenti alle competenze-chiave traguardo della formazione, e ai loro indicatori.

Esse sono quindi già plasmate secondo una logica di “**Progettazione a Ritroso**” (cf. Grant Wiggins e Jay McTighe)\*.

Nella progettazione a ritroso:

1. Si parte identificando i risultati desiderati:
  - **Cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare?**
  - **Cosa è meritevole di essere compreso**

\* Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). Understanding by design. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.; Wiggins G., McTighe J. (2004). Fare progettazione: la “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: LAS; Wiggins G., McTighe J. (2004). Fare progettazione: la “pratica” di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: LAS.

**in profondità?**

- **Quali comprensioni solide e durevoli si desiderano?**
2. Si determinano le evidenze di accettabilità:
- **Cosa accetteremo come evidenze della comprensione e della padronanza elevata degli studenti?**
3. Solo dopo i primi due step si pianificano esperienze di istruzione:
- **Quali attività forniranno le conoscenze e abilità necessarie?**
  - **Cosa sarà necessario, alla luce degli scopi, insegnare e quale il modo migliore di insegnarlo?**
  - **Quali sono i materiali più adatti a realizzare gli scopi?**

Andare in questa direzione significa strappare dalla radice una malintesa convenzione dell'autonomia dell'insegnante, il quale sarebbe libero di scegliere contenuti, tempi e modalità di insegnamento. Se nel tempo della standardizzazione si poteva far leva sul contributo parallelo dei diversi educatori (comunque riconducibile all'idea rigida di un programma), nel tempo della personalizzazione, paradossalmente, occorre dare incisività alle azioni di coordinamento, guidando il team docente, passo dopo passo, nella progettazione, nell'azione educativa e nella verifica, per riuscire realmente a mantenere flessibile e sartoriale il curriculum e la conseguente pianificazione in itinere.

Si comprende come sia auspicabile la presenza (l'avvento?) di una nuova generazione di

leader, capaci di tenere assieme il team educativo, facendolo convergere su un progetto comune, costruito intorno al canovaccio formativo e ai compiti reali che lo compongono. Non si tratta semplicemente di dare disposizioni, che il docente possa portare avanti nella pratica quotidiana: questa impostazione, per così dire, può funzionare nel tempo della stabilità e della standardizzazione. Nel tempo della personalizzazione e del cambiamento, occorre motivare il team, mediante il supporto di momenti periodici di dialogo, progettazione e ricomposizione.

Non solo, ma è tutto l'ambiente educativo che va mantenuto permeabile, con riguardo a tutti gli elementi che compongono l'organizzazione, dagli spazi alle dotazioni strutturali, dal curriculum al rapporto vitale con le comunità locali. È possibile mettere a fuoco le qualità e le attitudini dei responsabili/coordinatori di scuola/centro, facendo riferimento al contributo di Drysdale e Gurr<sup>\*</sup>, volto a definire un modello di leadership nel tempo della crisi e dell'incertezza.

Nella concettualizzazione degli autori, l'elemento cruciale della personalità del leader è la capacità di direzione strategica, o di orientamento responsivo, inteso come attitudine a dirigere l'organizzazione verso il futuro, mantenendo una rotta chiara ma anche una traiettoria flessibile, in quanto sensibile ai continui mutamenti contestuali. L'orientamento strategico consente di pianificare progetti a lungo termine, mantenendo tuttavia la consapevolezza che il percorso potrebbe cambiare, se non nello scopo almeno nella concreta implementazione. Al

\* Drysdale, L., & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131-159. La riflessione dei due autori è stata ulteriormente aggiornata sull'onda dell'emergenza pandemica, con l'uscita dell'ulteriore saggio dal significativo titolo *Leadership per il tempo della crisi*, cfr. Gurr D., & Drysdale L. (2020), *Leadership for challenging times*. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 24-30

Al contempo, l'orientamento responsivo intesse la trama di una infaticabile, continua ricerca di nuove idee, al fine di rivalutare ricorsivamente la rotta intrapresa.

Al di là di queste caratteristiche generali, il modello di Drysdale e Gurr (cfr. Fig. 2) ruota intorno ad un chiaro orientamento ai risultati, in termini di apprendimenti degli studenti: da questo centro, inteso come valore e missione educativa, il concetto di direzione strategica si dipana in sette domini:

- **Comprendere il contesto**
- **Stabilire la direzione**
- **Sviluppare la competenza del personale**
- **Influenzare la comunità**
- **Migliorare l'insegnamento e l'apprendimento**
- **Guidare e migliorare se stessi**
- **Sviluppare l'organizzazione**

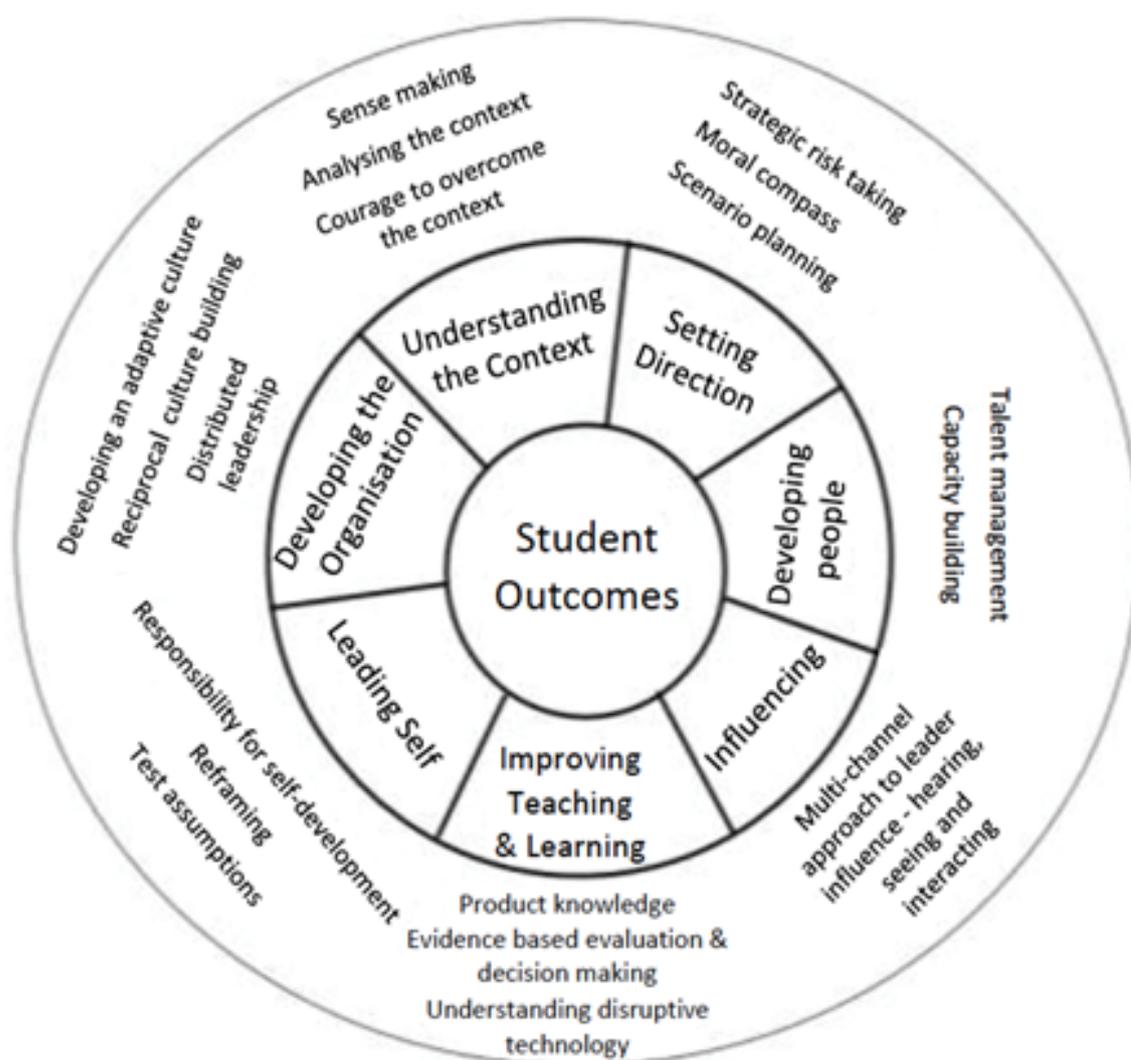


Figura 2. La competenza strategica del leader

Prima tra tutte, nel modello di Drysdale e Gurr, si pone la capacità di comprendere il contesto. Il leader strategico è in grado di interpretare i principali fattori che sfidano i sistemi educativi, costruendo cornici di significato non solo in periodi per così dire ordinari, ma anche e soprattutto in situazioni critiche, e persino ambigue. L'attribuzione di senso a ciò che accade intorno è probabilmente una delle abilità maggiormente preziose per il leader: egli è abile nel decidere che cosa nell'attuale contingenza è importante, tenendo conto delle tendenze che a suo giudizio sono in grado di rinnovare positivamente l'organizzazione educativa; l'elaborazione di uno scenario consente di curare le circostanze oggettive verso un senso complessivo, superandone il possibile effetto disgregante. In questo modo, il leader e la sua organizzazione non subiscono il contesto, risultando come costretti al cambiamento, o rifiutandolo ciecamente, ma in qualche modo governano il contesto, traendone elementi di successo, persino in circostanze pericolosamente critiche.

Analizzato il contesto e immaginato uno tra i possibili significati, il leader stabilisce una direzione chiara, assumendosi anche gli inevitabili rischi connessi ai processi decisionali.

Non è infrequente nel mondo dell'istruzione e formazione intravedere personalità e stili di leadership centrati prevalentemente o esclusivamente sulla gestione dei processi (normativi, amministrativi, burocratici o rendicontativi), come se i fini e gli obiettivi educativi fossero in qualche modo scontati, e non avessero bisogno di essere governati, in luogo di essere semplicemente dichiarati (ad esempio nei progetti formativi).

In realtà, non è quasi mai possibile per un leader limitarsi a gestire il presente: egli deve essere orientato al futuro, non in un modo arbitrario, ma attraverso un progetto in grado di

tenere assieme valori, obiettivi, elementi contestuali ed organizzativi. A partire dai valori e dalla missione del sistema educativo, riletti nel contesto, egli deve dunque prendere decisioni, basate non solo sulle evidenze disponibili, ma anche su analisi probabilistiche, che tengano conto anche di possibili conseguenze inaspettate, elaborando piani alternativi per cambiare direzione, se si rendesse necessario.

Terzo elemento del modello, il leader deve essere in grado di sviluppare le competenze del personale, mettendo la propria organizzazione in grado di attrarre, far crescere e trattenere insegnanti e formatori di qualità. Sotto questo profilo sono decisivi due aspetti: la ricerca del talento e la capacità di facilitare la crescita professionale.

Occorre stare attenti all'insidia legata alla tendenza a considerare docenti e formatori come ingranaggi sostituibili di un'organizzazione di routine: anche laddove sia difficile, se non impossibile, immaginare l'utilizzo di incentivi e di percorsi di carriera, la cura della formazione continua, anche sotto forma di supervisione, l'adozione di modalità di leadership distribuita e l'attenzione ad un clima orientato alle relazioni e all'innovazione possono essere alcuni tra gli elementi che facilitano il desiderio di rimanere e di aumentare le proprie competenze, al fine di contribuire attivamente al successo della propria istituzione.

Quarto aspetto, collegato al terzo, è l'intenzionale e sistematico impegno a migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Si tratta di un ambito delicato, in quanto potrebbe non essere chiaro che cosa effettivamente sia in grado di influenzare in meglio le pratiche educative, districandosi nel bosco fitto delle mode e dei pallini professionali. Chi non ha sentito parlare dell'uno o dell'altro modello didattico come la novità decisiva, in grado di avere un chiaro impatto sulla motivazione e gli

apprendimenti degli studenti? In realtà, occorre grande attenzione a non sperperare tempo e risorse in approcci improvvisati, operando un serio discernimento su cosa investire, mediante il criterio dell'evidence-based, ed evitando di virare da un anno all'altro su contenuti diversi, all'insegna del "che cosa di nuovo potremo fare quest'anno" (per poi abituarsi a constatare che in realtà le pratiche non cambiano, né tanto meno i loro effetti).

Quinto dominio del modello è lo stile di presenza e di influenza sulle varie componenti dell'istituzione educativa. In questo ambito gli autori sottolineano tre abilità critiche:

- **la prima consiste nel "farsi sentire", mediante un'intenzionale e attenta comunicazione: il leader deve essere in grado di galvanizzare l'ambiente e le persone, sfruttando opportunamente la potenza del linguaggio, mediante metafore, slogan e argomentazioni in grado di raggiungere sia la parte razionale che quella emotiva del proprio staff, evocando chiaramente valori, obiettivi e concreti itinerari atti a perseguirli; di fronte ai mutamenti contestuali, egli sarà in grado di mostrare dove si sta andando e perché, offrendo cornici di significato e presagendo possibili storie;**
- **la seconda consiste nel "farsi vedere": il leader è presente nei momenti e nelle situazioni critiche, diventando esempio di solerzia e tenacia, e spalleggiano con intelligenza le persone che lavorano con lui;**
- **la terza consiste nell'interagire e nell'ascoltare: per influenzare le persone, infatti, occorre che le persone abbiano la consapevolezza di poter influenzare il leader, nell'ambito di un clima relazio-**

**nale a due direzioni, dove, rimanendo chiari ruoli e responsabilità diversificate, si avverte libertà di parlare ed anche di entrare in contraddittorio.**

Il sesto dominio riguarda la disponibilità ad essere leader di se stessi, guidando e modellando la propria crescita professionale, evitando di pensare che siano sempre e comunque gli altri a dover cambiare. La capacità di rivedere le proprie convinzioni e credenze, la cura del proprio aggiornamento, l'apertura al confronto con altre esperienze e opinioni sono altri elementi chiave di un buon leader.

L'ultimo dominio consiste nello sviluppo della propria istituzione, che consiste nella capacità di mettere mano intenzionalmente ai fattori organizzativi, adattandoli ai cambiamenti contestuali e allineandoli agli scopi educativi.

Si tratta del cosiddetto **Setting Educativo**, concetto che vale a denotare lo spazio fisico e relazionale in cui si gioca il rapporto formativo, richiamando sinteticamente un complesso di azioni intenzionali volte a predisporre spazi, programmare tempi, articolare i raggruppamenti, predisporre risorse.

La già richiamata capacità del leader di decidere e assumersi i rischi va spesa anche al riguardo degli elementi organizzativi: da aule a zone di apprendimento, da orari a tempi di lavoro, da classi a gruppi cooperativi, da libri di testo a risorse di apprendimento multiple e diversificate.

## 3.2

# L'asse culturale e professionale al servizio della creatività: linee guida per la microprogettazione

Una volta determinate le macro-attività che si svolgeranno durante l'anno, viene proposta docenti una progettazione di “**Unità formative pluridisciplinari / Compiti di realtà**” basata sulle competenze trasversali e articolata in nove schede principali:

- Una scheda introduttiva che presenta il **prodotto finale** dell'Unità formativa e ne sintetizza gli obiettivi e la tempistica di programmazione; la scheda viene redatta dal coordinatore didattico.
- Quattro schede dedicate a ciascun **Asse Culturale** (rif. Decreto Ministeriale 2007) e quattro schede riferite alle Competenze tecnico-professionali delle qualifiche regionali leFP (esempio riportato: Standard qualifica Operatore grafico). Le schede vengono compilate dai formatori coinvolti, che possono selezionare su ciascuna scheda la Competenza correlata al proprio ambito disciplinare e quindi possono riportare negli spazi dedicati le Conoscenze ed Abilità riferite alla Competenza selezionata.

In Fig. 3 è illustrato il format delle schede di progettazione. Per consentire a inizio anno una progettazione partecipata e condivisa, è consigliabile utilizzare tecnologie di sharing, esempio convertire le schede vengono condivisi in cloud. La raccolta finale delle schede è comunque compito del coordinatore didattico.

Figura 3. Scheda introduttiva sintetica della macro-attività, due schede dedicate ad Assi Culturali e una scheda dedicata a Competenze tecnico-professionali.

DOCUMENTO DI SINTESI - UNITÀ FORMATIVA																
Titolo																
Annualità																
Prodotto Finale																
Periodo e durata realizzazione																
Obiettivo / Attività																
Fasi																
Programmazione																
	Mese				Mese				Mese				Mese			
Fasi/Competenze	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																
2																
3																
4																
5																
6																

COMPETENZE DI BASE	
MATEMATICA	
Competenze Trasversali:	
<input type="checkbox"/> Consapevolezza <input type="checkbox"/> Comunicazione <input type="checkbox"/> Motivazione <input type="checkbox"/> Partecipazione	<input type="checkbox"/> Organizzazione <input type="checkbox"/> Iniziativa <input type="checkbox"/> Competenza digitale <input type="checkbox"/> Sostenibilità
Competenze Matematiche (Biennio)	
<input type="checkbox"/> Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche in forma grafica. <input type="checkbox"/> Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni. <input type="checkbox"/> Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi. <input type="checkbox"/> Analizzare i dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi, anche con l'ausilio di interpretazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e di potenzialità offerte da applicazioni di tipo informatico.	
Conoscenze*	
Abilità*	
Attività:	
*Nota: Inserire Conoscenze e Abilità della Competenza - Decreto Ministeriale 139/2007 Allegato "Assi Culturali"	

## COMPETENZE DI BASE

### LINGUAGGI

#### Competenze Trasversali:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Consapevolezza | <input type="checkbox"/> Organizzazione      |
| <input type="checkbox"/> Comunicazione  | <input type="checkbox"/> Iniziativa          |
| <input type="checkbox"/> Motivazione    | <input type="checkbox"/> Competenza digitale |
| <input type="checkbox"/> Partecipazione | <input type="checkbox"/> Sostenibilità       |

#### Competenze Linguaggi (Biennio)

- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa
- Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo
- Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi
- Comunicare in lingua straniera per i principali scopi comunicativi
- Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico
- Utilizzare e produrre testi multimediali

#### Conoscenze\*

#### Abilità\*

#### Attività:

\*Nota: Inserire Conoscenze e Abilità della Competenza - Decreto Ministeriale 139/2007 Allegato "Assi Culturali"

## COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI

### UC1 RAPPRESENTAZIONE PRODOTTO GRAFICO

#### Competenze Trasversali:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Consapevolezza | <input type="checkbox"/> Organizzazione      |
| <input type="checkbox"/> Comunicazione  | <input type="checkbox"/> Iniziativa          |
| <input type="checkbox"/> Motivazione    | <input type="checkbox"/> Competenza digitale |
| <input type="checkbox"/> Partecipazione | <input type="checkbox"/> Sostenibilità       |

#### Capacità:

- Riconoscere le caratteristiche e le specifiche tecniche definite nel progetto grafico tenendo conto del supporto attraverso cui deve essere veicolato
- Individuare la documentazione e tutte le informazioni inerenti i diversi elementi che compongono il progetto grafico
- Comprendere le indicazioni tecniche relative al progetto grafico al fine di prefigurare gli interventi da seguire
- Ricepire le caratteristiche distintive, le finalità comunicative e la destinazione d'uso del prodotto grafico (libro, brochure, CD, cataloghi DVD)

#### Conoscenze\*

- Il processo di realizzazione di un prodotto grafico: fasi, attività, tecnologie
- Principi di progettazione grafica
- Principi formativi e supporti di destinazione

#### Attività:

## 3.3

# Esperienze di progettazione

Varie attività sono state intraprese nell'ambito del progetto ESW, nonostante la fase di pilotaggio sia stata interrotta a causa del "lockdown duro" sopravvenuto proprio durante il secondo anno di attività.

Di seguito si dà conto di alcune sperimentazioni, delineando il progetto originario, gli adattamenti operati in considerazione della situazione pandemica, e alcuni risultati in termini di punti di forza e criticità utili per future progettazioni.

### 3.3.1

## T-Shirt (ENDOFAP Piacenza)

Il "Progetto T-SHIRT" è stato concepito all'interno della sede ENDOFAP di Piacenza, corso per "Operatore Grafico e di Stampa", una figura professionale in grado di intervenire nelle diverse fasi del processo di produzione grafica e di stampa, attraverso attività di elaborazione di un prodotto grafico e di gestione di un prodotto stampato a partire dalle specifiche tecniche e stilistiche definite nel progetto e tenendo conto del tipo di supporto con cui deve essere veicolato.

Il prodotto atteso dell'attività "T-Shirt" è una linea di magliette per futura vendita sul web. L'attività prevedeva elaborazione e sviluppo di soggetti, realizzazione di disegni con l'insegnante di linguaggi artistici, per poi passare con gli altri insegnanti alla produzione, alla fotografia (degli studenti con indosso le magliette), alla messa in rete e commercializzazione.

L'attività si inseriva nella "attività di simulazione" sempre presente nel Gantt della scuola nella classe "terza"\* insieme all'inizio dello stage, dopo le attività previste in "seconda" di

socializzazione e rudimenti di grafica. Per la progettazione è stato predisposto un documento (foglio Google) condiviso, con la struttura dell'UDA (Unità di Apprendimento), la descrizione generale dell'attività, la tempistica, le aree disciplinari dei docenti coinvolti. Ogni docente era chiamato a compilare la propria parte con obiettivi professionali e soft skills.

Nonostante la scelta di coinvolgere due classi in parallelo anziché una (per incertezze sulla presenza degli studenti) la chiusura della scuola in ottobre 2020 – per la presenza di un alunno positivo al COVID-19 – ha prodotto una forte crisi anche a causa dell'ancora acerba capacità di progettazione unitaria da parte del corpo docente. L'impossibilità di incontrarsi insieme, le lezioni a distanza, la ripresa solo parziale dei laboratori in presenza, hanno richiesto alla coordinatrice un tutoraggio individuale dei docenti per la prosecuzione del progetto.

Anche con gli studenti il lavoro è stato molto più individuale che di gruppo: ogni studente con l'insegnante di linguaggi artistici ha pensato soggetti, sviluppato un'idea, creato disegni. La fase iniziale più creativa, che prevedeva il disegno a mano di bozzetti, è stata sostituita dalla realizzazione vettoriale di disegni, dallo studio di diversi tipi di stampa. Sono comunque state realizzate magliette per gli studenti,

\* TERZA sono in realtà le seconde.

è stato creato un catalogo ed è in previsione un sito web e una piccola campagna promozionale sui social network. Non si arriverà alla vendita online. Un modulo “videomaking” ha visto gli studenti realizzare video in stop motion che ritraevano le magliette.

La coordinatrice Silvia Fava, intervistata sull'andamento di questa esperienza, ha rilevato punti di forza, criticità e apprendimento.

Per quanto riguarda i punti di forza, certamente il progetto “T-Shirt” è basato su un’idea ad alto livello di ingaggio, su prodotto reale e concreto. Inoltre il progetto era sufficientemente flessibile da potersi avvalere di molti strumenti digitali. Questo ha permesso non solo lo svolgimento di alcune parti dell’attività, ma anche – grazie al progetto regionale “Divario digitale” – la fornitura gratuita di adeguate tecnologie digitali (PC) agli studenti che ne avevano necessità. Il lavoro si è altresì potuto adattare al lavoro individuale, non solo nella fase di ideazione delle magliette ma anche in quella di realizzazione del catalogo.

Veniamo ora alle criticità, emerse anche a causa della situazione estrema dovuta alla pandemia. Innanzitutto la microprogettazione è un’attività necessaria ma anche complessa per i formatori. Necessaria ad esempio per le molteplici possibili sovrapposizioni di competenze tra i docenti. La divisione dei compiti è fondamentale, ma le schede approntate, molto efficaci per la valutazione e la documentazione dell’esperienza, non sono state valutate altrettanto positivamente in relazione alla progettazione. Le schede sono comunque utili perché costringono l’esplicitazione, eventualmente anche con l’aiuto e il supporto – concordato prima – dei tutor del corso. Un’altra criticità concerne in specifico la didattica a distanza: gli insegnanti hanno sperimentato che un conto è fare (anche bene) lezione di FAD, creando

anche gruppi di lavoro; ma molto più complesso è portare avanti un progetto impegnativo con la necessità di contributi di studenti attivi e protagonisti. Altro limite fondamentale è stato il tempo a disposizione: non è stato possibile lavorare in maniera efficace sul tema delle competenze-traguardo, introdotto a gennaio 2020 anche attraverso il Boston questionnaire ma poi non ripreso con sufficiente attenzione data la situazione di emergenza.

Veniamo infine agli apprendimenti. Probabilmente va al di là della situazione di emergenza sanitaria la difficoltà a coinvolgere gli insegnanti. Si tratta spesso di docenti di materie professionali che vengono dal mondo del lavoro: molto importanti, anche per le possibilità di stage ed esperienze lavorative che offrono, ma hanno poco tempo e masticano poco la didattica, sono quindi poco autonomi e proattivi nella progettazione, sebbene molto motivati e attenti ai bisogni dei ragazzi. Sono inoltre abituati a un calendario molto flessibile e a non essere parte di un gruppo di lavoro stabile. Una situazione di “rincorsa” degli insegnanti, che a loro volta si sono sentiti scarsamente coordinati, con il verificarsi di alcuni momenti di tensione, sono quindi certamente da attribuire alla situazione pandemica (che però ha fatto anche apprezzare a questi professionisti i benefit di un incarico di insegnamento), ma anche a fattori strutturali e fisiologici. Con la riapertura sarà quindi necessario – nel ripartire dal curriculum con un approccio di progettazione a ritroso – condividere con mezzi più aperti, articolando meglio la progettazione con una valutazione più unitaria (informazioni che si traducono in un voto, trasformando l’attività in un processo estetico/formativo).

## 3.3.2 Packaging (ENAC Puglia)

Nel 2020 ENAC Puglia (con i suoi corsi di Operatore della Trasformazione Agroalimentare, Pasticcere, Panettiere, Pastaio) ha allestito un nuovissimo laboratorio di pasticceria, panetteria e pizzeria.

Si è poi presentata la possibilità di realizzare un nuovo laboratorio per la produzione della pasta secca, con la collaborazione di una associazione impegnata nell'inclusione sociale delle persone con disabilità. Per la precisione, si è pensato a un "pastificio di prossimità" a disposizione della cittadinanza e con lo scopo di valorizzare il grano, uno dei prodotti più importanti del territorio. Il pastificio solidale sarà un nuovo laboratorio per gli allievi della formazione professionale e dei centri socio-educativi, ma saranno attivamente coinvolti nella produzione anche gli utenti con disabilità del centro di inclusione prossimo all'apertura.

Per trasformare in realtà questo sogno sono state necessarie risorse economiche e opere di adeguamento degli impianti. Gli studenti sono stati coinvolti in tutti gli aspetti di un progetto di crowdfunding con il fine ultimo di realizzare il pastificio di prossimità. Il crowdfunding si è concretizzato nella creazione di un box di prodotti ("agrobox") donati da diverse aziende del territorio, che gli studenti hanno curato in tutti gli aspetti di informazione, confezione e comunicazione. Le materie coinvolte sono state Marketing e comunicazione delle produzioni alimentari, tecnologie e italiano.

Alcuni dei prodotti nel box (taralli e biscotti) sono stati realizzati direttamente dagli studenti internamente ai laboratori della scuola.

Il logo dell'iniziativa (una spiga di grano che era presente sulle primissime monete coniate a Foggia) è stato realizzato dai ragazzi mediante un lavoro di ricostruzione storica che ha sostituito la normale attività didattica. Gli studenti hanno curato la realizzazione del pacco, il coinvolgimento delle aziende e la presentazione mediante un volantino. Il progetto è durato un mese e mezzo, e si è concluso con presentazioni ai docenti e al pubblico.

Il progetto ha beneficiato di un periodo "covid free" per la Regione Puglia, ed è stato un successo dal punto di vista organizzativo e didattico, anche se il risultato economico non è stato all'altezza delle aspettative (evidenziando alcune criticità nella comunicazione).

La scuola ENAC Puglia di Foggia continua le sperimentazioni con PBL basati sui dolci natalizi, panettone e pandoro, basandosi costantemente su esperienze precedenti per costruire un costante perfezionamento dell'approccio PBL.

### 3.3.3

## Shooting/recording week (Puerta Bonita, Spain)

Il progetto “Shooting/recording week” è stato rivolto a studenti di cinque differenti percorsi formativi:

- **Higher Technician in Production of Audiovisual Projects and Shows**
- **Higher Technician Management for Audiovisual Productions and Shows**
- **Higher Technician in Lighting, Capture and Processing of Images**
- **Higher Technician in Audiovisual and Show Production**
- **Technician in Video Disc Jockey and Sound**

Di seguito gli step e le tempistiche del progetto:

- Primo quadrimestre: preparazione degli script da parte degli studenti del primo anno
- Prima settimana di gennaio: consegna degli script
- Seconda settimana di gennaio: gli insegnanti selezionano gli script da sviluppare in veri e propri progetti
- Formazione dei gruppi di lavoro interdisciplinari e training
- Kick off del progetto attraverso un’assemblea generale di insegnanti e studenti
- Febbraio, marzo, aprile e parte di maggio: fase di pre-produzione
- Da lunedì 17 maggio a venerdì 21 maggio: “Shooting/Recording Week”
- Maggio: editing e post-produzione

In una settimana gli studenti, applicando gli apprendimenti del primo anno, hanno realizzato sei brevi film di fiction. In questa settimana i corsi teorici sono stati tutti trasformati in sessioni pratiche, ottenendo cinque giornate intensive di sei ore dedicate alla registrazione. Le location per le riprese si trovavano in luoghi diversi della scuola.

Ogni gruppo di lavoro era costituito da studenti provenienti da tutti i corsi. Gli studenti di management si sono organizzati in gruppi di 5/6 che a loro volta sono entrati a far parte di un team interdisciplinare (composto da studenti di tutti i corsi) al lavoro su uno specifico progetto, ovvero un breve film di fiction che era stato selezionato mediante un concorso organizzato dagli studenti in ogni gruppo di lavoro.

## 3.3.4

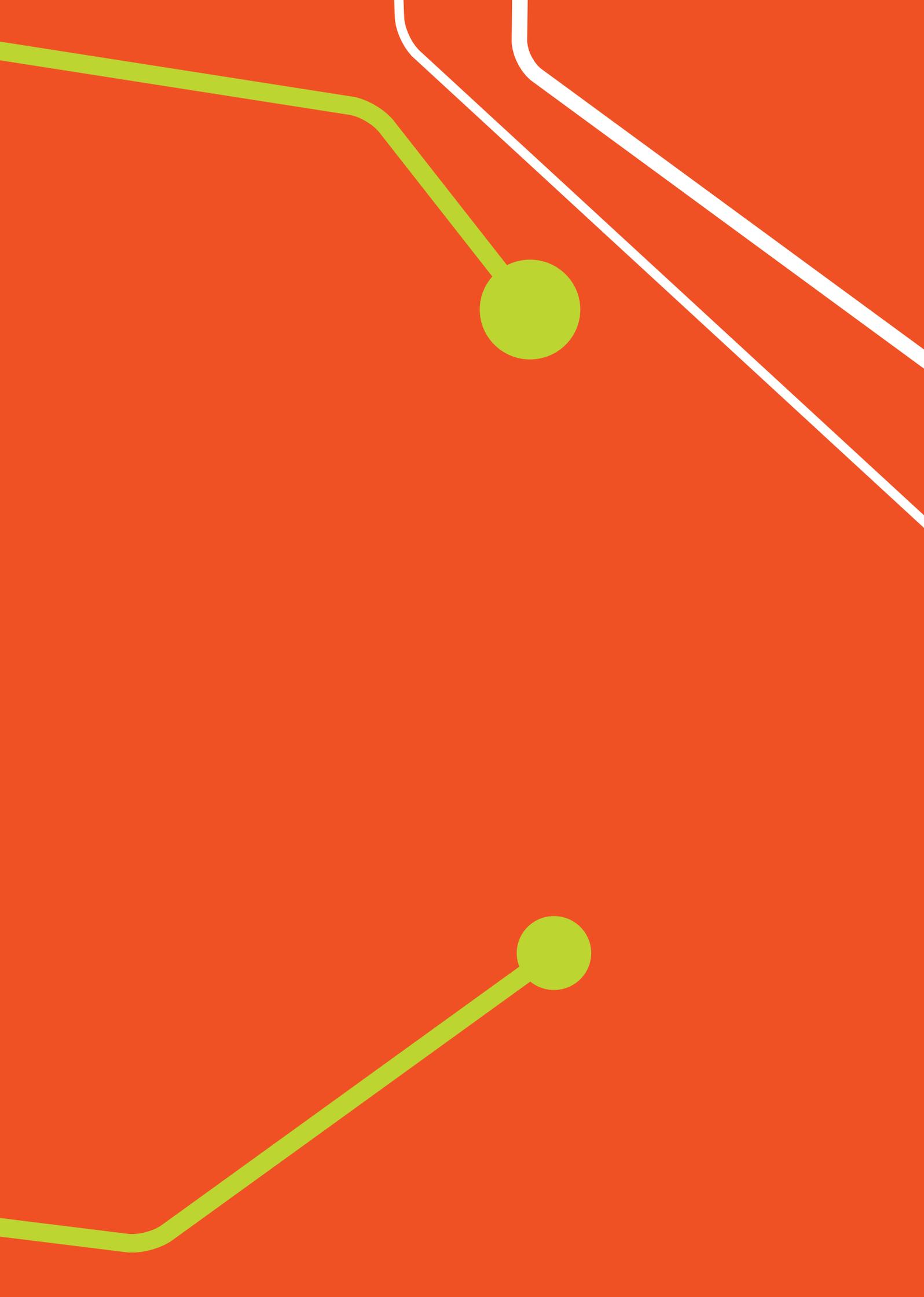
### Autumn Move (CJD, Germany)

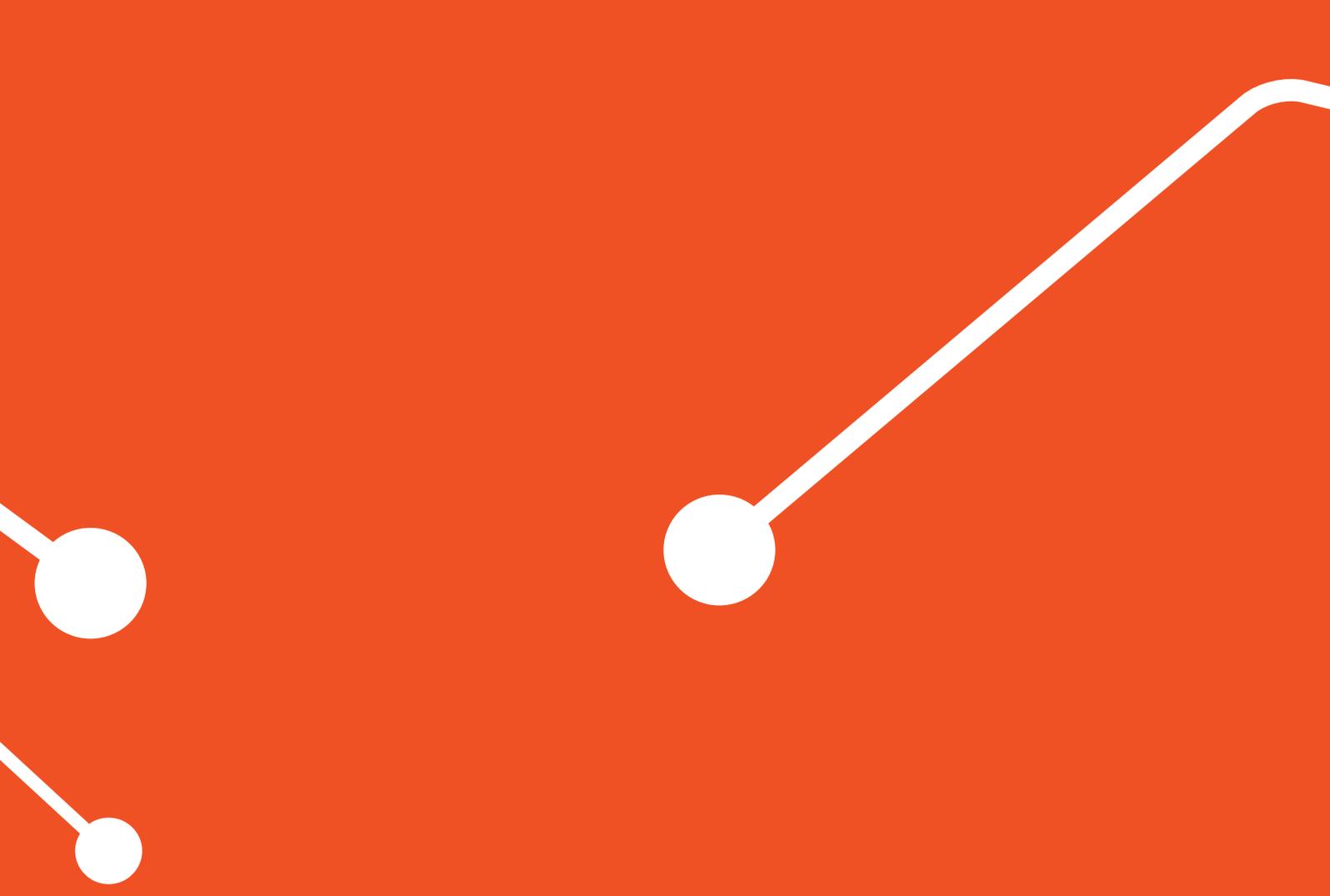
Il progetto “Autumn move” ha coinvolto giovani all’ultimo anno di corso di formazione in addetto vendite presso il centro CJD a Gummersbach.

Gli studenti hanno partecipato al “Autumn Move” presso il supermercato REWE di Bergneustadt, guidati e supportati dallo staff del supermercato e accompagnati dagli insegnanti e dai tutor del centro di formazione- Oltre alla routine lavorativa gli studenti hanno anche realizzato attività speciali come la vendita di pretzel ed altre specialità stagionali presso uno stand dedicato CJD.

La reale esperienza lavorativa di tre settimane ha fornito ai giovani studenti la possibilità di sperimentarsi per la prima volta in un contesto professionale a contatto con acquirenti reali.

Oltre a mettersi alla prova nel vivere un lavoro quotidiano di diverse ore con compiti assegnati, gli studenti hanno potuto riflettere sui particolari reparti del mercato in cui si vedono maggiormente in futuro.



An abstract graphic consisting of white lines and circles on an orange background. A thick white line starts from the top right, goes down and left, then up and left, ending in a white circle. Another thick white line starts from the top left, goes down and left, ending in a white circle. A third thick white line starts from the bottom left, goes up and right, ending in a white circle. A fourth thick white line starts from the bottom left, goes up and right, ending in a white circle.

LA SFIDA DELLA PANDEMIA:  
IL COPIONE FORMATIVO NELLA  
DIDATTICA A DISTANZA

4

## 4.1. Le sfide le opportunità della didattica a distanza e “digitalmente aumentata”

Secondo un report di ricerca basato su focus group tra insegnanti\*, tra i vissuti emersi tra i docenti in pandemia alcuni risultano essere ricorrenti: senso di sospensione, incertezza rispetto al domani, smarrimento nella situazione attuale, paura, solitudine, demotivazione, senso di incapacità. Anche dopo la fase iniziale di chiusura delle scuole e di sospensione delle attività didattiche in presenza, nella fase di riorganizzazione, alcuni vissuti sono perdurati lasciando al tempo stesso il posto a nuove consapevolezze, emozioni e sentimenti positivi, anche sulla scorta delle scoperte che via via prendevano forma.

Un primo elemento riscontrato è l'acuirsi delle fragilità in studenti già in situazione di difficoltà: è aumentato il rischio di “perdere” i ragazzi che già si trovavano a rischio di abbandono scolastico; le fatiche che già erano presenti (ad esempio disabilità e BES, difficoltà linguistiche per gli studenti stranieri, condizioni socio-economiche) si sono amplificate. Altro fenomeno rilevante è quello dei “nuovi esclusi”: quegli studenti per i quali sono divenute improvvisamente rilevanti la mancanza di supporti tecnologici adeguati e la difficoltà e/o scarsa presenza della famiglia nell'accompagnamento del percorso. Vi sono invero stati anche “nuovi inclusi”, studenti che, magari più “invisibili” in presenza (DSA, ragazzi con patologie che portano a isolamento e ritiro sociale), si sono rivelati invece più attivi nella didattica on line,

attraverso la quale sono riusciti a integrarsi e a seguire meglio.

Anche per quanto riguarda i docenti si può vedere un impatto differenziato della pandemia e della didattica a distanza. Da una parte si sono visti docenti arroccati, che hanno esternato fatiche e messo in campo resistenze, paure, blocchi; dall'altra docenti che si sono messi in gioco e hanno manifestato il desiderio di reagire, alcuni cogliendo anche, nello stesso tempo, il valore della collegialità. I tempi del cambiamento sono stati repentini e le modifiche sono state introdotte in emergenza. Sono stati fatti cambiamenti e sperimentazioni che normalmente avrebbero richiesto molto tempo e suscitato molte resistenze, con il rischio di non realizzarsi. Ci si è scoperti resilienti.

Polarità si sono materializzate anche nella relazione con le famiglie: se alcuni hanno sentito molto l'assenza delle famiglie (“Il vuoto delle famiglie è diventato un baratro”) o il loro giudizio (ansia da prestazione per il giudizio dei genitori che da casa ascoltano da didattica), altri hanno potenziato la collaborazione con le famiglie. In ogni caso il ruolo delle famiglie è stato rivalutato e sono state scoperte nuove e diverse forme di partecipazione (“sono uscite allo scoperto”). Si è segnalato anche un processo di apprendimento da parte delle famiglie, che hanno riscoperto il ruolo e il valore dei docenti, e hanno colto risorse e competenze che prima

\* Il focus group e il report provengono dal progetto Smart School 2.0, selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e cofinanziato da Fondazione Comunità Bresciana (<https://percorsiconibambini.it/smartschool/scheda-progetto/>). Il progetto, che si sviluppa per il periodo ottobre 2019 – marzo 2022, è realizzato a livello locale nella provincia di Brescia ma, specialmente nel periodo pandemico, l'ascolto di vari interlocutori ha fornito spunti di conoscenza e riflessione più generalizzabili.

non avevano potuto vedere. Nella comunità educante anche ruoli di connessione, come i genitori rappresentanti di classe, hanno acquisito e aumentato il loro peso. Se da una parte i bambini e i ragazzi sono stati privati in quanto hanno perso la socializzazione e la relazione con i compagni, dall'altra si è capito maggiormente il valore del gruppo-classe e della sua funzione educativa.

Nella didattica a distanza per molti insegnanti sono sembrate venire meno la relazione e l'osservazione nel contesto, con conseguente fatica nel dare significato al comportamento degli studenti. Alcuni eventi che hanno segnato gli studenti, come lutti o conflittualità intrafamiliari, non sono stati immediatamente conoscibili dagli insegnanti; il loro impatto sul percorso di apprendimento degli studenti è stato colto dai docenti a posteriori. Alcuni docenti hanno condiviso la percezione di stare in uno spazio e in un tempo sospesi, ma comunque in cambiamento ("I ragazzi crescono anche se tutto è fermo"). La possibilità di cogliere gli ambienti domestici, di uscire dalle pareti dell'aula, di vedere gli studenti in altri setting ha permesso di assumere uno sguardo sistemico nei confronti degli alunni, i quali non possono più essere considerati come avulsi dai propri contesti.

Una difficoltà generalizzata è stata quella di coinvolgere gli studenti nel corso delle lezioni, assicurandosi la loro reale e attiva presenza: molto spesso si è percepita una "presenza-assenza" (percezione di "parlare ad un muro"). Di qui la ricerca attiva e la sperimentazione di nuovi strumenti e piattaforme prima non conosciuti, di spazi ad hoc per il confronto con gli studenti, di momenti e percorsi individualizzati (ad esempio per il supporto alla preparazione di elaborati finali ed esami).

La mancanza del livello non verbale della comunicazione risulta particolarmente impor-

tante e facilitante per alcuni studenti (come nel caso degli studenti stranieri), ma è anche vero, come accennato sopra, che per alcuni studenti lo schermo è stato un facilitatore nella comunicazione (schermo come elemento protettivo). In fondo si è trattato di un periodo di scoperta e riscoperta di alcune dimensioni della comunicazione, prima poco valorizzate (si è presa consapevolezza dell'importanza di "vedersi, ma anche percepirsi con tutti i sensi"). La tecnologia richiede una diversa gestione dei tempi: più lunghi in certi casi (per le riunioni o la predisposizione del lavoro da svolgere a lezione; ore extra per gli insegnanti di sostegno da dedicare al supporto degli studenti con disabilità), più brevi in altri (alcuni strumenti e piattaforme impongono limiti di durata es. Zoom permette lezioni di 40 minuti). Si è appreso a cogliere l'essenzialità di ciò che si deve proporre: gli insegnanti si sono impegnati nel fare sintesi, essere più chiari e meglio gestire il tempo. Ciò ha imposto di interrogarsi sulle proprie pratiche consolidate, ricercandone il senso e il significato.

Infine, se da una parte alcuni progetti che si stavano svolgendo a scuola (es. progetti su sessualità e affettività) sono stati interrotti bruscamente e sono stati impossibili da portare a termine virtualmente, dall'altra sono stati riscoperti il loro ruolo e la loro importanza. Stesso discorso può essere fatto sullo sportello di ascolto psicologico, tanto per gli studenti quanto per i docenti: il suo ruolo viene riscoperto e si lavora sulla necessità di nuove figure all'interno della scuola e ripensamento di quelle esistenti.

Dall'analisi dei racconti, delle esperienze, dei vissuti, sono stati colti diversi bisogni, alcuni dei quali si configurano come bisogni formativi, che possono, pertanto, trovare una risposta nelle pratiche di accompagnamento formativo:

- **Bisogno di ascolto e condivisione**, di tempi/spazi/occasioni per rielaborare (in modo personale e condiviso): enti come i consultori familiari, registrando un brusco calo degli accessi nel periodo di totale lockdown, percepiscono ora un forte aumento del bisogno di alunni, docenti, famiglie di ricevere un supporto per la ripresa nella “nuova normalità” e si interrogano sulle possibili nuove modalità d’azione. Nel supporto alla ripresa viene percepito come importante anche un lavoro sulle emozioni attraverso dispositivi dedicati (es. psicodramma);
  - **Bisogno di assumere consapevolezza** degli apprendimenti emersi in questo periodo, di non disperdere le scoperte/le esperienze/i nuovi saperi, riorganizzare le acquisizioni e gli apprendimenti sperimentati durante il periodo d’emergenza per dare loro un significato e una forma utili anche per il prosieguo del lavoro;
  - **Bisogno di trovare nuove modalità di interazione con realtà esterne** utili per la prosecuzione del lavoro, e di utilizzare le sinergie esistenti per continuare a lavorare in direzione della comunità educante.
- Per poter accogliere questi bisogni, la formazione deve prendere le mosse dalle esperienze dei partecipanti, dando loro occasioni di “stop and think”, di fermare le proprie attività, le proprie pratiche ed analizzarle con sguardo riflessivo. Sarà fondamentale il dispositivo del gruppo di formazione, in modo da attivare confronto e condivisione su questi temi. Seguono alcune linee pedagogiche e proposte educative, volte ad offrire orientamenti di carattere
- teorico e di carattere operativo<sup>\*</sup>. Le linee pedagogiche:
- Promuovere **forme di adattamento generativo** che tengano conto della complessità, evitando di polarizzarsi sulle dicotomie «è andato bene/è andato male», «bilancio positivo/bilancio negativo»;
  - Valorizzare il **sapere acquisito**, le **competenze maturate** (da parte degli insegnanti, degli studenti, delle famiglie). È importante non dimenticare ciò che abbiamo scoperto, valorizzarlo e renderlo un patrimonio pedagogico. Per fare ciò, è fondamentale assumere uno sguardo riflessivo, che permetta sia di assumere consapevolezza di quanto appreso sia di dividerlo. La capacità riflessiva, oltre che alla pratica agita, potrebbe essere estesa al processo di ricerca che ciascuna realtà ha dovuto attivare per far fronte alla situazione, a come sono cambiati i processi osservativi, valutativi, gli strumenti;
  - **Creare reti** e aprirsi al territorio;
  - **Mantenere il legame anche nella distanza**; mettere primariamente al centro, comunque e sempre, la relazione educativa (anche in vincoli e distanze);
  - Il **gruppo** deve rimanere un dispositivo fondamentale per l’**inclusione**: come mantenerlo nel suo valore di contesto inclusivo?
  - Lavorare sulla **relazione con le famiglie**, nella consapevolezza dell’importante ruolo da loro svolto in questo periodo, al fine

\* Delineate dal gruppo di ricerca del Centro Studi di Pedagogia della Famiglia e dell’Infanzia (CeSPeFI) dell’Università Cattolica sulla scorta dei contributi dei partecipanti ai focus group e sulla base dei principali risultati nell’ambito del progetto Smart School 2.0.

di promuovere rinnovate forme di partecipazione e, al tempo stesso, rendere accessibili visioni e criteri progettuali;

- **Potenziare e ri-significare i processi di formazione** (“più che progettare nuove cose, rivedere quelle esistenti”), ma anche quelli di supervisione e coordinamento;
- Non sottrarsi rispetto alla sfida della **citadinanza digitale** e lavorare sulla media education ad ampio spettro;
- Mantenere il **principio dell'essenzialità**: fare sintesi e usare bene il tempo, condividere con gli studenti una pianificazione più attenta ed esplicita dei tempi.

Le proposte educative:

- Creare spazi, occasioni, dispositivi intenzionalmente rivolti all'**ascolto** (dei ragazzi, degli insegnanti, delle famiglie), per dar voce a risorse e resistenze, scoperte e paure;
- **Mantenere** anche in futuro **alcuni approcci didattici** e strumenti che sono stati utilizzati in questa fase (magari a supporto dei processi di apprendimento in presenza e per gli studenti che non possono per alcuni periodi frequentare regolarmente la scuola). Un esempio sono gli incontri individualizzati («appuntamento») per l'orientamento, fatti «per forza di cose» ma si sono rivelati molto utili (da mantenere). Mantenere con gli studenti alcune forme di condivisione dei materiali che si sono rivelate particolarmente efficaci, permettendo loro maggiore autonomia nella fruizione e nella rielaborazione e favorendo il confronto tra di loro e con i docenti;

- Proseguire **modalità a distanza** anche nel **lavoro collegiale**: meno dispersive anche se rischiano di essere meno inclusive (vigilare su questo aspetto);

- Creare **«banche dati»** in cui le diverse scuole possono raccogliere e mettere in rete linee di indirizzo, buone pratiche, progetti, esperienze didattiche che siano condivisibili ed esportabili;

- **Ripensare la formazione**, dando ordine a molte proposte confuse e ritrovando il senso dei progetti (in risposta ai nuovi bisogni); armonizzare le proposte formative, selezionare e costruire, all'interno degli istituti scolastici, percorsi coerenti. La molteplicità di proposte emerse durante l'emergenza, spesso slegate tra loro e “schizofreniche”, ha portato al rischio di frammentazione dei processi formativi. È invece importante una “riflessività condivisa oltre il fare”;

- **Progettare fin dall'inizio percorsi che tengano conto di possibili interruzioni di attività in presenza**, in modo tale da offrire continuità ed evitare la conclusione prematura e incompleta degli stessi;

- Mettere a fuoco **strategie per riarticolare i gruppi-classe** e comunque ricreare la dimensione del gruppo (sia in presenza, sia a distanza);

- Mettere a fuoco **strategie per valorizzare il sapere esperienziale del singolo studente e del gruppo**.

## 4.2.

# La didattica generativa in presenza di tecnologie

La pandemia ha consegnato innanzitutto consapevolezza di quanto le ‘modalità didattiche’ siano influenti sull’apprendimento e ha mostrato i limiti già noti della didattica tradizionale, mettendo in discussione la ‘trasmissione del sapere’ come attività privilegiata e anzi come modello formativo tout court. Una parte dei docenti vive forse il sogno di un ritorno alla ‘normalità’ ma probabilmente quella normalità non esiste più, e bisogna percorrere le vie dell’innovazione anche attraverso scelte strategiche che includono la formazione e l’aggiornamento dei docenti, per aprirli all’innovazione. Cosa rimarrà di questi cambiamenti? Sono desiderabili e sostenibili nel lungo periodo? Cosa di questa impostazione permarrà dopo la pandemia?

La discussione è molto aperta nelle istituzioni educative: sicuramente la didattica digitalmente aumentata è destinata a proseguire stabilmente, ma come verrà integrata con quella in presenza? In quanto segue argomentiamo come la centratura sugli studenti e sulla loro attivazione e il focus sulle competenze possano diventare i lasciti didattici e pedagogici più importanti e duraturi della pandemia, anche nella formazione dei docenti.

La relazione docente-discente si è completamente riconfigurata, ed è questa ad essere ora sotto lo scrutinio del tempo. Le idee di ‘distanza’ e ‘presenza’ hanno mutato significato: la presenza fisica può essere pervasa da una grande ‘distanza’ didattica, mentre è emerso un nuovo genere di ‘presenza’ che consiste nella mobilitazione di energie e di cambiamento negli studenti anche senza l’incontro fisico.

In una condizione di ridotta socializzazione e rischio di isolamento, le metodologie di piccolo gruppo hanno aiutato gli studenti a conoscersi tra loro. In alcune situazioni didattiche, paradossalmente si è visto molto più scambio tra gli studenti di quanto ne avvenisse prima. Queste situazioni didattiche sono da riportare anche in presenza, ad esempio nella riorganizzazione degli spazi fisici? La ‘nuova didattica’ tornerà indietro rispetto a un ruolo più attivo degli studenti e alla centralità delle attività in gruppo tra pari?

La progettazione di attività didattiche coinvolgenti e ben strutturate che utilizzano risorse di qualità, per quanto impegnativa per il docente e per gli studenti, si basa sulla convinzione pedagogica che proprio queste attività siano la via maestra per sviluppare competenze fondamentali. Oltre alle capacità di lettura e comprensione e alla curiosità, gli studenti possono infatti essere stimolati a sviluppare il pensiero analitico, il ragionamento e il problem solving. Perché ciò accada, con il supporto del docente gli studenti devono approcciarsi ai materiali di studio con obiettivi stimolanti e sfidanti, che li spingano ad essere non ricettori passivi di informazioni, bensì pensatori attivi che “nutrono” il proprio pensiero muovendosi attivamente alla ricerca di risposte, come ben spiegò il pedagogista John Dewey già nella prima metà del Novecento: “Pensare – scriveva – significa ordinare la materia da trattare avendo riguardo alla scoperta di ciò che essa denota o indica. Come la digestione non si effettua separatamente dall’assimilazione del cibo, così il pensiero non ha esistenza al di fuori di questa ordinata disposizione del proprio oggetto” (Dewey

1933, p. 235). In ogni attività didattica, il pensiero si costruisce dosando sapientemente lo spazio di attività autonoma degli studenti e una guida discreta ma strutturante da parte del docente.

Nel lavoro finalizzato in gruppo, inoltre, e nella comunicazione dei suoi risultati, gli studenti possono esercitarsi nella costruzione della leadership nel gruppo, nella presa di decisione e nella creatività di gruppo, nella comunicazione efficace anche personale, in ottica di personal branding e di networking, tutte capacità considerate fondamentali per il lavoratore del futuro. Le attività possibili infatti non riguardano tanto la memorizzazione e la ripetizione, quanto piuttosto la rielaborazione critica, la metariflessione, e la creazione di prodotti originali.

Confrontarsi in maniera libera ma guidata per produrre artefatti e rispondere a domande aiuta il docente da una parte a suscitare curiosità,

dall'altra a stimolare e apprezzare le capacità di innovazione già presenti negli studenti.

La costruzione di “compiti di realtà”, poi, risponderà alla necessità, nota da tempo, di aiutare gli studenti a percepire la rilevanza dei loro studi e a collegare gli apprendimenti alla vita reale e alle future professionalità per cui si stanno preparando. A connettere insomma il sapere accademico con il mondo sociale e professionale che sta attorno.

Spesso si parla dell'urgenza di costruire connessioni tra teoria e pratica, di dare concretezza al sapere, di attualizzare le materie di studio. Anche nell'istruzione superiore i “descrittori di Dublino”<sup>\*</sup> ad esempio richiedono sempre più a ogni docente, di qualsiasi materia, di riflettere molto seriamente sul contributo che la propria materia, qualunque essa sia, porta alla competenza dello studente e della studentessa, e di esplicitare tale contributo in documenti ufficiali.

\* I Descrittori di Dublino sono enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio; definiscono pertanto quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati in un corso di studio. Al singolo insegnamento è quindi richiesto di indicare il contributo a tale risultato finale del corso di studi, ecco perché sarebbe auspicabile un lavoro collegiale – e non individuale/individualista – su questa tematica da parte dei docenti. I Descrittori di Dublino sono stati creati nell'ambito del processo di Bologna, un processo di riforma internazionale dei sistemi di istruzione superiore dell'UE, iniziato nel 1999. Sono cinque le grandi aree cui un insegnamento può contribuire: (1) conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding); (2) conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding); (3) autonomia di giudizio (making judgements); (4) abilità comunicative (communication skills); e (5) capacità di apprendere (learning skills). Per un docente utilizzare i descrittori significa sforzarsi di definire come il proprio insegnamento contribuisca a potenziare le cinque aree: risultati attesi e metodologie che supportano il loro raggiungimento. Spesso i docenti si concentrano sulle prime due aree, che – per quanto già complesse e avanzate – sono in linea con descrizioni abbastanza tradizionali degli insegnamenti: la prima area chiede di descrivere quali conoscenze e capacità di comprensione lo studente padroneggerà al termine del corso (tanto dello “stato dell'arte” quanto degli aspetti più innovativi dell'area del sapere considerata), la seconda interroga come e quanto l'insegnamento accompagnerà gli studenti a diventare capaci di ideare e sostenere argomentazioni, risolvere problemi, avere un approccio professionale. Vi è, come dicevamo, già una complessità notevole in queste prime due aree, che forse aumenta ancor più nelle successive. Il quarto descrittore stimola spesso i docenti a creare occasioni in cui gli studenti espongono lavori realizzati in gruppo o individualmente, ricevendo feedback sia dal docente che dai compagni sul linguaggio utilizzato, sulla chiarezza espositiva, sulla forza degli argomenti, immaginando anche di dover comunicare a interlocutori diversi. Certamente tutto ciò è già qualcosa di più e di molto diverso dalla valutazione finale di un esame orale. Ma come posso supportare gli studenti nello sviluppo di autonomia di giudizio (3) e capacità di apprendere (5)? Lo studente in ogni insegnamento può sviluppare le proprie capacità di raccogliere e interpretare dati ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, e ciò include la riflessione su temi sociali, scientifici ed etici ad essi connessi; l'allievo può inoltre ottenere, supportato dal docente, capacità di apprendimento per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia. Per tutte queste finalità, poter indicare nel proprio “syllabus” (il patto formativo con gli studenti) che gli studenti potranno fare affidamento su un accesso ampio ed esclusivo a fonti informative di qualità appare certamente un valore aggiunto, che apre inoltre a una serie di possibili attività autonome da parte degli studenti.

Ma c'è di più. Ogni insegnamento contribuisce a formare una persona, una cittadina o un cittadino, una o un professionista che a sua volta collaborerà a costruire il futuro della società e dell'umanità. Forse una routine fatta di lezioni, esami, quantificazioni, punteggi rischia di far dimenticare questo aspetto esistenziale, semplice ma vertiginoso, dell'insegnamento. Secondo il pedagogo e filosofo Gert Biesta l'insegnamento è un "dono" che accade tra insegnante e allievi: l'insegnante contribuisce agli allievi addirittura qualcosa che "trascende" la conoscenza, una legittimazione che li porta a credere all'insegnamento e alla conoscenza. Il docente è quindi innanzitutto una persona del proprio tempo che incontra gli allievi accompagnandoli alla scoperta di se stessi, di una parte di mondo e di un punto di vista su esso.

## 4.3. L'apprendimento a distanza alla UTC Warrington

### 4.3.1. Il Contesto

Durante l'ultimo anno del progetto ESW, il Baker Dearing Trust – il promotore degli UTC – sta sperimentando un Technical Baccaureate (T-Bacc), con i seguenti obiettivi: coinvolgere i datori di lavoro locali e gli istituti di istruzione superiore, creando almeno un percorso creativo e uno tecnico, fornendo attrezzature specializzate, assicurarsi che gli studenti tra i 14 e i 18 anni siano "altamente digitalizzati" (prendendo una qualifica digitale di livello 2), creare i fondamenti per l'istruzione tecnica all'età di 11 anni, dedicare il 50% dell'orario di insegnamento cercando di sviluppare gli interessi e le attitudini dei alunni. Si tratta essenzialmente del modello UTC, scalato fino a una scuola abbastanza standard >2.000 studenti.

Nel complesso, si tratta quindi di un modo per espandere l'influenza del modello UTC e di un'opportunità per esportare la maggior parte della metodologia e delle buone pratiche UTC in una scuola standard. La Rudheath Senior Academy\* è una di queste scuole sperimentali.

Nello stesso periodo di tempo, i lockdown e le chiusure a seguito della pandemia di COVID-19 hanno determinato la richiesta da parte del governo inglese che le scuole sviluppino un pacchetto completo di apprendimento a distanza, una richiesta esplicitata dal Dipartimento della Pubblica Istruzione.

Rudheath è stata in grado di iniziare con l'apprendimento a distanza già dopo 4-5 giorni dal primo lockdown. I lockdown successivi hanno evidenziato una transizione ancora più fluida dall'apprendimento in presenza a quello a distanza.

\* <https://rudheathsenioracademy.org.uk/curriculum/remote-learning/>

## 4.3.2.

# Passare all'apprendimento da remoto

Nelle esperienze di UTC e T-Bacc emergono alcuni importanti passaggi necessari nella transizione dall'apprendimento in presenza a quello a distanza:

- 1. Audit IT:** tutti gli studenti hanno diritto di accesso digitale e la scuola è responsabile della rilevazione e del sostegno, in particolare dei ragazzi vulnerabili che per motivi domestici non hanno accesso e degli studenti con bisogni educativi speciali. Nel Regno Unito, i finanziamenti governativi per i laptop hanno aiutato un certo numero di studenti provenienti da contesti di povertà, ma permangono problemi in termini di compatibilità delle tecnologie (si veda sotto). Alcuni alunni con bisogni educativi speciali e disabilità potrebbero non essere in grado di accedere all'istruzione a distanza senza il supporto degli adulti a casa, o potrebbero aver bisogno di attività cartacee. Diverse strategie sono disponibili a seconda delle necessità. Alcuni alunni con BES in realtà preferiscono sotto certi aspetti l'apprendimento a distanza, cosicché alcune soluzioni adottate in pandemia potrebbero essere preservate con finalità inclusive.
- 2. Elaborazione di una visione:** la prima cosa da fare è creare una visione per l'apprendimento a distanza. UTC e T-Bacc si sono orientate verso un modello misto di attività sincrone e asincrone (online): vogliono “assicurare la continuità dell'istruzione [...] durante qualsiasi periodo in cui l'apprendimento a distanza è essenziale” e “assicurare coerenza nell'approccio all'apprendimento a distanza per gli alunni che non sono a scuola per un minimo di 5 ore giornaliere”. Molti aspetti filosofici, pedagogici e tecnici della visione emergono in ogni scelta fatta.
- 3. Creazione di una policy:** cioè una descrizione condivisa, concordata e dettagliata di tutti gli elementi coinvolti nell'apprendimento a distanza: curriculum, approccio all'apprendimento, ruoli e responsabilità degli insegnanti, assistenti didattici, dirigenti intermedi, dirigenti senior, capofila designato per la tutela, personale IT, studenti e genitori, organi di governo e fiduciari dell'istituzione scolastica. La policy descrive le misure per la protezione e la salvaguardia dei dati e nomina i responsabili da contattare in caso di necessità. Si dirama inoltre in altri documenti correlati, ad esempio esiste una guida specifica per l'apprendimento a distanza per i genitori.
- 4. Formazione:** la scuola deve valutare e integrare le competenze tecnologiche degli insegnanti e del personale.
- 5. Implementazione della policy:** questo è il passo (in realtà, un processo continuo) attraverso il quale vengono effettuate scelte pratiche riguardanti l'approccio, gli strumenti, la programmazione, le modalità di insegnamento. A Rudheath, studenti e insegnanti vengono

dotati di molti strumenti di supporto, radicati nelle scienze cognitive. A livello tecnologico, tutto il calendario scolastico è replicato in MS Teams, dove ogni classe ha un'aula virtuale. Gli insegnanti sono incoraggiati a realizzare molti video preregistrati, dimostrando ad esempio gli aspetti pratici. La lezione può iniziare al computer ma andare off screen, riducendo così lo screentime, configurando propriamente un modello blended. Il tutto è racchiuso in “cicli misti” composti da lezione dal vivo completa, lezioni asincrone con risorse, strumenti di valutazione istantanea dell'apprendimento degli studenti e feedback per migliorare.

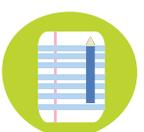
- 6. Monitoraggio:** esistono molteplici strumenti per monitorare l'esperienza di studenti, insegnanti e familiari nell'apprendimento a distanza. Agli studenti vengono forniti protocolli comportamentali ed etici (esempio in Fig.) e il loro livello di coinvolgimento viene rilevato ogni settimana. I sondaggi sui genitori servono anche per prendere decisioni a livello di scuola: ad esempio nel primo periodo un sondaggio ha chiarito che i genitori volevano 5 ore di apprendimento a distanza al giorno, in modo che i ragazzi potessero entrare in una nuova routine.

## RSA Remote Learning Overview

### Achieving a blended approach to maximise learning opportunities for students

Secondary Tiers		Tier 1: All children learning in school unless SI Tier 2: Rota in place- some years groups learning onsite	Tier 1: Some children / bubbles SI and learning from home Tier 2: Rota system in place - some years learning onsite / some learning from home	Tier 2: Rota in place- some year groups learning from home Tier 3: All children learning from home except key year group, vulnerable and keys works Tier 4: All children learning from home except vulnerable/ key works
Pedagogical focus	Method	Onsite face-to-face	Hybrid	Remote
Direct In-struction	Synchronous (together / F2F)	<ul style="list-style-type: none"> <li>F2F onsite delivery following school TT, similar to pre-COVID</li> <li>SD In place, 2m from front</li> <li>Approaches: mastery classes, visualisers, record lesson for later use, onsite lessons can be accessed remotely by those off site</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>F2F online delivery following school TT via MS Teams (live lessons)</li> <li>Focus: Teach, model, challenge learning and offer support</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>F2F delivery following school TT via MS Teams (live lessons)</li> <li>Focus: clear instruction, modelling, effective questioning (Blooms) and discussion to address misconceptions</li> <li>Approaches: live lecture, live lesson, paired teaching, live chat/feedback</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Structured lesson/tasks and learning materials posted online via MS Teams (assignments, class notebook, post board, etc..)</li> <li>Focus: opportunity to develop metacognitive strategies in preparation for full remote learning</li> <li>Focus: tasks to develop K&amp;U (allowing F2F to challenge learning and offer support). Consider flipped learning</li> </ul>	Recorded lessons posted on MS Teams	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pre-recorded delivery of new content and instructions shared via MS Teams</li> <li>Structure of lesson: active knowledge/Explain/Practice/Reflect/Review (EEF)</li> <li>Tools: Loom, voice over PPP, pre-recorded video, Oak National Academy videos, BBC Teach, MS Stream</li> <li>Paper packs available for those without a device</li> </ul>
Practice and collaboration	Synchronous	<ul style="list-style-type: none"> <li>Practice tasks to be completed in exercise books or via IT as normal</li> <li>Knowledge retrieval practice such as knowledge drills to completed via F2F quiz or using online tools such as MS Forms, Kahoot, SamL, socrative</li> <li>Collaboration Tools: Jamboard, Padlet, MS Teams/Class Notebook</li> <li>SD checking of work can be achieved by placing student work under visualiser</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Use of collaboration tools such as MS Teams, class notebook, Jamboard, Padlet</li> <li>'Live' monitoring by teacher to ensure misconceptions are addressed</li> </ul>
	Asynchronous	<ul style="list-style-type: none"> <li>Homework set via Ms Teams</li> <li>Tools: Ms Assignments, MS Forms, share link for other sites such as Seneca and SAML</li> <li>Opportunity to develop metacognitive strategies to prepare for remote learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students can share work via camera/posted photograph via MS Team post board/Classe Notebook</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student practice content and skill in own time following direct instruction and upload work into MS Teams-Class Notebook</li> </ul>
Assessment and feedback	Synchronous	<ul style="list-style-type: none"> <li>Target questioning-verbal responses from students either F2F in classroom or using live chat function if at home.</li> <li>Knowledge activation tasks</li> <li>Retrieval practice activities</li> <li>Self and peer assessment</li> <li>Whole class feedback</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Live response tools: polling, Kahoot, Pixel</li> <li>Live feedback- paired teaching/online Q&amp;A alongside content delivery</li> <li>Live feedback using collaborative tools allowing whole class feedback e.g. on class notebook/post board</li> <li>Peer marking</li> </ul>
	Asynchronous	<ul style="list-style-type: none"> <li>MS Forms, SamL, Seneca, Quizlet, Socrative, Plickers, MyMaths Kerboodle</li> <li>Ms Insights- detailed participation log/ attendance</li> <li>Feedback using shared comments on class notebook/ Teams</li> <li>Audio/ Video feedback tools/ apps/ extensions</li> <li>Audio feedback on Ms Teams - wholeclass or personal</li> <li>Self and peer assessment</li> <li>Whole class feedback</li> </ul>		

## Home Learning - Daily Checklist



<b>1</b> 09:15 - 10:15	Subject: Teacher:  Work Set/Live Lesson	Attended live lesson? Work Completed?  Has work been submitted/emailed to teacher?
<b>2</b> 10:15 - 11:15	Subject: Teacher:  Work Set/Live Lesson	Attended live lesson? Work Completed?  Has work been submitted/emailed to teacher?
<b>3</b> 11:30 - 12:30	Subject: Teacher:  Work Set/Live Lesson	Attended live lesson? Work Completed?  Has work been submitted/emailed to teacher?
<b>4</b> 12:30 - 13:30	Subject: Teacher:  Work Set/Live Lesson	Attended live lesson? Work Completed?  Has work been submitted/emailed to teacher?
<b>5</b> 14:00 - 15:00	Subject: Teacher:  Work Set/Live Lesson	Attended live lesson? Work Completed?  Has work been submitted/emailed to teacher?

### Let's Reflect....

What went well today and what could you improve on tomorrow/over the coming days?







### 4.3.3.

## PBL and remote learning: examples

Forniamo ora alcuni esempi di specifiche attività PBL e, più in generale, di tipologie di attività tipiche di un ambiente in stile UTC svolte a distanza. Descriveremo brevemente i seguenti esempi:

- **Corso di “Media creativi”**

- ~ *Creazione di una campagna riguardante il territorio locale*

- ~ *Promozione di carriere nel settore salute*

- **Corso di Edilizia e ambiente costruito**

- ~ *Costruzione di un edificio virtuale mediante Building Information Modelling*

Nella tabella è illustrata una parte della progettazione didattica di Barber’s Bistro, un’attività PBL completa che è stata realizzata in apprendimento da remoto.

Parte di Progetto	Valutazione	Numero Lezioni	Domanda Guida	Collegamenti con il curricolo
Barber's Bistro Engagement	Self assessment		Cosa determina il successo di un ristorante?	
Barber's Bistro Engagement	Forms Quiz / WWW	10	Che ruoli dobbiamo assumere?	Comprendere semplice logica booleana (ad esempio AND OR e NOT). Legami con l'alfabetizzazione: come formulare domande efficaci. Parlare e ascoltare
Barber's Bistro Food Technology-Tapas	Forms Quiz / Self-Assessment	5	Che tipo di cucina può essere fatto e venduto?	Cucinare un repertorio di piatti prevalentemente salati in modo che gli studenti possano nutrire se stessi e gli altri con una dieta sana e varia.
Barber's Bistro (MFL) Spansh	Forms Quiz / LanguagesNut	5	Come possiamo adottare un linguaggio autentico circa la cucina?	Ascoltare una varietà di forme di linguaggio parlato per ottenere informazioni e rispondere in modo appropriato. Trascrivere parole e frasi brevi con crescente precisione. Scrivere in modo creativo per esprimere il proprio pensiero e le proprie opinioni.
Barber's Bistro I.C.T	Forms Quiz / Self-Assessment	5	Possiamo gestire il denaro?	Progettare, usare e valutare astrazioni computazionali che modellino lo stato e il comportamento dei problemi del mondo reale e dei sistemi fisici. Risolvere equazioni matematiche applicate a uno scenario di vita reale.
Barber's Bistro -Art&Design	Forms Quiz / WWW / EBI	5	Possiamo rendere attrattivo l'ambiente del ristorante?	Analizzare e valutare il proprio lavoro e quello degli altri, al fine di rafforzare l'impatto visivo o le applicazioni del proprio lavoro. Utilizzare una serie di tecniche per registrare le proprie osservazioni su taccuini, diari e altri media come base per esplorare le proprie idee.
Barber's Bistro -Design Technology	Peer Review		Possiamo confezionare il nostro cibo?	Selezionare e utilizzare una gamma più ampia e complessa di materiali, componenti e ingredienti, tenendo conto delle loro proprietà. Comprendere e utilizzare le proprietà dei materiali e le prestazioni degli elementi strutturali per ottenere soluzioni funzionanti.
Barber's Bistro - Design Technology	Forms Quiz / WWW / EBI	10	Possiamo rendere il nostro ristorante sostenibile dal punto di vista ambientale?	Testare, valutare e perfezionare le proprie idee e prodotti rispetto a una specifica, tenendo conto delle opinioni degli utenti previsti e di altri gruppi interessati. Comprendere gli sviluppi nel design e nella tecnologia, il loro impatto sugli individui, la società e l'ambiente e le responsabilità di designer, ingegneri e tecnologi.
Barber's Bistro -Drama	Forms Quiz / Self-Assessment	5	Possiamo pubblicizzare il nostro ristorante?	Indagare su come le abilità sviluppate attraverso il dramma come l'empatia, la fiducia in se stessi, le capacità di comunicazione siano vitali per le situazioni di vita/lavoro e per una serie di professioni. Elaborare sceneggiature e usare forme e strategie drammatiche in modo efficace per esplorare e presentare idee.
Barber's Bistro -Drama & ICT	WWW/EBI	5	Possiamo pubblicizzare il nostro ristorante?	Esplorare gli effetti dei media e delle ITC. Utilizzare programmi come Moviemaker per dimostrare abilità di presentazione collaborativa.
Barber's Bistro -Exhibition	Peer Review		Possiamo Migliorare?	
Barber's Bistro -Exhibition	Exhibition presentation	10	Cosa determina il successo di un ristorante?	Dimostrare capacità di parlare e ascoltare durante la presentazione. Usa le ITC per mostrare e spiegare i nostri risultati.

"**Media creativi**" è un corso pratico dove l'apprendimento viene svolto al 75% all'interno del corso. Inoltre, l'esame – che pesa normalmente il 25% nella qualifica – non può aver luogo a causa della chiusura delle scuole. La commissione esaminatrice apporta quindi alcune modifiche in modo che sia l'apprendimento a determinare in toto la qualificazione. La scuola realizza un paio di progetti utilizzando principalmente pacchetti online, che richiedono nuove modalità e un nuovo approccio.

- Tra i software e le piattaforme rivelatisi utili vi sono
1. **Canva** (un software di grafica digitale online che può essere utilizzato per produrre progetti digitali),
  2. **Go Daddy** (che consente alle persone di creare siti Web)
  3. **Animaker** per le animazioni, e si fa uso intensivo della funzione "gruppi" di MS Teams.

In un primo progetto esemplificativo, agli studenti viene chiesto di creare un **Annuncio Pubblicitario A5** che riporti fotografie del loro territorio locale. Per realizzarlo gli studenti devono uscire, scattare foto e modificare queste immagini utilizzando determinati software, ottenere feedback dalle persone e migliorare il loro lavoro sulla base del feedback. Il progetto è quindi molto pratico, prevede compiti di ricerca, pianificazione, feedback e valutazione.

Un altro progetto nasce dal contatto con una delle aziende locali di assistenza domiciliare, denominata "**Care Concept**". Agli studenti viene assegnato il compito di incoraggiare più persone a esplorare le carriere nel settore sanitario. Hanno a disposizione alcuni filmati di base che devono modificare creando un video promozionale finito di livello professionale. Tutti gli studenti hanno accesso a Microsoft Office 365 e Microsoft Teams. All'interno di Microsoft Teams vi è una funzione chiamata Blocco

appunti di classe in cui è possibile aggiungere note vocali, che è un modo abbastanza rapido per fornire feedback.

Passiamo ora al corso di "**Edilizia e ambiente costruito**", che ha essenzialmente lo scopo di coinvolgere gli studenti e far loro conoscere la BIM. L'acronimo BIM sta per **Building Information Modelling**. Si tratta di un processo o un modo di lavorare per la modellazione e la sistematizzazione di informazioni su un edificio: un team di progetto fornisce informazioni e dati su un edificio o una struttura proposta in uno spazio digitale condiviso chiamato "ambiente dati comune" in modo che chiunque ne abbia bisogno possa vederlo. Le informazioni digitali fornite potrebbero includere specifiche, orari, prestazioni, requisiti, programmi, costi, piani e così via e, naturalmente, alcuni disegni. Questi disegni vengono creati in 3D da diversi membri del team di progetto in privato. Le informazioni di cui abbiamo parlato prima – le informazioni non grafiche – sono collegate al modello grafico 3D che può essere esplorato cliccando sulle diverse parti della rappresentazione. Grazie a questo modello, le informazioni sono strutturate in modo più chiaro e più facili da trovare in un unico luogo che consente ai team di progetto di fornire edifici di qualità superiore in modo più efficiente.

Per la fine del corso ci si aspetta che gli studenti abbiano assemblato un portfolio che include un modello 3D e tutte le informazioni che lo accompagnano grazie al modello BIM. Gli studenti sviluppano, progettano, consegnano e valutano un edificio funzionale e adatto allo scopo e possono basarsi sulla propria interpretazione di un "reale" brief di progetto. Il loro edificio dovrebbe essere altamente sostenibile e inclusivo e consentire agli studenti di dimostrare conoscenze avanzate e utilizzare una serie di processi industriali e competenze digitali. La qualifica promuove le conoscenze



e le competenze necessarie per definire, sviluppare, fornire e valutare un progetto di costruzione digitale dall'idea alla consegna. Incoraggia gli studenti a concentrarsi sull'impatto sull'utente finale, sulla comunità più ampia e sull'ambiente, stabilendo standard per l'efficienza delle risorse e impegnandosi in acquisti sostenibili. Grazie alla BIM studenti comprendono la necessità di informazioni tecniche accurate riguardanti il sito proposto e i vincoli e le sfide che un sito può presentare.

Si inizia con la scelta di una tipologia di edificio:

- **Un isolato di uffici**
- **Un progetto residenziale**, ad esempio per anziani o persone in stato di necessità
- **Un centro per attività all'aperto**
- **Una soluzione mista**, ad esempio un insieme di appartamenti con ristorazione integrata
- **Una scuola inclusiva per bisogni educativi speciali**

Gli studenti possono utilizzare un sito esistente come ubicazione del "cantiere di costruzione" del loro edificio e/o utilizzare programmi di mappatura basati sul web e altre piattaforme tecnologiche per accedere a una serie di informazioni specifiche del settore sul sito. Assumono la titolarità del proprio progetto, concentrandosi su un'esigenza giustificabile per gli utenti finali che hanno identificato.

Gli studenti devono completare con successo tutte e sei le unità obbligatorie per ottenere la qualifica. La qualifica viene valutata come segue: portfolio valutato internamente e moderato esternamente (50%), esame fissato e valutato esternamente (50%), voti (A/B/C/D/E).

## 4.3.4

# PBL e apprendimento a distanza: sfide e soluzioni

L'apprendimento a distanza attraversa una serie di sfide. Risolvere queste sfide è un processo continuo.

Le **sfide tecnologiche** includono la mancanza di Internet da parte di alcuni studenti, ma anche la varietà di dispositivi diversi con diversi livelli di compatibilità.

Il **coinvolgimento degli studenti** è una delle sfide principali. A volte gli studenti accedono ma non interagiscono. Gli insegnanti devono assicurarsi che le attività impostate siano coinvolgenti e autogestite per consentire agli studenti di completare il lavoro al meglio delle loro capacità.

A volte il problema è quello della **frequenza**: gli studenti non accedono alle sessioni. Vi è anche il fenomeno dell'auto-isolamento di alcuni studenti a causa del Covid. La comunicazione costante sia con gli studenti sia con i genitori è parte della soluzione. Le lezioni dovrebbero essere fissate in anticipo per garantire che gli studenti sappiano quando sono attesi online.

La **qualità del lavoro** è un'altra area critica: quando sono chiamati a produrre lavori, gli studenti si attestano su livelli minimali. Con l'apprendimento a distanza, il personale è meno in grado di fornire un rapido feedback verbale. Una soluzione è l'ampio uso di "esemplari" di lavoro, per garantire che gli studenti sappiano cosa ci si aspetta per ogni compito.

Un **uso avanzato di app basate su cloud sembra essere una soluzione** a molte di queste sfide allo stesso tempo. Prendiamo ad esempio le app di modellazione 3D basate su cloud, come Onshape, che possono essere utilizzate allo stesso modo su dispositivi (es. Chromebook). Ora, l'obiettivo di queste attività è quello di migliorare le competenze degli studenti e di assicurarsi che, quando torneranno a scuola, utilizzeranno il software corretto, avranno competenze facilmente trasferibili.

**Onshape** ha una guida per l'insegnante molto completa che può essere condivisa con gli studenti perché consente loro di vedere cosa è richiesto per i portfolio, pagina per pagina, e fornisce loro alcuni esempi di lavoro degli studenti in modo che possano vedere come dovrebbe essere la loro pagina, fornisce anche i criteri di valutazione.

**Wiki e tutorial videoregistrati** sono un altro strumento utile.

Inoltre anche **Microsoft Teams** e altre piattaforme hanno funzionalità educative specifiche, come la funzione "compito", attraverso la quale gli studenti inviano il loro lavoro e ricevono feedback e possono poi inviare nuovamente il loro lavoro.

## 4.3.5. Esperienze lavorative virtuali guidate dal datore di lavoro

L'UTC prevede, in tempi normali, che gli studenti completino due settimane di esperienza lavorativa a 15 e 17 anni.

La pandemia ha portato alla sperimentazione, nell'estate 2021, di alcuni **tirocini virtuali**. Le attività e i brief in tempo reale sono stati impostati tramite Microsoft Teams e gli studenti hanno avuto accesso a vari professionisti del settore che li hanno supportati nel lavoro che dovevano svolgere.

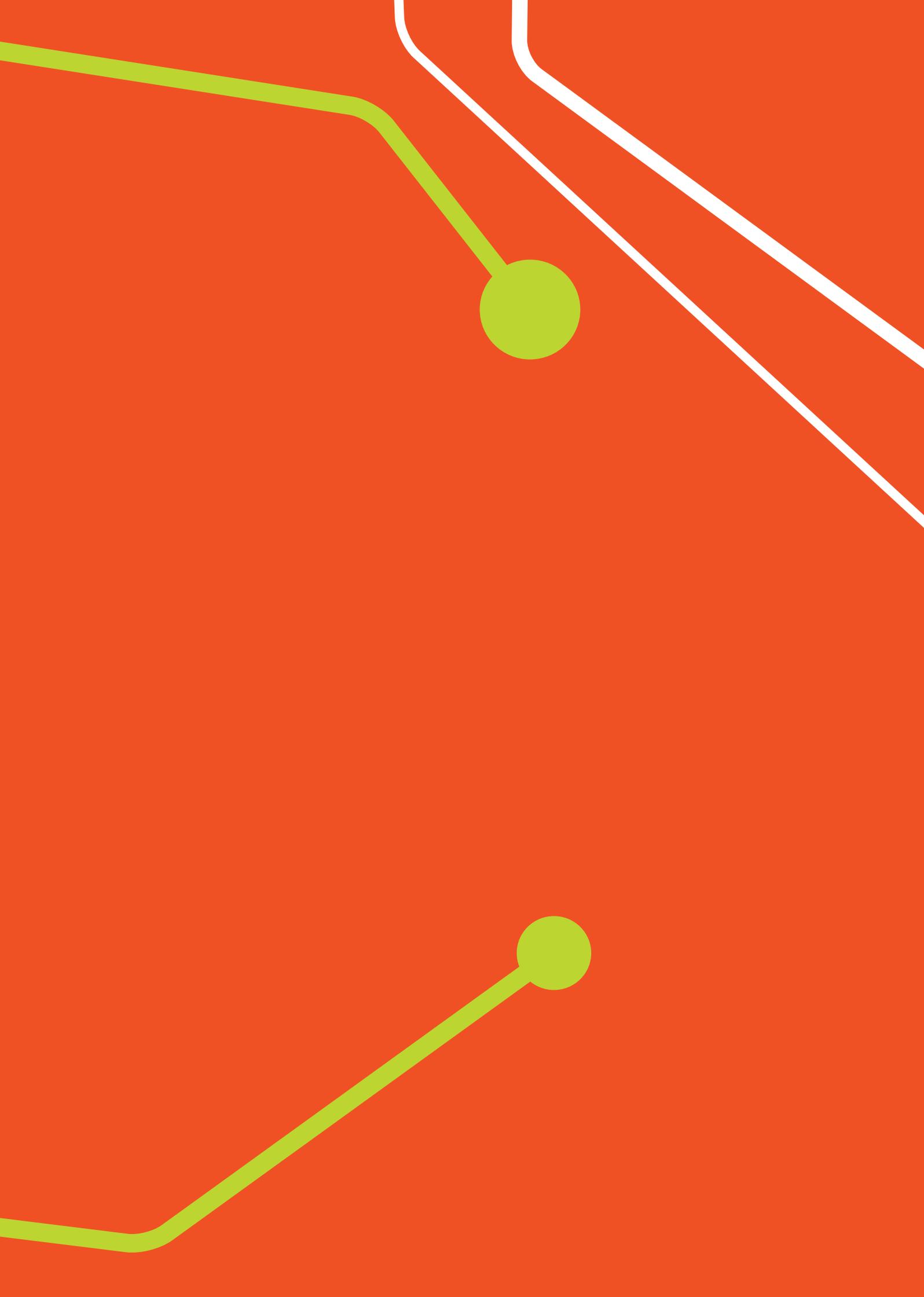
Nell'ambito dello "sviluppo di relazioni" della scuola, il personale di UTC ha chiamato molte aziende e illustrato le opportunità e le best practices delle **esperienze lavorative virtuali tramite Microsoft Teams**. Con ogni datore di lavoro interessato, il personale di UTC ha sviluppato un programma di apprendimento a distanza e lo ha dimensionato per un numero particolare di studenti (5-10).

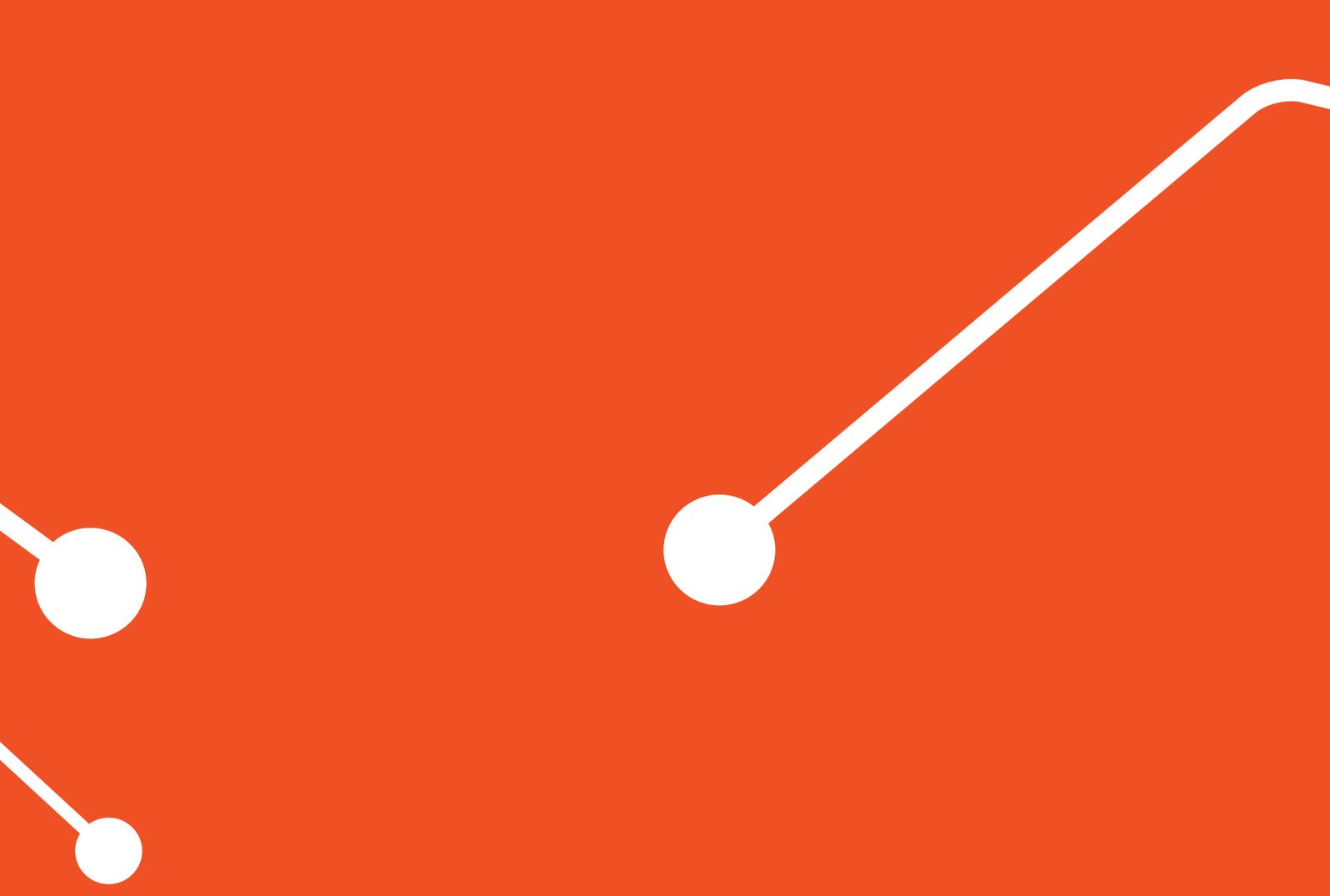
Russell Ritter il referente per la società multinazionale di ingegneria AECOM. Russell ha affrontato il processo di reclutamento di studenti dall'UTC per un nuovo progetto di 10 settimane. Nelle sue parole, l'azienda ha detto agli studenti: "va bene, questo edificio è abbandonato, è a Manchester. Potete trasformarlo in un centro comunitario? Potete davvero inventare un progetto per trasformarlo in qualcosa che benefici la comunità?". Gli studenti dovevano essere affiancati da esperti del settore e vivere un'esperienza lavorativa basata sulla realtà, ricevendo feedback sul loro lavoro di settimana in settimana.

Il datore di lavoro è sempre a disposizione degli studenti tramite un'e-mail dedicata e ogni settimana viene programmata una sessione di domande e risposte, cercando davvero di rendere il compito il più realistico possibile.

La maggior parte delle sfide per progetti di questo tipo – spiega Russell – sono interne. Tutti in azienda sono molto impegnati, con molti progetti da sviluppare, ma c'è voglia di trovare tempo anche per gli studenti.

Gli studenti sono pronti per questa esperienza basata su progetti? Russell risponde: "Finora abbiamo svolto solo un colloquio con loro. Abbiamo ritardato l'inizio del progetto per motivi legati al Covid. Impareranno sicuramente qualcosa da questa esperienza. Non vedo l'ora di vedere se le nostre aspettative sono troppo alte o troppo basse".



Abstract white line and dot graphics on an orange background. A thick white line starts from the top right, goes down and left, then up and left, ending in a white circle. Another thick white line starts from the top left, goes down and left, ending in a white circle. A third thick white line starts from the bottom left, goes up and right, ending in a white circle. A fourth thick white line starts from the bottom left, goes up and right, ending in a white circle.

CONCLUSIONE: UNA CRISI  
DA NON SPRECCARE

5

## 5. Conclusione: una crisi da non sprecare

In molti contesti nazionali la scuola prima del COVID-19 stava tendenzialmente resistendo al cambiamento, arroccata sul suo tradizionale compito di alfabetizzazione, ovvero su un'idea di istruzione piuttosto standardizzata. Naturalmente ogni scuola e ogni docente esprime un consenso sulla linea dei principi pedagogici generali: valori come la personalizzazione, l'attenzione a tutte le dimensioni dello studente e l'allargamento del curriculum ad una gamma ampia di competenze, comprendenti anche quelle civiche e socio-emotive, non sono in discussione. Al contempo, tuttavia, esse rischiano di rimanere parole vuote, se non sono accompagnate da una coerente riflessione metodologica, che ne individui le possibili traduzioni sul piano della prassi, e dunque considerando anche il contesto.

La situazione di fatto, amplificata dalla pandemia, lascia poco spazio all'immaginazione: le scuole e i docenti sono troppo impegnati e la situazione è troppo problematica per poter affrontare anche la questione dell'innovazione. Inoltre, non ci sarebbero le risorse economiche, organizzative e strumentali per intraprendere la strada del cambiamento.

Prima della pandemia, l'avvento delle tecnologie già costituiva una prima potenziale (salutare?) minaccia per la routine educativa. Cosa succede alla scuola quando il tradizionale compito di trasmettere le conoscenze è messo in discussione dalla vorticosità della società dell'informazione? Il modo tradizionale di organizzare l'istruzione è adeguato ai giovani di oggi, i cosiddetti nativi digitali? Che tipo di autorità può avere il docente, quando l'informazione di cui era fonte esclusiva oggi è accessibile in

modo straordinariamente rapido e gratuito? Possiamo ancora ragionare sul concetto di standard educativo, quando il processo storico di alfabetizzazione di massa è da intendersi concluso, mentre altre questioni vanno imponendosi, come ad esempio la demotivazione, la dispersione, l'analfabetismo emotivo e critico e la strage del talento? Non sarebbe meglio virare dal concetto di standard a quelli, pedagogicamente più densi, di personalizzazione e di educazione alla cittadinanza?

Come afferma la Raccomandazione Europea sulla modernizzazione dei sistemi di istruzione (2018), "la scuola, per tradizione luogo di acquisizione del sapere, è oggi affiancata da numerose altre fonti di informazioni accessibili. Le tecnologie moderne hanno liberato l'istruzione, aperto opportunità per attività educative multidimensionali e creato uno spazio educativo. Una sfida importante consiste nel rendere la scuola il luogo più interessante di questo spazio. Il ruolo dei sistemi di istruzione è quello di formare una persona completa, che si realizzi in ambito professionale, sociale, culturale e civico in un ambiente diversificato e globale".

La Raccomandazione sinteticamente richiama un cambiamento sia negli obiettivi (dai contenuti alle competenze, dall'istruzione all'educazione) che nel metodo (attività educative multidimensionali). Queste istanze erano già vive prima del Coronavirus, anche se molto spesso temute e rimosse.

D'altronde, la scuola flessibile, non standardizzata e capace di personalizzare è stata messa in atto da grandi educatori molto prima dell'avvento delle nuove tecnologie. Al contrario, è

vero anche che le tecnologie possono essere usate per replicare la didattica tradizionale, ignorando la rottura paradigmatica che esse in qualche modo richiedono.

Ora c'è stata la crisi del Coronavirus. Durante la crisi il compito del mondo dell'educazione non è solo quello di trovare un rimedio temporaneo, ma di trarre da essa ciò che è duraturo, in termini di cambiamento del sistema educativo. In realtà, l'attuale contingenza può rappresentare un'opportunità straordinaria, per ripensare le variabili del cosiddetto curriculum implicito: spazi, tempi, raggruppamenti. L'emergenza pandemica può funzionare da inedito amplificatore (o acceleratore) del cambiamento, partendo da motivazioni sanitarie, ma raggiungendo ben presto il piano delle istanze pedagogiche e didattiche.

Il progetto ESW, che si è svolto e concluso a cavallo dell'emergenza pandemica, valorizzando l'esperienza degli University Technical College, ha fornito numerosissimi elementi, concreti e sostenibili, per affrontare il tempo

che verrà, con ottimismo pedagogico e un percorso operativo chiaro, formalizzato e condiviso. Le forme attive dell'educare, la dislocazione di spazi fisici e virtuali, la collaborazione in presenza e a distanza, l'utilizzo intelligente di tecnologie, il ripensamento del curriculum e altro ancora dovrebbero consentire di affrontare l'attuale emergenza in un'ottica non difensiva, ma attiva e creativa, non limitando le opportunità educative, ma amplificandole a dismisura.

Flessibilità organizzativa e modello blended aiuteranno a non vedere i cambiamenti come una pura risposta al virus, ma come il futuro dell'istituzione educativa, capace di non fermarsi a mere regolamentazioni attuate nel nome della sicurezza, ma di rilanciare e trasformarsi, immaginando un nuovo modello organizzativo, nel nome dell'educazione e del successo formativo. Insomma, non si tratta semplicemente di amministrare una crisi, ma di trarre da essa quelle indicazioni che ci portano avanti, invece di difendere lo status quo.

Come affermava Albert Einstein, **la crisi è sempre un'opportunità.**



Questo lavoro non sarebbe stato possibile senza le presentazioni, grafici e documenti forniti dalla direzione e dallo staff della UTC di Warrington, in particolare da Lee Barber, John Ferguson and Kris Burge. Inoltre, il lavoro si è basato su una ricerca condotta sui seguenti documenti:



# BIBLIOGRAFIA

1. Bell, S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House. 2010, Vol. 83, pp. 39–43.
2. Buck Institute for Education. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. [Online] 2015. <http://pio.nfer.ac.uk/Projects/UTCR/Project%20Documents/Research/Project%20Management/Articles/PBL%20elements%20Buck%20Institute.pdf>.
3. Helle, L., Tynjala, P. and Olkinuora, E. Project- based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. Higher Edu- cation. 2006, Vol. 51, pp. 287–314.
4. Hmelo-Silver, C.E. Duncan, R. G. and Chinn, C.A. Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark. Educational Psychologist. 2006, Vol. 42, 2, pp. 99–107.
5. Lam, S.F., Cheng, R.W.Y. and Cho, H. C. School support and teacher motivation to implement project-based learning. Learning and Instruction. 2010, Vol. 20, 6, pp. 487-497.
6. Menzies, V., et al. Project Based Learning: Evaluation Report and Executive Summary. Education Endowment Foundation. [Online] 2018. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation\\_Reports/EEF\\_Project\\_Report\\_Project\\_Based\\_Learning.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_Project_Based_Learning.pdf).
7. Patton, A. Work that matters: The teacher’s guide to project-based learning. Paul Hamlyn Foundation. [Online] 2012. <https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Work-That-Matters-Teachers-Guide-to-Project-based-Learning.pdf>
8. RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente



[earlyschoolworkers.eu](http://earlyschoolworkers.eu)  
[info@earlyschoolworkers.eu](mailto:info@earlyschoolworkers.eu)



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

2018-1IT01-KA202-006754  
CUP G34D18000020006