



Didattica per Situazioni

Approcci e proposte per
la formazione professionale
in alternanza

A cura di
**Gianni Ghisla, Elena Boldrini,
Fabio Merlini**

 Erickson

IL LIBRO

DIDATTICA PER SITUAZIONI

La formazione in Italia, soprattutto quella professionale, vive una stagione di significative trasformazioni, con sfide legate in particolare allo sviluppo di una nuova cultura formativa all'incrocio tra scuola e mondo del lavoro. Si tratta di un cambiamento di paradigma, ispirato alla formazione in alternanza, così come si è radicata in due secoli di storia in paesi come la Germania, l'Austria e la Svizzera.

La Didattica per Situazioni offre possibili risposte innovative alle esigenze di una didattica che si proponga di integrare cultura e processi produttivi.

Le scuole, gli insegnanti e i formatori hanno un ruolo decisivo nel ripensamento della didattica e dell'azione educativa, che devono essere in grado di ricorrere in modo creativo e convincente alle esperienze acquisite dai giovani nell'ambito degli apprendistati, dei tirocini e di altre esperienze basate sulla pratica.

Proponendosi come grammatica aperta dell'agire didattico, la Didattica per Situazioni rifugge i dogmatismi metodologici e valorizza l'autonomia professionale di insegnanti e formatori. Il volume ne presenta le basi teoriche, offrendo anche numerose testimonianze pratiche.

Questo approccio, emerso dalle esperienze della formazione professionale duale svizzera, ma capace di fare proprio anche il patrimonio della didattica professionale germanofona, francese e anglosassone, permette di lavorare a scuola, e in azienda, in modo mirato sulle situazioni concrete e sulle aree di attività professionali.

I CURATORI

GIANNI GHISLA

PhD, dopo gli studi di pedagogia, filosofia ed economia si è dedicato a varie attività in campo educativo, nella formazione degli insegnanti e nella ricerca, negli ambiti della didattica, dei curricula, dell'economia della formazione e della storia della formazione professionale.

ELENA BOLDRINI

Collabora con la Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale (SUFFP) dal 2004, dapprima come ricercatrice e docente e dal 2020 come responsabile di filiera dei cicli di studio con Diploma nel settore delle abilitazioni.

FABIO MERLINI

Direttore della Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale della Svizzera italiana (SUFFP) e presidente della Fondazione Eranos, ha insegnato Filosofia della cultura ed Epistemologia delle scienze umane all'Università di Losanna.

€ 25,00



www.erickson.it



SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera
nella formazione professionale*

Indice

<i>Introduzione: identità, sfide e applicabilità della didattica della formazione professionale</i> (Gianni Ghisla, Elena Boldrini e Fabio Merlini)	9
SEZIONE I	
CAPITOLO 1	
Didattica per Situazioni: principi applicativi di un approccio versatile (<i>Elena Boldrini e Emanuel Wüthrich</i>)	23
CAPITOLO 2	
Didattica per Situazioni: origini storiche e concettuali, contesto europeo e compatibilità italiana (<i>Gianni Ghisla</i>)	39
CAPITOLO 3	
La grammatica dell'agire didattico: basi teoriche e concettuali della Didattica per Situazioni (<i>Gianni Ghisla</i>)	55
CAPITOLO 4	
La formazione professionale nel contesto internazionale: un approccio olistico della SUFFP (<i>Emanuel Wüthrich</i>)	75
CAPITOLO 5	
Analisi del lavoro e formazione professionale in alternanza (<i>Philippe Maubant e Christophe Gremion</i>)	93
CAPITOLO 6	
Apprendimento situato: origini teoriche e importanza per la formazione (<i>Seraina Leumann e Ursula Scharnhorst</i>)	107
CAPITOLO 7	
Erfahrraum: un modello per integrare tecnologia e formazione professionale (<i>Alberto Cattaneo e Elena Boldrini</i>)	123

SEZIONE II

CAPITOLO 8

L'apprendimento integrato tra scuola e lavoro
(*Viviana Sappa*) 145

CAPITOLO 9

Didattica per Situazioni e situazioni problema: come
generare proposte innovative nell'insegnamento
(*Deli Salini, Chiara Piccini e Manuela Romanelli-Nicoli*) 157

CAPITOLO 10

Valutare competenze in contesto scolastico: il
contributo della Didattica per Situazioni (*Luca Bausch*) 169

CAPITOLO 11

Interdisciplinarietà e situazioni-problema
(*Nicolas Rebord, Sophie Murat e Johann Hefhaf*) 181

SEZIONE III

CAPITOLO 12

Didattica per Situazioni e analisi delle pratiche nella
formazione degli insegnanti (*Elena Boldrini e
Alberto Cattaneo*) 193

CAPITOLO 13

Didattica per Situazioni nell'insegnamento di maturità
professionale: ragioni e principi (*Chiara Piccini*) 207

CAPITOLO 14

La formazione professionale in Svizzera e in Italia:
assetti curriculari e questioni di didattica (*Gianni Ghisla*) 223

Bibliografia 259

Indice dei materiali online 293

Introduzione: identità, sfide e applicabilità della didattica della formazione professionale

Gianni Ghisla, Elena Boldrini e Fabio Merlini

1. Formazione professionale e didattica nel contesto

La didattica della formazione professionale, così come si presenta oggi, va vista sullo sfondo della sostanziale diversificazione dei sistemi formativi, dalla quale dipende tanto nelle pratiche quanto nel dibattito accademico. Le diversità tra i sistemi sono rilevanti, in ragione delle peculiarità storico-culturali e strutturali delle aree linguistiche come anche dei singoli paesi. Tuttavia, a fronte dei radicali mutamenti della società e del mondo del lavoro, gli sforzi innovativi prodotti negli ultimi anni stanno via via generando un orizzonte comune nel discorso curricolare e didattico, riconducibile anzitutto alla ricerca di un'alternanza tra scuola e lavoro in grado valorizzarne i rispettivi vantaggi e, in secondo luogo, alla necessità di una maggiore integrazione delle due anime della formazione, quella culturale e quella professionale.

In Europa, a partire dal XIX secolo, la formazione professionale si è sviluppata seguendo due direzioni principali, in conseguenza delle profonde trasformazioni generate dalle rivoluzioni di stampo politico e industriale (si veda il capitolo 14): nei paesi di lingua tedesca e nel Nord Europa, in certa misura, ha prevalso la divisione dei compiti tra formazione scolastica e for-

mazione aziendale; in paesi come la Francia e l'Italia, invece, si sono affermate varianti di formazione istituzionalizzate in scuole a tempo pieno, in particolare negli istituti tecnici. Le ragioni storicamente profonde di questa divaricazione di sistema sono legate al fatto che le corporazioni medioevali, responsabili della formazione professionale nei diversi mestieri, in Italia e in Francia sono state quasi completamente cancellate dagli eventi postrivoluzionari, mentre nei paesi germanofoni hanno opposto forti resistenze, riuscendo a difendere il loro privilegio nel controllo della formazione. Mutatesi gradualmente in organizzazioni del mondo del lavoro, esse hanno per così dire traghettato il retaggio dell'apprendistato nelle botteghe medioevali verso la modernità, dando luogo a quello che comunemente viene definito il *sistema duale*, ancorato all'alternanza tra azienda e scuola.

All'interno di questi due modelli principali, nel corso del Novecento, hanno poi preso forma varianti specifiche. È il caso della Svizzera, dove il sistema duale è stato ampliato in un *sistema triale* con l'introduzione dei cosiddetti *corsi interaziendali*, intesi a compensare i limiti inerenti alle piccole e medie aziende che sovente non dispongono delle risorse necessarie per assicurare una formazione completa e di qualità. Inoltre, la Svizzera — come pure la Germania e l'Austria — ha di fatto distinto in modo assai netto i percorsi formativi professionale e culturale dopo la scuola dell'obbligo, decentralizzandone la gestione, ma anche cercando recentemente di favorire la permeabilità interna a tutto il sistema grazie a specifiche passerelle.

L'Italia, dal canto suo, ha storicamente optato per una formazione professionale affidata alle scuole a tempo pieno, prevalentemente negli istituti tecnici e professionali, gestiti centralmente, e nelle strutture dell'istruzione e formazione professionale (IFP), affidate di norma alle istanze regionali. Nella tradizione pedagogica italiana, la separazione tra le due anime, professionale e culturale, si è profilata in modo molto meno netto rispetto ai sistemi duali, mantenendo nell'insieme una connotazione fortemente culturale. Tuttavia, negli ultimi decenni, anche nella scuola italiana si sono manifestate forti spinte verso la valorizzazione del mondo del lavoro: questo grazie non solo a contenuti esplicitamente professionalizzanti, con la ricerca di formule istituzionali e organizzative in grado di aprire la strada all'alternanza, anzitutto nell'ambito degli istituti tecnici, professionali e dell'Istruzione e Formazione

Professionale (IFP), ma anche nella formazione di carattere liceale, quale opportunità per esperienze pratiche di arricchimento e apertura di orizzonti sul mondo produttivo.

In generale, l'evocata eterogeneità dei sistemi di formazione professionale va collegata non solo al retaggio storico-culturale, ma anche alla crescente varietà delle attività professionali e delle loro esigenze specifiche: molte professioni in via di sparizione vengono infatti sostituite da altre, in risposta a nuove necessità sociali e in funzione delle radicali trasformazioni tecnologiche del mondo produttivo. Tutto ciò, assieme al crescente ritmo di obsolescenza delle conoscenze, fa sì che anche la preparazione delle giovani generazioni alle sfide del futuro debba essere reinventata in un qualche modo, nei contenuti e nella didattica. Queste spinte innovative devono inoltre fare i conti con politiche formative che possono comportare anche controtendenze o limitazioni: ad esempio misure dell'Unione Europea, negli ultimi decenni, hanno iniziato a contenere la diversificazione mediante l'introduzione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF), inteso a coordinare e creare condizioni quadro comuni per favorire la mobilità e la permeabilità sul mercato del lavoro internazionale. Incisive sono pure le logiche del controllo e della funzionalizzazione economicistica della conoscenza che si stanno imponendo su larga scala ormai dagli anni Settanta in poi, condizionando fortemente l'impostazione dei curricula e della didattica.

In questo contesto, che resta comunque assai diversificato, la pedagogia e la didattica della formazione professionale non sono rimaste indifferenti: hanno anzi cercato di rendere conto di una realtà sempre più complessa, in ragione sia delle esigenze socio-culturali sia delle trasformazioni del mondo produttivo. Nuove idee e nuovi strumenti concettuali hanno cominciato a farsi strada, favoriti anche dal costante aumento di interesse per la formazione professionale: nel suo contributo in questo volume (si veda il capitolo 14), Ghisla contestualizza questa sorta di revival della pedagogia e della didattica della formazione professionale, particolarmente evidente nei paesi di lingua tedesca, e in Francia a partire dagli anni Ottanta, ma ancora in fieri in Italia; d'altro canto, non va pure sottovalutata la crescente sensibilità sull'argomento da parte del mondo anglosassone, documentata nel contributo di Leumann e Scharnhorst (capitolo 6).

Tornando alla realtà elvetica, bisogna evidenziare il ruolo della Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), un'istituzione della Confederazione che, insieme ad altri attori, ha contribuito in modo decisivo al dibattito e al rinnovo della didattica: di particolare rilevanza culturale e pedagogica è il fatto che, essendo una scuola federale, la SUFFP ha potuto attingere alle tre tradizioni delle aree linguistiche tedesca, francese e italiana, in ognuna delle quali dispone di una sede operativa. Da questo contesto istituzionale è nato il presente volume, la cui edizione originaria, apparsa in lingua tedesca nel 2022, ha salutato i cinquant'anni di esistenza della SUFFP, giovandosi di diversi decenni di esperienza alla confluenza di tre culture di riferimento, sia nel pensiero pedagogico sia nelle pratiche educative.

1.1. Sull'immagine di sé della didattica della formazione professionale

La diversificazione del mondo della formazione professionale solleva la domanda «[...] se sia possibile determinare *una* didattica della formazione professionale o se questa sia definibile solo sullo sfondo di un discorso teorico» (Tramm, Casper e Schlömer, 2018, p. 5). Come si è visto, le tendenze verso la ricerca di una rinnovata identità sono indubbie, sia per quanto riguarda l'oggetto della disciplina, ovvero i diversi campi di attività, sia per il suo posizionamento epistemologico nel contesto scientifico-accademico. I diversi orientamenti e approcci che hanno animato il dibattito negli ultimi decenni testimoniano un dinamismo creativo, ma non hanno facilitato la ricerca di un indirizzo e di un nucleo comuni di pensiero e di azione didattica; d'altro canto, permane l'esigenza condivisa che una rinnovata identità della didattica della formazione professionale debba misurarsi con «le prospettive e le posizioni di base di una ricerca e di una pratica didattica professionale orientata alle sfide del futuro» (Tramm, Casper e Schlömer, 2018, p. 5). Anche i testi di questo volume vanno intesi come un contributo in questa direzione, per quanto siano cresciuti in modo piuttosto spontaneo da un doppio retroterra di esperienze: da un lato, dall'intenso lavoro concettuale e operativo svolto nell'accompagnare i numerosi progetti di riforma e di revisione dei piani di formazione delle professioni; dall'altro lato, dalla riorganizzazione della formazione di insegnanti e formatori/trici professionali, di cui la SUFFP è la principale responsabile in

tutta la Svizzera; significativi sono stati pure numerosi contributi provenienti da diversi progetti di ricerca, come quelli legati alle cosiddette *Leadinghouses* tra cui quella denominata «Tecnologie per la formazione professionale» (ad esempio il progetto Dual-T; si veda in questo volume il capitolo 6). I testi del presente volume (e i contributi pubblicati nella versione online aggiuntiva) esprimono la diversità dei contesti didattici della formazione professionale elvetica, ma nel contempo si caratterizzano per la ricerca condivisa di modelli e finalità del pensiero e dell'azione didattica coerenti e intellegibili. Per facilitarne la lettura e la comprensione, giova inquadrarli entro una distinzione concettuale e disciplinare assicurata da tre livelli gerarchici del discorso: pedagogico, curricolare e didattico (si veda il capitolo 14).

Al livello *pedagogico* si fa riferimento per esplicitarne la diversa identità e il relativo ruolo nelle tradizioni di riferimento. Se in quella germanofona la pedagogia fornisce gli orientamenti di fondo, anche a carattere filosofico, con i principi, i valori e gli orientamenti a cui si rifanno poi i *curricoli* e la *didattica*, nell'ambito francofono la pedagogia (sovente anche: psico-pedagogia) ha per lungo tempo inglobato anche la didattica, incidendo direttamente sulle pratiche formative e affidando ai metodi la parte più tecnica. Recentemente in Francia si è andato configurando un discorso curricolare, sotto il cappello della cosiddetta *ingénierie de la formation* (ingegneria educativa), e sta timidamente muovendo i primi passi pure un discorso più propriamente didattico. Anche in Italia la riflessione pedagogica, nei termini di un orientamento generale a sfondo culturale e filosofico, ha dominato tradizionalmente la scena educativa, e solo negli ultimi decenni si è fatta strada una disciplina didattica, comunque sempre di carattere generale, e il più delle volte senza un'attenzione particolare per la componente professionale.

Il secondo livello, quello *curricolare*, fornisce, sotto forma di decreti, ordinanze, piani di formazione ecc., gli strumenti per la *governance* del sistema, ovvero il pilotaggio politico-amministrativo dell'attività formativa. Proprio anche in ragione di scelte politico-amministrative, a partire dagli anni Novanta, i curricoli della formazione professionale hanno vissuto un notevole cambiamento di paradigma: i tradizionali programmi fondati sulle materie sono stati sostituiti da piani di formazione orientati alle competenze e alle attività produttive, che privilegiano le logiche del controllo e della strumentalizzazio-

ne della conoscenza. Si è trattato di un radicale mutamento di indirizzo e nel contempo di una sfida non scevra da problemi: fra questi, il rischio di un'eclissi del sapere costituito e codificato nelle materie e del suo ruolo essenziale per l'insegnamento e apprendimento, anche nella formazione professionale.

Questa sfida curricolare sta avendo un forte impatto anche sul terzo livello, quello *didattico*, cui spetta in particolare l'impostazione dei processi e delle modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Dalle scelte didattiche dipendono, in definitiva, non solo il ruolo degli attori coinvolti, quindi dei docenti — e della loro professionalità — e degli studenti, ma anche la determinazione e l'elaborazione dei contenuti, così come la configurazione del rapporto tra scuola e lavoro.

I contributi di questo volume si situano ai livelli curricolare e soprattutto didattico, ambiti nei quali i due concetti di *competenza* e di *azione* hanno assunto un ruolo essenziale relativamente al cambiamento di paradigma evocato in precedenza.

1.2. Della competenza e dell'orientamento all'azione

A prescindere dalle diversità dei sistemi di formazione professionale, i concetti di competenza e azione testimoniano uno *Zeitgeist* che, nella formazione professionale si è affermato al più tardi negli anni Novanta. Fin dall'inizio, questi concetti sono stati l'espressione di forti tendenze sociali e, in ambito educativo, hanno prestato il fianco alla critica secondo cui la formazione (professionale) sarebbe irretita in una doppia trappola, quella delle conoscenze cosiddette *inerti*, avulse dalla realtà, e quella della divisione tra scuola e mondo del lavoro, con la conseguente incapacità di perseguire adeguatamente le proprie finalità.

Su questo terreno fertile sono cresciute pragmatiche idee di riforma, veicolanti una concezione della formazione professionale concentrata sull'insegnamento di competenze strumentali immediatamente spendibili sul mercato del lavoro. In altre parole, la ricerca di una nuova modalità di mediazione tra teoria e pratica, tra scuola e vita (professionale) ha provocato un mutamento di prospettiva, dalla conoscenza alla competenza, dalla riflessione all'azione. Non sono tuttavia mancate le resistenze e i tentativi di evitare la scomparsa dei contenuti culturali, legati alle esigenze individuali e sociali.

In Germania, ad esempio, si è cercato di preservare una certa enfasi sullo sviluppo della personalità dei discenti, nel solco della tradizione umanistica della *Allgemeinbildung* (cultura generale). Anche in Svizzera proprio la cultura generale si è vista assegnare uno spazio autonomo di materia — per quanto anomala — nel curriculum. Nei confronti del cambiamento di paradigma non hanno poi tardato ad apparire anche numerose critiche (si veda il capitolo 2), sia di carattere teorico-concettuale sia di taglio empirico, con riferimento in particolare alle evidenti difficoltà incontrate da scuole e insegnanti nell'applicazione dei nuovi modelli. Ciò nondimeno, l'orientamento di fondo, improntato alle competenze e all'azione nella loro accezione subordinata alle logiche del controllo e della strumentalizzazione del sapere, è stato assunto dalle istanze politiche e amministrative e sembra, per il momento, essersi imposto su larga scala.

1.3. Dal concetto di situazione alla Didattica per Situazioni (DpS)

Il concetto di *situazione*, così come lo intendiamo e utilizziamo oggi, è legato alle tre grandi tradizioni (scuole) della moderna didattica della formazione professionale: il *Lernfeldkonzept* (concetto dei campi di apprendimento), la *didactique professionnelle* (la didattica professionale) e il *situated learning* (l'apprendimento situato). In quest'accezione, ha plasmato l'identità di una nuova didattica della formazione professionale, ma alberga pure potenzialità che, quantomeno in una certa misura, possono contrapporsi alle lacune del paradigma fondato unilateralmente sulle competenze e sull'azione. Le origini del concetto, di matrice soprattutto sociologica, risalgono a diversi decenni fa (si veda il capitolo 3), ma, grazie a un uso creativo e a numerose esperienze applicative, è approdato a maturazione didattica, a livello sia teorico che pratico. Dalle esperienze e dalle sperimentazioni della SUFFP è così nato il modello di *Didattica per situazioni* (DpS), che riprende esplicitamente, integrandoli e sviluppandoli, i concetti summenzionati. In questo volume Boldrini e Wüthrich (si veda il capitolo 1) ne presentano struttura e caratteristiche, mentre Ghisla (si veda il capitolo 3) ne contestualizza l'evoluzione storica e ne fornisce i fondamenti teorici, aspetti questi ultimi discussi anche da Maubant e Gremion (capitolo 5) nell'ottica dell'analisi del lavoro quale base indispensabile

per una didattica dell'alternanza. Le possibilità di applicazione concreta del modello DpS vengono poi trattate da Wüthrich (capitolo 1) per progetti in ambito internazionale, da Boldrini e Cattaneo (capitolo 12) per la formazione degli insegnanti e da Piccini (capitolo 13) per i curricula di maturità a carattere professionale. D'altro canto, sempre Cattaneo e Boldrini (capitolo 7) illustrano il modello del cosiddetto *Erfahrraum*, che introduce all'uso delle più recenti tecnologie digitali, applicabili anche nel quadro della DpS; Sappa (capitolo 8) approfondisce il rapporto tra scuola e lavoro con particolare attenzione al ruolo didattico del *confine*; Bausch (capitolo 10) affronta la delicata questione della valutazione delle risorse e delle competenze; Salini, Piccini e Romanelli-Nicoli (capitolo 9) si occupano dell'apprendimento per situazioni-problema e Rebord, Murat e Hefhaf (capitolo 11) si concentrano sulla questione dell'interdisciplinarietà e dell'insegnamento per progetti.

L'insieme dei contributi mostra come il concetto di situazione possa diventare un denominatore comune del dibattito pedagogico-didattico e delle relative pratiche. Esso si rivela utile per cogliere sul piano teorico la varietà della formazione professionale e per fornire validi impulsi alla definizione di un'identità epistemologica della didattica della formazione professionale in quanto disciplina. A ciò contribuisce il fatto che il concetto di situazione si rivela particolarmente coerente nell'ottica della modellizzazione e flessibile sul piano dell'implementazione: fornisce inoltre le basi per una *grammatica dell'agire didattico* e valorizza i processi fondamentali dell'*elaborazione riflessiva dell'esperienza*, tutte componenti costitutive della DpS.

2. Le sfide

Il libro è suddiviso in tre sezioni principali: la prima (capitoli 1-7) presenta e approfondisce le basi concettuali del modello pedagogico-didattico, la seconda (capitoli 8-11) affronta alcune questioni specifiche, mentre la terza (capitoli 12-13) riporta esperienze dalla pratica. Si conclude poi con una rappresentazione comparata dei sistemi della formazione professionale in Svizzera e in Italia, la cui lettura può fornire utili coordinate per comprendere e interpretare sia l'insieme del discorso curricolare e didattico sia le sfide che esso comporta, nella loro specificità per i rispettivi paesi.

In generale queste sfide attengono principalmente a quattro complessi di questioni: il ruolo della conoscenza e la sua sistematizzazione nei percorsi formativi; il ruolo e la formazione degli insegnanti della formazione professionale; i processi di digitalizzazione e la valutazione delle esperienze attuali.

Il ruolo della conoscenza. Gli e le insegnanti che si sono familiarizzati con la didattica orientata alle situazioni, maturando le prime esperienze, sottolineano da un lato la difficoltà di conferire sistematicità e struttura al sapere situato legato all'esperienza e lamentano, dall'altro lato, il venir meno delle materie quale base dell'insegnamento. È questa verosimilmente una delle maggiori sfide del nuovo paradigma della formazione professionale e della Didattica per Situazioni: non si può gettare il bambino con l'acqua sporca! Senza conoscenze disciplinari, specialistiche e strutturate, la formazione professionale rischia l'anemia.

Fondamentalmente, alla conoscenza si approda per due vie: si può essere incuriositi e affascinati o la si può acquisire attraverso l'esperienza. La formazione professionale ha il grande privilegio di poter integrare i due percorsi in modo coerente e rendere possibile un apprendimento particolarmente significativo. Ma affinché ciò sia possibile, sono necessari schemi e dispositivi curriculari e didattici che salvaguardino il ruolo della conoscenza codificata nelle discipline, in modo che possa intrecciarsi con le conoscenze situazionali, esperienziali e spontanee. In quest'ottica, la DpS offre una via praticabile con il *circolo virtuoso della didattica* che prevede una doppia trasposizione tra teoria e pratica, tra scuola e lavoro e che fa affidamento al sapere codificato quale strumento indispensabile nell'elaborazione critica dell'esperienza. Il modello è utilizzabile anche in quei contesti formativi, come i curricula che portano a un titolo di maturità, dove il rapporto con la realtà lavorativa non è immediato e passa in secondo piano rispetto all'apprendimento di carattere culturale (si veda in questo volume il capitolo 13).

Il ruolo e la formazione degli insegnanti. Il nuovo paradigma comporta anche una ridefinizione del ruolo degli insegnanti, per i quali sussiste un rischio di deprofessionalizzazione da non sottovalutare. Si tratta di un problema culturalmente importante, non solo perché in gioco vi è la loro identità e posizione nel sistema formativo, ma anche in ragione della formazione di base del corpo insegnante in ambito accademico, formazione che difficilmente può prescindere dall'essere vincolata a determinate discipline scientifiche, piuttosto che

a improbabili *campi di azione professionale*. Anche in futuro verosimilmente gli insegnanti dovranno essere assunti sulla base di uno studio disciplinare.

La digitalizzazione. La sfida della digitalizzazione è, per così dire, trasversale a tutti questi aspetti e indica una complessità e delle prospettive riguardanti quasi tutti i processi didattici che fanno delle tecnologie qualcosa che va oltre i semplici strumenti di comunicazione e di elaborazione delle informazioni. Sono in gioco nuove forme di rapporto con una realtà potenziata, i cui effetti, difficilmente prevedibili, hanno comunque a che fare con la preparazione delle nuove generazioni a una società sempre più digitale (si veda in questo volume il capitolo 7).

La valutazione del modello e delle esperienze. I risultati ottenuti nell'implementazione di una didattica improntata alle situazioni provenienti dalla pratica evidenziano, come si è visto, problemi e sfide non indifferenti, ma sono nell'insieme positivi. Anche le valutazioni promosse dalla SUFFP confermano questo dato che resta comunque preliminare (si veda Laupper et al. nella pubblicazione aggiuntiva online). In futuro, oltre al lavoro di sviluppo didattico e curricolare, sarà pertanto indispensabile, anche a livello internazionale, una valutazione sistematica ed empirica dei concetti e dei modelli nella loro applicazione pratica, con il coinvolgimento dei destinatari e possibilmente nei vari campi di impatto.

3. Didattica per Situazioni: contesti di possibile applicazione

Quali sono le condizioni istituzionali e curricolari necessarie affinché l'approccio di una Didattica per Situazioni possa essere attuato con risultati positivi? La questione viene posta nel contributo di analisi comparativa dei sistemi di formazione in Italia e Svizzera (si veda il capitolo 14), nel quale si giunge alla conclusione per cui, valendo:

- il principio di un'apertura didattica a carattere laboratoriale;
- l'idea dello sfruttamento delle opportunità offerte dall'alternanza;
- l'integrazione dell'esperienza e del vissuto lavorativo come base dei processi di apprendimento e di insegnamento;
- la volontà di un coinvolgimento partecipativo degli studenti.

Nulla impedisce che la DpS possa proporsi come strumento versatile e non dogmatico per il rinnovamento della didattica e delle pratiche di insegnamento e apprendimento.

Dati questi presupposti, resta ovvio che le situazioni come veicolo didattico non possono trovare applicazione indiscriminata, ma che occorra un'attenta valutazione del contesto istituzionale e di conseguenza una declinazione flessibile e funzionale alle specifiche esigenze dei dispositivi didattici.

Di seguito (tabella 1), per concludere, si fornisce un quadro indicativo dei contesti della formazione secondaria direttamente o indirettamente interessati, dalle scuole a carattere culturale come i licei fino alla formazione in azienda, dove è ragionevolmente applicabile una DpS.

TABELLA 1
Contesti formativi e applicabilità della DpS

Criteri Contesti	Definizione	Istituzioni in Italia e in Svizzera	Applicabilità DpS
Formazione culturale generale	Scuole di cultura generale (licei in primis) con piani formativi a dominanza disciplinare, con possibilità di stages o esperienze nel mondo del lavoro (applicazione pratica).	Italia e Svizzera: Licei o scuole analoghe di cultura generale.	Applicabilità limitata, soprattutto con esperienze esemplificative e situazioni mediate/modellizzate.
Formazione nelle scuole professionali a tempo pieno	Scuole professionali a tempo pieno con laboratori o possibilità di stages ed esperienze professionali intense (applicazione pratica).	Svizzera: scuole prof. a tempo pieno con laboratori, scuole di cultura generale professionalizzanti, maturità professionale post. Italia: istituti tecnici, professionali e d'arte, FP con possibilità di stages ed esperienze prof. intense (applicazione pratica).	Applicabilità sistematica possibile, sfruttando laboratori e situazioni mediate/modellizzate.

Criteri Contesti	Definizione	Istituzioni in Italia e in Svizzera	Applicabilità DpS
Formazione nelle scuole professionali in alternanza	Scuole in alternanza con apprendistato duale, o scuole a tempo pieno con laboratori che producono per il mercato.	Svizzera: scuole professionali duali, corsi interaziendali, maturità prof. integrata Italia: FP con apprendistato di tipo 1.	Applicabilità ideale.
Formazione in azienda	Attività formative in azienda, integrate/ parallele all'attività produttiva.	Tutte le varianti di formazione aziendale.	Applicabilità ideale, ad es. sulla base di «isole di apprendimento aziendali».

Didattica per Situazioni: principi applicativi di un approccio versatile

Elena Boldrini e Emanuel Wüthrich

1. La sfida didattica di una formazione per competenze

Il paradigma della competenza come cardine delle offerte formative si è consolidato negli ultimi decenni e ha trovato, designato con l'acronimo CBE *Competence-Based Education*, larga diffusione a livello globale (van Griethuijsen et al., 2020; Boldrini e Ghisla, 2006; Boldrini e Cattaneo, 2007a; Mulder, 2017). A livello svizzero, già a partire dal 2005 con i primi tentativi di implementare l'approccio orientato alle competenze presso la Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale (SUFFP), si è intensificata la riflessione sulle implicazioni curriculari e didattiche. In particolare, la prospettiva di rafforzare il legame tra scuola e lavoro ha fatto emergere l'idea decisiva di utilizzare i campi d'azione delle singole professioni come base per lo sviluppo dei piani di formazione e per le attività didattiche. Così, sulla scorta di diversi anni di sperimentazione, ha preso forma la *Didattica per situazioni* (DpS), presentata per la prima volta nel 2014 come approccio concettualmente coerente e funzionale alla pratica della formazione professionale.¹ Da allora, la DpS ha

¹ È disponibile una guida DpS per gli insegnanti della formazione professionale (Ghisla, Bausch e Boldrini 2014), disponibile in italiano, francese, tedesco e inglese. Online: https://www.suffp.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_it_0.pdf (9.10.2023) Si veda anche Ghisla, Bausch e Boldrini (2013); Ghisla, Bausch e Boldrini (2015).

trovato ampia applicazione in numerosi settori educativi e in diverse varianti della formazione orientata alle competenze. Sul piano didattico, la sfida della DpS risiede soprattutto nella ricerca di una corrispondenza, di un *isomorfismo* di fondo tra l'analisi del lavoro che determina i curricoli e l'elaborazione di scenari didattici in grado di assicurare l'acquisizione delle risorse necessarie per agire con competenza in ambito professionale (Pastré, 2011).

Poiché la contestualizzazione e i fondamenti teorici della DpS sono trattati in altri contributi di questo volume (si vedano i capitoli 1 e 3), ci limiteremo qui a riassumerne i concetti essenziali per poi presentarne le caratteristiche pedagogico-didattiche e i principi di applicazione in vista della pratica.

2. DpS: alcuni concetti essenziali

L'approccio della DpS si pone come obiettivo primario lo sviluppo di competenze e risorse per il tramite della strutturazione di scenari didattici riferiti esplicitamente e intenzionalmente a situazioni professionali e, se del caso, di vita quotidiana. Pur essendo applicabile in contesto lavorativo,² questo approccio è incentrato sulle esigenze della formazione scolastica che, ancorché chiamata a sviluppare competenze, non ha un accesso diretto alla pratica professionale. Se, infatti, sul posto di lavoro l'acquisizione della competenza può contare su pratiche formative che vanno nella direzione del *learning by doing* e del *modelling* diretto da parte del formatore, diversa è la natura del contesto scolastico, deputato da un lato a sviluppare conoscenze dichiarative e non solo procedurali, ma dall'altro anche largamente limitato nel formare in situazioni professionali reali (si vedano in questo volume i capitoli 7 e 8).

2.1. Situazioni come unità di senso della professione e della formazione

La *situazione* appare come il referente naturale della competenza professionale: quest'ultima è infatti «orientata da una finalità che la determina e da una situazione che la contestualizza» (Jonahert, 2002, p. 33). La nozione di

² Si veda, ad esempio, l'idea delle cosiddette «isole di apprendimento» aziendali concretizzabili in sistemi formativi dove l'alternanza scuola lavoro è ai primi passi (si veda anche il capitolo 4 di questo volume).

situazione è un costrutto centrale sia per la sociologia moderna (Esser, 2000), sia per le teorie dell'apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991; si veda anche il capitolo 6 di questo volume). Essa rappresenta quell'unità di senso che emerge dal continuum della prassi umana, da un «*découpage*» del reale (Marcel, Tupin e Maubant, 2012) in cui il soggetto attiva, nelle circostanze date, la combinazione d'insieme delle proprie risorse.

Nel fare quotidiano della vita dei soggetti è possibile enucleare situazioni con una connotazione specificamente professionale oppure legata all'agire quotidiano, come ad esempio la partecipazione ad attività civiche. La DpS offre un quadro sufficientemente flessibile per poter, di volta in volta, fare riferimento a entrambe queste categorie, definibili complessivamente come *situazioni di vita significative*.

2.2. La competenza come conoscenza trasferibile in situazione

La centralità della *situazione* nell'approccio DpS implica una concezione situata della competenza professionale. In questa prospettiva, non è possibile parlare di «competenza» in astratto, ma solo con riferimento a contesti, ossia a situazioni specifiche, in cui la competenza viene mobilitata. In una concezione situata e fenomenologica (Sarchielli, 2002), la competenza non è data a priori, ma si produce nella risposta adattativa a una situazione che viene affrontata dal soggetto secondo la propria interpretazione. Di conseguenza, la conoscenza in quanto risorsa, viene strettamente ancorata alla situazione: «la competenza non consiste nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa delle risorse» (Le Boterf, 1994, p. 16). Un soggetto può anche possedere diverse risorse, ma non essere per questo competente.

Vi sono pertanto tre caratteristiche da tenere presente quando si intende applicare una didattica intesa a sviluppare competenza.

- a. La competenza presuppone un insieme complesso di risorse conoscitive che vanno oltre il mero saper fare e implica: saperi dichiarativi (*conoscenze*, nozioni, know that), saper fare (*capacità*, abilità, know-how) e saper essere (*atteggiamenti*) (Rychen e Salganik, 2003; Cattaneo e Boldrini, 2007a; 2007b; 2009; Baartman e de Bruijn, 2011; Weinert, 2001).

- b. La competenza non risiede solo nelle singole componenti cognitive che la sostanziano (sapere, saper fare e saper essere), né nella loro somma, ma nell'atto stesso in cui queste vengono combinate e mobilitate in situazione, per cui si rende possibile una *performance* competente (Le Boterf, 2000).
- c. Una competenza può rappresentare lo strumento d'azione non solo in relazione a una unica e specifica situazione, ma anche di una serie di compiti «relativamente differenziati, ma strutturalmente simili» (Maccario, 2006, p. 114). Una competenza permette quindi di riferirsi a un ventaglio di situazioni simili tra di loro, definibili come *famiglie di situazioni*.

Sul piano didattico questi elementi definitivi della competenza implicano che anzitutto la formazione ponga attenzione allo sviluppo sia delle singole risorse conoscitive sia alla loro reale mobilitazione in situazione. In secondo luogo deve prevedere il sostegno della capacità di trasferimento delle risorse acquisite in situazioni di transfer «vicino» (situazioni d'azione simili) o di transfer cosiddetto «lontano» (situazioni più distanti da quella di partenza e più complesse) (Perkins e Salomon, 1992).³

2.3. Integrazione tra saperi disciplinari e saperi situati

La centralità di situazioni e competenze nell'insegnamento non può e non deve tuttavia portare a una sorta di assolutismo didattico, focalizzato esclusivamente su saperi funzionali all'azione o relativi alle esperienze. Un approccio orientato allo sviluppo di competenza, implica, sul piano delle scelte tanto curriculari quanto didattiche, il rifarsi sia a un sapere di tipo pratico, esperienziale, sia a conoscenze disciplinari dotate di un loro valore specifico e autonomo. Ne consegue un'ottica integrativa, collocabile su un «continuum

³ Il concetto di transfer dell'apprendimento è fondamentale per lo sviluppo delle competenze. Nella formazione professionale, gli studenti dovrebbero essere in grado di riconoscere e anticipare le situazioni da affrontare e per le quali dispongono delle risorse. Sebbene vi sia un intenso dibattito all'interno delle teorie della cognizione situata (Wagner, 2006), è ampiamente riconosciuto che la somiglianza tra le situazioni di azione è percepita non solo sulla base di un trasferimento deterministico e meccanico della conoscenza, ma sulla base della partecipazione ad attività in situazioni precedenti che influenzano la capacità di agire in situazioni nuove (Greeno, 1998; Lobato, 2006). I prerequisiti per il trasferimento risiedono quindi principalmente nella capacità di riconoscere le caratteristiche e i modelli essenziali della situazione e di condurre un'auto-osservazione riflessiva al fine di mobilitare le risorse appropriate per affrontare la situazione.

curriculare» (Ghisla, 2009), che evidenzia la necessità di scelte equilibrate e funzionali, nel loro complesso volte ad attingere a saperi derivanti sia dalla pratica sia dalle discipline di riferimento. Occorre perciò considerare che l'elaborazione di percorsi didattici secondo la DpS impone di ragionare attorno a una opportuna, funzionale e flessibile convergenza tra due logiche organizzative del sapere: quella disciplinare-scientifica, che rappresenta il sapere costituito e sistematizzato, e quella situativa che si riferisce all'esperienza concreta e vissuta (Ghisla, Bausch e Boldrini, 2008).

Vediamo ora come questi aspetti trovano rispondenza nella declinazione operativa della DpS.

3. Didattica per Situazioni: una grammatica dell'agire didattico

La DpS forma inizialmente un insieme di linee guida che, condensate in uno schema, indicano la strada per l'azione dell'insegnante. Si tratta di una sorta di *grammatica dell'insegnamento*, non in senso stretto, ma relativamente aperta e adattabile a un'ampia varietà di situazioni didattiche. La DpS non è quindi un metodo o una tecnica di insegnamento specifica e certamente non è una «ricetta didattica». Piuttosto, apre l'orizzonte a strategie didattiche che possono essere utilizzate a seconda del contenuto, delle caratteristiche dei discenti e delle forme di lavoro scelte.

3.1. Il concetto della trasposizione didattica

Il principio di base della trasposizione di situazioni di vita in situazioni didattiche comporta una domanda di cruciale rilevanza operativa: come, a partire da *situazioni professionali di riferimento* (o situazioni di vita quotidiana) che per loro natura sono *a-didattiche*, è possibile costruire *scenari didattici* la cui attuazione può favorire lo sviluppo di competenze utilizzabili nelle medesime situazioni di partenza o in situazioni simili?

Dobbiamo alla tradizione francese aver riconosciuto l'importanza della trasposizione di situazioni autentiche nel contesto didattico — soprattutto per la formazione professionale — e aver sviluppato il concetto corrispondente (si veda il capitolo 1; Chevallard, 1991; Brousseau, 1998; Pastré, Mayen e

Vergnaud, 2006). Per trasposizione si intende la riproduzione diretta o indiretta, parziale o completa, preferibilmente autentica, di situazioni di vita reale (professionale) in un ambiente didattico. Il processo di trasposizione si rivela complesso. Inizia con la selezione delle situazioni che poi devono essere didattizzate e termina con l'elaborazione analitica e sintetica delle esperienze innescate. Questo processo sarebbe incompleto se il cerchio non si chiudesse con il ritorno alla situazione iniziale o a situazioni simili, cioè con un transfer. È in questo modo che si realizza il circolo che chiamiamo *circolo virtuoso della didattica*.

3.2. Il circolo virtuoso della didattica

Le fasi di implementazione del DpS si concretizzano nel *circolo virtuoso della didattica* (figura 1.1). Partendo da situazioni, si attivano meccanismi didattici finalizzati all'insegnamento e all'apprendimento delle risorse e alla costruzione delle competenze che possano essere mobilitate in quelle stesse situazioni di partenza o in altre situazioni simili.

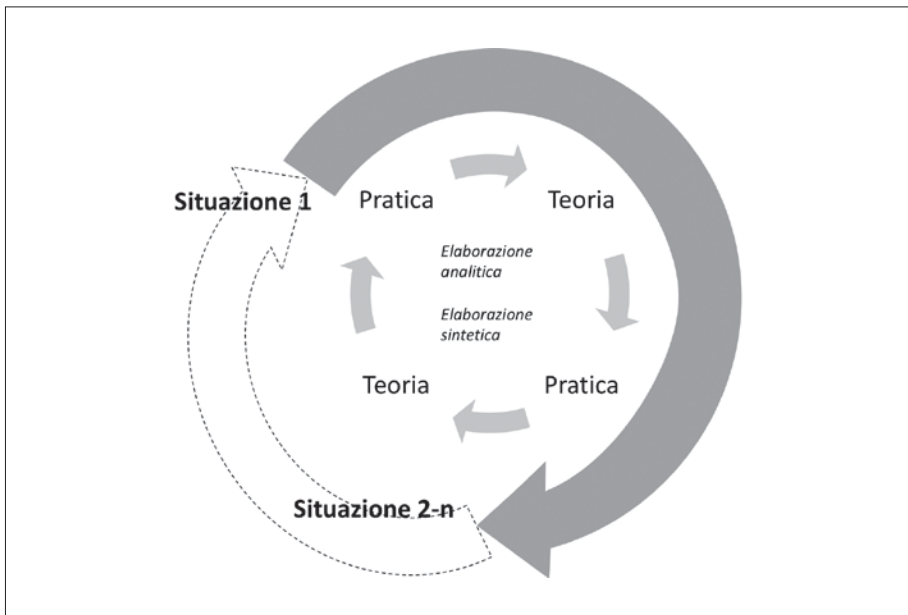


Fig. 1.1 Rappresentazione del circolo virtuoso della didattica.

Questa prima circolarità della DpS è rappresentata dal circolo esterno della figura 1 che illustra il passaggio da una situazione di partenza (sit. 1) ad altre situazioni verso le quali operare un transfer di competenza (sit. 2-n).

La seconda circolarità, interna alla prima, corrisponde al passaggio ricorsivo tra pratica e teoria e viceversa. In questo modo, ci si muove su di una continuità tra saperi situativi, derivanti dalle situazioni pratiche, e saperi disciplinari, formalizzati e fondati teoricamente.

Grazie a questa doppia circolarità tra pratica e teoria, si attua il confronto tra esperienza e riflessione, tra conoscenza strutturata e agire in situazione, un confronto che richiede momenti di analisi e di sintesi. Sul piano didattico questi si traducono nelle due fasi di *elaborazione analitica* e di *elaborazione sintetica* della situazione.

L'*elaborazione analitica* implica l'analisi e la scomposizione della situazione di partenza e permetterne la definizione della struttura secondo gli elementi costitutivi di una situazione: quale attività si svolge e con quali gli obiettivi, con quali strumenti e secondo quali norme? Quali problemi si pongono? In seconda battuta, l'analisi permette di evidenziare le risorse conoscitive necessarie nella situazione (saperi, saper fare e saper essere) e di identificare le lacune conoscitive che devono essere compensate per poter comprendere e agire nella situazione stessa.

L'*elaborazione sintetica* richiama l'atto della sintesi, della (ri)composizione, del mettere assieme gli elementi necessari, ossia le risorse, per capire adeguatamente e a fondo la situazione e per essere in grado di padroneggiarla. Ciò implica non solo la ricomposizione dei saperi, ma pure un loro consolidamento tramite la mobilitazione degli stessi in situazione in momenti esercitativi.

3.3. Le fasi della Didattica per Situazioni

Se il *circolo virtuoso* rappresenta la macro-processualità entro cui si sviluppano i percorsi didattici, secondo la DpS, esso è a sua volta declinabile secondo fasi specifiche che ne descrivono l'applicazione concreta e operativa e che vengono esposte nel prossimo paragrafo.

Uno scenario didattico impostato secondo la DpS si basa su quattro macro-fasi e sei micro-fasi che strutturano l'elaborazione della situazione che possono essere descritte come segue (figura 1.2).

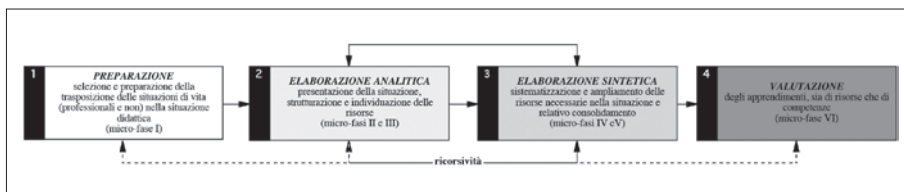


Fig. 1.2 Le macrofasi della DpS.

Queste quattro macro-fasi possono avere carattere ricorsivo nella misura in cui, nella fase di consolidamento di una data competenza, è possibile far ripartire il circolo didattico, individuando ulteriori situazioni oggetto di analisi.

3.4. L'implementazione delle fasi

Ciascuna macro-fase comprende al suo interno singole sotto-fasi didattiche, dette micro-fasi (sintetizzate nella tabella 1.1). Esse sono idealmente applicabili secondo la sequenza che presentiamo di seguito, ma con la possibilità di applicare all'interno di tale sequenza delle ricorsività tra le fasi e di agire in ogni caso con flessibilità in base alle condizioni del contesto e del pubblico di riferimento. Queste fasi riguardano un singolo percorso didattico, ma, nell'ambito della macro-progettazione didattica del docente, possono essere replicate tante volte quante sono le situazioni significative che il docente intende affrontare nell'arco dell'intero percorso formativo complessivo. Nella tabella 1 sono indicati: la denominazione della fase, una sua definizione sintetica, il quesito didattico di fondo e le opzioni didattiche principali tramite le quali implementarla, secondo le categorie di architetture didattiche proposte da Bonaiuti (2014).

Fase I – Identificazione di situazioni significative e di una situazione di partenza

La fase di identificazione rientra nelle attività di preparazione del docente che prende conoscenza delle *situazioni di vita* (professionali ed extra-professionali) *significative* per il suo pubblico di riferimento. Egli seleziona quelle considerate rilevanti per il raggiungimento degli obiettivi formativi previsti e per lo sviluppo del profilo di competenza dei propri allievi. Questa scelta è facilitata se

i piani di formazione sono la risultante di analisi del lavoro intese a delimitare le situazioni professionali costitutive per la figura professionale interessata (Ghisla, Bausch e Boldrini, 2008). Se necessario, l'insegnante opera dei rilevamenti sul terreno, ad esempio con osservazioni o ricorrendo alla collaborazione con altri esperti. In vista dell'impostazione dello scenario didattico, sceglie, tra le situazioni previste, solitamente una situazione specifica, particolarmente interessante e funzionale rispetto ai contenuti della materia e agli obiettivi da raggiungere.

Va da sé che il lavoro di rilevamento più generale di situazioni significative condotto in questa fase potrà essere utilizzato a più riprese, ogni qualvolta il docente intende attingere alle situazioni significative identificate per attivare ulteriori percorsi DpS.

Fase II – Presentazione della situazione

Dopo attenta progettazione da parte del docente, in questa seconda fase il percorso didattico entra nel vivo della pratica d'aula con la presentazione della situazione che viene «portata in aula». L'insegnante presta attenzione: a) a che tipo di situazione viene presentata (direttamente sperimentata o modellata), b) a chi la presenta e c) a come, cioè con quali forme, metodi e mezzi viene presentata. Con questa didattizzazione, la situazione cambia per così dire il suo carattere e passa da situazione professionale (o extra-professionale) a situazione didattica. Si tratta di una fase cruciale del percorso didattico, per varie ragioni.

Dapprima la scelta della natura della situazione da portare in classe. Il docente può scegliere tra due tipologie di situazioni che declinano la situazione tipica selezionata; può trattarsi di una situazione con carattere «autentico», esperita/vissuta direttamente dagli allievi o da altri attori che ne portano testimonianza, oppure con carattere «modellizzato», ed essere proposta in modo mediato o «riprodotto» in aula. Nel caso di situazioni vissute, l'insegnante può chiedere ai discenti di raccogliere e preparare in anticipo del materiale autentico su di esse, ad esempio con immagini o registrazioni video di processi lavorativi o produttivi svolti personalmente o da altri. Sono utili anche descrizioni e documenti scritti. Naturalmente, il materiale autentico può essere fornito anche dall'insegnante stesso o da testimoni esterni.

TABELLA 1.1
Le fasi

Macro-fase	1. Preparazione	2. Elaborazione analitica	3. Elaborazione sintetica	4. Valutazione
Definizione	I – Identificazione Identificazione e rilevamento di situazioni tipiche significative per il pubblico di riferimento e selezione di una situazione da portare in classe.	II – Presentazione Presentazione della situazione in aula. La situazione può essere autentica (realmente vissuta) o rimodellizzata dal docente.	IV – Sistemazione Approfondimento (sistematico) delle risorse necessarie nella situazione e ampliamento con nuovi saperi.	VI – Valutazione Valutazione (sommativa) delle singole risorse e della competenza.
Questi didattici? ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Quali situazioni professionali e di vita sono tipiche in relazione agli obiettivi del piano di formazione? • Come rilevare e descrivere tali situazioni nel contesto di vita e nel contesto professionale di riferimento? • Come selezionare una situazione specifica da fare oggetto del percorso didattico? 	<ul style="list-style-type: none"> • Come giungere a una analisi condivisa della descrizione dell'attività, degli elementi contestuali della situazione (norme, strumenti, attori, ecc.) e delle risorse conoscitive che la caratterizzano? • Quali risorse tra queste saranno esplicitamente e prioritariamente oggetto del percorso didattico? • Quali problematiche specifiche pone la situazione? • Su quali preconcoscenze si può già fare affidamento? 	<ul style="list-style-type: none"> • Con quali strategie favorire il consolidamento delle risorse e delle competenze? • Con quali strategie attivare il transfer, verso situazioni «vicine» o «lontane»? • Sono da prevedere esercitazioni di routine, fasi ricorsive di consolidamento? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si intendono valutare a) singole risorse, b) competenze? • Con quali modalità? • Come mettere le persone in formazione in condizione di applicare la competenza richiesta in situazione?
Architetture didattiche di riferimento prioritarie	Trasmisiva Simulativa Esplorativa	Trasmisiva Simulativa Esplorativa	Comportamentale Simulativa Esplorativa	Comportamentale Simulativa

⁴ Gli interrogativi posti hanno carattere orientativo e non sono esaustivi.

Il valore aggiunto della scelta di situazioni autentiche risiede nell'aspetto motivazionale e identitario per le persone in formazione che vedono concretamente portate in aula, discusse e analizzate le proprie esperienze professionali.

Le situazioni autentiche hanno un particolare valore aggiunto: essendo vissute direttamente, sono più accessibili per l'elaborazione didattica, cioè per la discussione, l'analisi e la sintesi. Inoltre, hanno un alto potenziale motivazionale e possono stimolare lo sviluppo dell'identità personale e professionale. In particolare, offrono un'eccellente opportunità di confrontare ciò che accade e ciò che è richiesto sul posto di lavoro con le norme professionali e le esigenze personali. Tale confronto può rafforzare l'autocomprensione dei discenti e promuovere la consapevolezza dei propri margini di autonomia.

Per contro, laddove manchino esperienze dirette di determinate situazioni significative, ad esempio quando la pratica professionale non si sviluppa in parallelo alla parte scolastica o perché la situazione identificata è una tipica situazione di sviluppo e non rientra nel novero delle competenze attuali degli allievi, il docente può decidere di sfruttare vari espedienti didattici al fine di modellizzare la situazione. A questo scopo sono adatti diversi mezzi didattici, come a) presentare una situazione auto-strutturata per iscritto, oralmente, attraverso la ricostruzione di casi o con video, oppure b) far interpretare e riprodurre la situazione agli studenti con giochi di ruolo, simulazioni (per una serie di tecniche di simulazione, si veda Bonaiuti, 2014).

Da quanto detto, risulta chiaro che il ruolo decisivo nella presentazione della situazione sia preferibilmente da assegnare ai discenti, o alternativamente ad altri testimonial. D'altro canto, anche l'insegnante può ricostruire tali situazioni e presentarle in classe. In questo caso potrà utilizzare diverse strategie didattiche, come strategie specifiche di carattere esplorativo quali ad esempio, l'apprendimento basato su problemi, il metodo dei casi, la didattica dell'errore, ecc.

Fase III – Strutturazione della situazione

La presentazione della situazione, come tale sempre specifica, fornisce il materiale per un'analisi generalizzabile e quindi anche per l'identificazione delle risorse conoscitive necessarie per un agire competente. Anche l'*elabo-*

razione analitica può basarsi su diverse strategie e tecniche di insegnamento.⁵ Tuttavia, la capacità dell'insegnante di porre le giuste domande chiarificatrici sui contenuti rilevanti al momento giusto rimane indubbiamente cruciale.

Guidata dall'insegnante, l'*elaborazione analitica* consente di scomporre e decontestualizzare la complessa realtà di una situazione e permette agli allievi di isolarne e ordinarne le componenti, ma anche di cogliere potenziali problemi e sfide. In questo modo, si evidenzia l'importanza dei concetti teorici per la comprensione della situazione e, allo stesso tempo, ci si rende conto delle lacune nelle proprie risorse. La conoscenza esperienziale spontanea e intuitiva viene esplicitata, discussa e confrontata con la conoscenza specialistica codificata, introdotta in modo specifico dall'insegnante. L'*elaborazione* non si riferisce solo alla conoscenza della materia, ma anche alle abilità e agli atteggiamenti. È a discrezione dell'insegnante decidere, a seconda dell'obiettivo di apprendimento e del livello di richiesta, quali aspetti della situazione devono essere trattati principalmente e con quale profondità.

Questa fase risulta particolarmente propizia sul piano della strutturazione esplicita delle situazioni professionali e della riflessione metacognitiva rispetto alle proprie risorse: entrambi elementi che favoriscono la capacità di transfer degli apprendimenti in altri contesti e situazioni.

FASE IV – Sistemazione e ampliamento delle risorse conoscitive

Una delle maggiori sfide didattiche degli ultimi anni è che i curricoli e i piani di formazione orientati alle competenze enfatizzano le conoscenze situate, strumentali e pratiche. Molti insegnanti, soprattutto nel contesto scolastico, si sentono disorientati perché manca loro il supporto della materia che orienta e conferisce consistenza conoscitiva al loro insegnamento. Altri incorrono invece nell'equivoco che un insegnamento per competenze possa fare a meno del sapere sistematico e strutturato nelle materie o discipline.

L'*elaborazione sintetica* della DpS offre la possibilità di ovviare a questo problema, per quanto sia didatticamente arduo. Nella fase di sistemazione,

⁵ Entrano in considerazione ad esempio l'analisi delle pratiche — si veda in questo volume il capitolo 12 — metodi etnografici, Problem Based Learning / PBL o ISP — si veda in questo volume il capitolo 9 — brainstorming, discussioni guidate, lavoro di gruppo, ecc.

l'insegnante si fa protagonista non solo di un lavoro di organizzazione dei saperi emersi, ma li arricchisce, struttura e completa in funzione delle esigenze sia della situazione sia delle discipline di riferimento stesse. Ciò può avvenire secondo un ampio repertorio di metodologie didattiche, a cominciare dalla classica lezione che introduce, amplia, ordina e sistema i concetti. Possono essere efficaci anche forme di ricostruzione collaborativa, di ricerca e di rappresentazione dei saperi attraverso mappe mentali, modellizzazioni grafiche, ecc.

La fase di sistemazione è centrale del percorso di apprendimento, perché è solo con l'aggiunta di un sapere ulteriore che la situazione di partenza vissuta nell'esperienza (diretta o indiretta) può essere valorizzata e dar adito a un apprendimento effettivo e ulteriore. Cruciale in questa fase è che non si perda la relazione di senso tra il sapere disciplinare, le risorse da sviluppare e la situazione di partenza. Le risorse conoscitive che sono oggetto della trattazione, presentazione e discussione devono poter mantenere una relazione di funzionalità con la situazione.

Fase V – Consolidamento

Il consolidamento delle risorse acquisite ex novo è il passo successivo indispensabile, in cui si devono considerare due aspetti: da un lato, il consolidamento stesso e, dall'altro, il transfer verso situazioni «vicine» (molto simili) o «lontane» (sempre più dissimili).

Con il consolidamento si tratta innanzitutto di creare le condizioni per esercitare e memorizzare singole risorse, ma anche schemi di azione (routine), concetti e nozioni. A questo scopo si adattano esercizi che mirano alla contestualizzazione, test formativi, tutoraggio tra pari, ecc.

Analogamente ciò vale, in secondo luogo, per le competenze che consideriamo alla stregua di una mobilitazione e una combinazione di risorse adeguate alla situazione. Le possibili situazioni di applicazione possono essere identiche o simili alla situazione originale, sperimentata o modellata, ma possono anche essere diverse da essa o più complesse e quindi relativamente distanti dalla situazione iniziale. Se anche situazioni lontane vengono riconosciute come situazioni di trasferimento, si favoriscono gli sviluppi futuri (si veda in questo volume il capitolo 13). Fra le strategie didattiche disponibili vi sono studi di

caso, simulazioni, progetti, ecc. Se possibile, nel caso di situazioni vissute, si può provvedere a che gli apprendisti ritornino con il nuovo bagaglio sul posto di lavoro, e rifacciano le esperienze per poi riportarne gli esiti in aula.

Fase VI – Valutazione

Man mano che si conclude l'elaborazione con l'ampliamento, la sistematizzazione e il consolidamento delle risorse e lo sviluppo delle competenze, si delinea il passaggio all'ultima fase con la valutazione in senso sommativo (si veda in questo volume il capitolo 10). A questo proposito il docente può certamente utilizzare tradizionali metodi di verifica di singole risorse conoscitive (test, prove teoriche, ecc.), ma chiaramente la DpS auspica pure una valutazione della competenza, reale o simulata, parziale o completa. Ciò può avvenire, qualora ve ne sia la possibilità, nella realtà della pratica professionale, altrimenti in un ambito di riproduzione in contesto scolastico della situazione reale, sulla base di strategie didattiche già adottate in fase di consolidamento. La verifica in situazione, di qualunque genere essa sia, lascia aperta l'opzione di un ritorno o alla fase di preparazione, ad esempio con il rilancio di una situazione simile, o alla fase di elaborazione sintetica, con l'intento di affinare ulteriormente le risorse.

4. Conclusioni e sfide

In questo contributo si è presentata la Didattica per Situazioni come grammatica generale dell'agire didattico centrato su situazioni e volto allo sviluppo di competenze, prioritariamente applicabile in contesti scolastici e formativi. L'approccio riposa su alcuni pilastri riconducibili ad alcuni concetti (situazione professionale, competenza e risorse, integrazione dei saperi, elaborazione riflessiva) e ad alcune categorie didattiche (trasposizione, scenari, transfer, circolo virtuoso). Questo quadro di riferimento trova una declinazione operativa in un modello composto di quattro macro-fasi e di sei micro-fasi didattiche che rappresentano idealmente il percorso verso l'apprendimento delle risorse e lo sviluppo delle competenze. Il modello si vuole esplicitamente ricorsivo

nella sequenzialità delle fasi, soprattutto quelle di elaborazione, e versatile in relazione all'utilizzazione di metodologie didattiche funzionali alle esigenze dell'insegnante e al contesto.

In quanto grammatica (si veda il capitolo 14), la DpS richiede in un certo senso di essere assimilata come procedura e di trasformarsi in uno «schema d'azione» che l'insegnante può declinare in svariati modi, non da ultimo la possibilità di accostamenti con altre strategie e impostazioni didattiche.

Sul piano delle sfide e delle prospettive di lavoro, in ragione dell'ampia sperimentazione e utilizzazione che l'approccio ha già trovato, nei vari contesti della formazione professionale, sarà opportuno intensificare le attività di confronto e verifica sul campo sui molteplici aspetti di interesse, coinvolgendo gli insegnanti, ma anche ricorrendo a strumenti di rilevamento empirico. Non meno importante saranno la discussione critica e il confronto con altri approcci, nell'intento di verificare la validità e la consistenza dei concetti e delle categorie didattiche adottati.