

La **Didattica per Situazioni (DpS)** è un approccio didattico innovativo sviluppato nel corso degli ultimi anni presso lo IUFFP con la collaborazione di numerosi specialisti e insegnanti. La seguente presentazione ne illustra i lineamenti in vista della sua utilizzazione da parte degli insegnanti.

DpS

Didattica per Situazioni

Una guida per gli insegnanti di formazione professionale

Autori

Gianni Ghisla, Elena Boldrini, Luca Bausch,
in collaborazione con il team formazione e con il contributo di numerosi insegnanti

Lugano, settembre 2014

Sommario

Premessa

1	DIDATTICA PER SITUAZIONI (DPS)	6
2	DALLE SITUAZIONI REALI ALLE SITUAZIONI DIDATTICHE: SEI ESEMPI	7
2.1	SITUAZIONE I: L'USO DELL'INGLESE NEI LABORATORI DI CHIMICA E FARMACEUTICA.....	7
2.2	SITUAZIONE II: BRIEFING DI UN DECORATORE 3D CON IL CLIENTE.....	8
2.3	SITUAZIONE III: MISURAZIONE DELLA PRESSIONE ARTERIOSA	9
2.4	SITUAZIONE IV: DETERMINAZIONE DELLE QUOTE ALTIMETRICHE SUL CANTIERE DI COSTRUZIONE.....	10
2.5	SITUAZIONE V: ESEMPIO DALLA VITA QUOTIDIANA. LETTURA E COMPrensIONE DELLE IMMAGINI. MATERIA: STORIA E ISTITUZIONI POLITICHE.....	11
2.6	SITUAZIONE VI: GESTIONE DI UN COLLOQUIO DI CONSULENZA ALLA CLIENTELA. MATERIA: CORSI INTERAZIENDALI PER IMPIEGATI DI COMMERCIO.....	12
3	PERCHÉ FACCIAMO RICORSO ALLE SITUAZIONI? ALCUNI BUONI ARGOMENTI	15
3.1	ARGOMENTO 1: AZIONE, CONOSCENZA E SITUAZIONI	15
3.2	ARGOMENTO 2: VITA, SCUOLA E SITUAZIONI	17
3.3	ARGOMENTO 3: ESPERIENZA, RIFLESSIONE, APPRENDIMENTO E SITUAZIONI	18
3.4	ARGOMENTO 4: RISORSE, COMPETENZA E SITUAZIONI.....	20
3.5	ARGOMENTO 5: ORDINANZE, PIANI DI FORMAZIONE E SITUAZIONI	22
3.6	ARGOMENTO 6: INSEGNAMENTO, APPRENDIMENTO, CONTENUTI, METODI E SITUAZIONI	24
4	DPS: TRASPOSIZIONE, SCENARI, CIRCOLO VIRTUOSO E FASI DIDATTICHE	28
4.1	TRASPOSIZIONE E SCENARI DIDATTICI	28
4.2	IL CIRCOLO VIRTUOSO DELLA DIDATTICA	30
5	DPS: MACRO- E MICROFASI	33
5.1	LE QUATTRO MACRO-FASI DELLA DPS.....	33
5.2	LE SEI MICRO-FASI DELLA DPS.....	34
5.2.1	<i>Fase I: Identificazione delle situazioni e scelta delle modalità di presentazione</i> 36	
5.2.2	<i>Fase II e III: Presentazione e strutturazione delle situazioni</i>	37
5.2.3	<i>Fase IV e V: Sistemazione e consolidamento</i>	38
5.2.4	<i>Fase VI: Valutazione</i>	39
6	13 SFIDE DELLA DPS	40

Premessa

Insegnare è un'arte. La *didattica* è l'*arte* dell'insegnare. Se un tempo le professioni erano considerate delle arti a tutti gli effetti, richiedenti non solo capacità tecniche, ma anche estro, creatività, iniziativa, ci pare più che mai stimolante, nella nostra epoca della tecnica e della tecnologia, fare riferimento a questa tradizione, non solo per cogliere l'essenziale del nostro mestiere di insegnanti ma anche per trovare nella *didattica* i riferimenti e i mezzi necessari per rendere il nostro lavoro interessante per noi e produttivo per i nostri allievi.

La tradizione della didattica – dal greco *didàskhein*, insegnare; nozione presente anche nel termine 'didascalia, didascalico', ossia ciò che illustra – conosce due componenti che si sono sempre integrate: il *che cosa* si insegna e il *come* si insegna, i *contenuti* e i *modi* dell'insegnamento. Negli ultimi decenni si è fatta strada una didattica intesa più come tecnica con, di conseguenza, un grande fiorire di metodologie, frutto tra l'altro delle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione che hanno aperto alla rappresentazione del sapere nuovi e, fino a poco tempo fa, impensabili orizzonti. Tuttavia, restano buone le ragioni per ritenere che tra il *contenuto* e il *modo* di insegnarlo (e apprenderlo) vi sia una stretta relazione e, di conseguenza, la didattica non sia una sorta di coperchio che può andar bene per tutte le pignatte... La didattica della storia non è esattamente la didattica del sapere professionale per gli elettricisti o gli impiegati di commercio, anche se sempre didattica è e pertanto si possa a giusto titolo assumere l'esistenza di un'identità condivisa che, in un qualche modo, è ricollegabile a ciò che chiamiamo la 'didattica generale'. Sono pertanto indispensabili le didattiche specifiche, disciplinari o di settore, che siano ragionevolmente inseribili in un quadro di riferimento comune.

Detto in altri termini, come insegnanti, di formazione professionale e non, abbiamo bisogno di un doppio strumento didattico, composto di

- un quadro di riferimento, un modello capace di orientare il nostro insegnamento, che comunque lasci sufficiente spazio alle nostre idee, al nostro estro e alle nostre scelte,
- tecniche specifiche, metodi, strumenti adeguati alle materie che insegniamo.

Sono questi i due livelli della didattica, generale per un verso, specifica per l'altro, due facce della stessa medaglia che necessitano ovviamente di buon grado di coerenza.

Questa guida si concentra sul primo livello, quello generale. Propone una '*didattica per situazioni*' (DpS) che ha la pretesa di offrire un quadro di riferimento generale adeguato alle esigenze dell'insegnamento e dell'apprendimento a scuola, nei corsi interaziendali, ma anche in azienda e, nel contempo, di rispettare e valorizzare le didattiche specifiche con le loro tecniche e metodologie.

L'esposizione segue un percorso di sei capitoli a cui vanno ad aggiungersi cinque allegati.

- Dopo una concisa presentazione nel primo capitolo si passa all'illustrazione sintetica e comparativa di cinque esempi concreti di esperienze realizzate in materie diverse da altrettanti insegnanti. Lo scopo degli esempi è di permettere al lettore di farsi subito un'idea concreta dell'applicazione in classe della DpS.
- Il terzo capitolo sviluppa 6 argomenti a favore della DpS. Ciò avviene sulla base di ragionamenti plausibili che rientrano nelle riflessioni di ogni insegnante e fanno parte del suo senso comune professionale.
- Nel quarto capitolo si presentano le seguenti nozioni fondamentali per la DpS: trasposizione, scenario didattico, circolo virtuoso e fasi didattiche.
- Il quinto capitolo approfondisce le fasi principali della DpS, illustra cioè la grammatica che permette all'insegnante di operare concretamente nella propria attività quotidiana.
- Infine il sesto capitolo riassume in 13 punti le sfide della DpS.

La parte principale del testo viene completata con cinque allegati a carattere illustrativo e di approfondimento concettuale.

- Il primo allegato presenta in esteso alcuni esempi di scenari didattici fondati sulla DpS. L'illustrazione muove dalla descrizione della situazione professionale reale a cui ci si riferisce per poi esporre in dettaglio lo scenario didattico messo in atto.
- Il secondo allegato esordisce con un'introduzione concettuale alle nozioni di situazione, di risorsa e di competenze e conclude con una definizione di ognuna.
- Nel terzo allegato segue una sintetica presentazione dei modelli di costruzione dei curricula e dei piani di formazione TRIPLEX e CoRe, con l'accento su quest'ultimo che opera esplicitamente sulla base della nozione di situazione e in vista di una relativa didattica.
- Il quarto allegato affronta la fondamentale questione degli obiettivi di apprendimento. In modo conciso, e con riferimento alle questioni della valutazione, si discutono il senso e i limiti degli obiettivi e si mostra come questi vadano tenuti in considerazione in una DpS.
- Il quinto allegato risulta particolarmente impegnativo perché è una sintesi delle basi teoriche della DpS. Il discorso si concentra su quattro concetti fondamentali: conoscere, agire, riflettere, apprendere. Quattro sono gli accessi alla struttura di questi concetti e alla loro interazione in vista delle esigenze didattiche:
 - un primo viene assicurato dalla filosofia e, in particolare, dall'epistemologia che si occupa specificamente delle questioni della conoscenza;
 - il secondo lo cerchiamo nella sociologia generale,
 - il terzo ce lo propone la sociologia del lavoro,
 - l'ultimo e particolarmente importante lo dobbiamo alla pedagogia e alla psicologia.

Per ogni allegato viene fornita la bibliografia.

Se questa guida alla DpS si fonda su un'ampia riflessione teorica elaborata nel corso di un decennio di esperienza formativa, vive in misura ancora maggiore grazie alle pratiche e al lavoro di numerosi insegnanti che negli hanno saputo sviluppare e mettere in opera tantissimi percorsi che ci hanno permesso verifiche continue e offrono un ricco materiale illustrativo. A loro va il nostro ringraziamento più sentito.

1 Didattica per Situazioni (DpS)

L'idea centrale della DpS non è nuova. La si può rintracciare variamente interpretata e declinata in molteplici tradizioni didattiche e pedagogiche, ma soprattutto la si ritrova nella pratica quotidiana di tutti quegli insegnanti la cui attenzione non sia rivolta esclusivamente al sapere dei libri e dei manuali, ma valorizzi quanto succede nella realtà quotidiana, nella vita vissuta. Questa idea centrale è condensabile in due domande fondamentali: come possiamo fare in modo che

- ✓ le conoscenze insegnate a scuola non siano semplicemente fine a se stesse, ma si riferiscano alle esigenze della vita vissuta, in generale e, specificamente, nell'attività professionale?
- ✓ quanto si impara grazie all'esperienza nelle situazioni della vita quotidiana, possa tornare utile e dare senso anche all'apprendimento scolastico?

Come insegnanti ci aspettiamo che la didattica risponda a queste domande. Abbiamo bisogno di un aiuto per stabilire, sulla base e nel rispetto dei programmi, quali siano i *contenuti*, le conoscenze, le capacità, ecc. da insegnare e, soprattutto, *come* insegnarli. Ci serve una sorta di grammatica dell'insegnamento che contenga i necessari orientamenti e possa sedimentarsi nel nostro *senso comune professionale*, ma che, nel contempo, ci lasci anche le necessarie libertà nella ricerca del nostro linguaggio e della nostra espressività¹.

Per trovare delle risposte a queste domande, la DpS ricorre tra l'altro alla nozione di *situazione*², il che ci induce a fare una prima considerazione importante. Il nostro fare e agire, le nostre attività, tanto quelle private quanto quelle pubbliche e quelle professionali, si svolgono dentro uno spazio e un tempo che vedono l'attuarsi di innumerevoli *situazioni* di vario genere, semplici o complesse, appaganti o frustranti, situazioni che si sovrappongono e si intersecano. Le situazioni sono il materiale di cui è fatta la nostra esperienza.

Seconda considerazione: se riuscissimo a fare una ragionevole selezione di *situazioni* significative e se riuscissimo a descriverle adeguatamente, avremmo le basi a cui riferirci e su cui fondare, almeno in parte, l'insegnamento e l'apprendimento a scuola. Dovremmo in un certo senso essere in grado di 'catturare' le *situazioni* per portarle dentro l'aula scolastica e farne un'importante risorsa, riutilizzandole affinché il sapere da imparare ne ricavi un valore aggiunto. In fondo, quando a scuola facciamo degli esempi riferiti alla vita per illustrare quanto facciamo o per sostanziare le esercitazioni degli allievi già ci muoviamo in questa direzione.

La DpS vuole di fatto sistematizzare questo approccio, farne un asse portante dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tuttavia, e questo sia detto a scanso d'equivoci, la DpS non ha pretese di esclusività e necessita dei dovuti distinguo. Insegnare e apprendere sono processi troppo complessi e impegnativi per poter essere ricondotti ad un unico approccio.

Fra le tante *situazioni* della vita occorre ovviamente fare opera di selezione. Da un punto di vista didattico ci interessano quelle che sono particolarmente *significative* e rappresentano in modo *esemplare* i momenti importanti delle varie attività professionali o della vita quotidiana. Infatti, le *situazioni* ci servono per mettere in relazione e far convergere due punti di vista: quello della vita vissuta e quello della scuola e dell'insegnamento³. Si tratta, in altri termini, di trasporre

¹ In senso più tecnico, la DpS risponde ad esigenze professionali che sono delineate nel profilo di competenza dell'insegnante di scuola professionale. Si veda nel merito il documento 'Le attività del docente di scuola professionale: profilo di competenza' (IUFFP, Lugano 2014) e segnatamente le competenze 1-5 con le relative situazioni.

² Per una definizione di situazione si veda l'allegato II.

³ Facciamo qui un riferimento alla nozione di 'competenza', tanto in auge nella scuola. Si noti che etimologicamente la nozione rimanda tra l'altro proprio all'atto del convergere su qualcosa o su qualcuno. In una ragionevole prospettiva di lavoro in vista dell'acquisizione di competenze, questa relazione/convergenza tra vita vissuta e sapere da imparare ci pare particolarmente significativa. Si veda per una definizione formale di competenza l'allegato III.

situazioni reali, vissute direttamente da chi impara oppure rappresentate esemplarmente sotto forma di modelli, in **situazioni didattiche** dove si possa riflettere, si possano assimilare conoscenze e quindi imparare. Questa è la sfida della DpS.

Possiamo immaginarci questa sfida con una metafora: nei luoghi d'insegnamento, in aula, nei laboratori, ecc., dove si creano le **situazioni didattiche**, abbiamo solitamente due ospiti importanti da prendere in cura. Il primo ospite è il *sapere da insegnare*, la conoscenza che è stata accumulata e che si ritrova condensata nelle diverse materie e nei vari programmi, nei libri di testo e, non certo da ultimo, nel bagaglio conoscitivo dell'insegnante; il secondo ospite è l'*esperienza*, sia quella vissuta dagli allievi che ne sono protagonisti e testimoni diretti, sia quella degli 'altri', a cui possiamo ricorrere in modo indiretto. Questi due ospiti hanno un carattere difficile e scontroso, non vanno sempre d'accordo. È il nostro compito di insegnanti, con l'ausilio della didattica, quello di creare condizioni ospitali affinché gli allievi possano approfittare al meglio dei due ospiti e quindi imparare in modo interessante, motivante ed efficace.

Prima di entrare nel merito di una discussione più approfondita dell'approccio della DpS, possiamo cogliere il senso delle **situazioni** grazie ad alcuni esempi di **situazioni reali** trasposte in **situazioni didattiche** dagli insegnanti di formazione professionale. Gli esempi vengono dal lavoro di diversi di loro e non hanno la pretesa di essere dei modelli, vogliono soprattutto rendere l'idea di che cosa possa voler dire portare situazioni reali dentro la scuola e trasformarle ad uso didattico.

2 Dalle **situazioni reali** alle **situazioni didattiche**: sei esempi

Le situazioni che noi viviamo quotidianamente si nascondono... dentro i meandri della vita vissuta in famiglia, al ristorante, negli uffici della pubblica amministrazione, nell'attività professionale; per questo non sono sempre facili da identificare. Talvolta dobbiamo ricorrere ad uno sforzo di immaginazione, ma anche a qualche 'tecnica di estrazione', che ci permetta di isolare una situazione dal suo contesto per poterla 'catturare'. Gli esempi che seguono mostrano come sia possibile identificare situazioni rappresentative e significative e come vi siano diverse tipologie di situazioni reali, in senso stretto talune, modellizzate altre. Con gli esempi, che verranno poi ripresi nello sviluppo del testo (con le sigle SI, SII, ...), si vuole rendere conto appunto di realtà e professioni diverse, con le situazioni comunque sempre intese a costruire un ponte tra vita vissuta e scuola, tra pratica e teoria. Ogni esempio è qui sintetizzato all'estremo, attraverso un breve descrittivo della situazione reale dapprima e della situazione didattica poi⁴.

2.1 Situazione I: L'uso dell'inglese nei laboratori di chimica e farmaceutica⁵

Situazione di vita professionale

Il tecnico dei sistemi ad indirizzo chimico-farmaceutico, una professione che richiede una formazione specializzata superiore, esegue i lavori di laboratorio chimico e biologico. Ciò avviene sulla base di procedure sia standardizzate sia sperimentali. Quelle standard sono disponibili grazie alle varie fonti ufficiali (farmacopee americana, europea, giapponese...) o sui siti specializzati del settore, di regola in lingua inglese. Nel caso di aziende di natura internazionale o con sedi in paesi anglofoni, il tecnico dei sistemi non solo deve essere in grado di comprendere perfettamente tali procedure, ma anche di comunicare in modo efficace e sicuro con persone di lingua madre inglese.

⁴ Di alcuni di questi esempi si riporta in allegato il descrittivo di dettaglio. Cfr. l'Allegato I.

⁵ La situazione è stata proposta e realizzata da DC, docente presso la SSS, Trevano.

Affinché il tecnico dei sistemi sia in grado di far fronte a queste ed altre situazioni professionali necessita dunque di adeguate competenze in inglese. Nello specifico, e tra l'altro, egli deve avere

- delle *conoscenze* attinenti al lessico e a strutture linguistiche tipiche dei testi e delle forme comunicative utilizzate nei laboratori, ecc.
- delle *capacità* di lettura e comprensione precisa di informazioni relative alle attività di laboratorio importanti, di stesura scritta e comunicazione orale affidabili di informazioni importanti, ecc.
- degli *atteggiamenti* come senso di responsabilità, di disciplina, di precisione, ecc. tipici per attività di laboratorio.

Situazione didattica

L'insegnamento dell'inglese avviene con studenti che affiancano l'attività professionale allo studio. Occorre premettere che l'insegnante in questo caso ha personalmente esplorato l'attività professionale dei laboratori chimico-biologici passando alcune settimane in un'azienda del ramo. Muovendo dalla situazione professionale appena descritta, egli ha sviluppato uno *scenario didattico* della durata di ca. 7-8 ore di insegnamento e sviluppato attraverso le seguenti tappe, riassunte in estrema sintesi:

- a. con due settimane di anticipo rispetto all'inizio dell'unità didattica, tutti gli studenti ricevono il compito di prestare particolare attenzione all'uso dell'inglese nei laboratori e di raccogliere la documentazione relativa alle procedure da rispettare. Tre studenti di tre aziende diverse presenteranno la loro esperienza in classe, con il supporto della documentazione raccolta, eventualmente anche di fotografie o brevi registrazioni filmate (oggi facilmente realizzabili grazie ai telefonini muniti di camera).
- b. La prima lezione è dedicata alla presentazione del vissuto da parte dei tre studenti designati. Nella seconda lezione viene fatta un'analisi della situazione presentata, tenendo conto delle esperienze dei diversi studenti, e viene allestito un primo elenco approssimativo delle conoscenze (lessico, formule linguistiche, ...) utilizzate, delle capacità necessarie e degli atteggiamenti.
- c. Nella terza lezione l'insegnante fa un'analisi delle strutture linguistiche (grammatica, formule, ...) e del lessico (etimologia, ecc.), a cui fa seguito, nella quarta lezione, un'analisi a gruppi dei documenti (procedure, statement, ecc.) con l'obiettivo di completare sia il lessico che le strutture linguistiche. Ogni gruppo presenta alla classe i risultati nel corso della quinta lezione.
- d. Il filmato, in inglese, di un'attività di laboratorio di chimica è la base per la sesta lezione. Gli studenti a coppie redigono un rapporto scritto e in seguito presentano il rapporto oralmente.
- e. La settima lezione è dedicata alla valutazione sommativa a cui seguirà la restituzione dei risultati e un bilancio definitivo.

2.2 Situazione II: Briefing di un decoratore 3D con il cliente⁶

Situazione di vita professionale

Il decoratore 3D si appresta ad acquisire un mandato e organizza il primo colloquio con il cliente in modo da raccogliere tutte le informazioni necessarie per potergli sottoporre l'offerta definitiva. Ha quindi bisogno di informazioni riguardanti:

⁶ La situazione è stata proposta e realizzata da FC, docente presso la SSSAA, CSIA, Lugano.

- la consegna dell'offerta con il preventivo,
- la tempistica e le scadenze generali,
- il budget a disposizione,
- la comprensione dei desideri del cliente.

Il *briefing* serve pure per tracciare e presentare prime idee e proposte.

Per gestire al meglio, vale a dire in modo competente, il *briefing*, il decoratore d'interni necessita di adeguate risorse. Nello specifico, e tra l'altro, egli deve avere

- delle *conoscenze*
attinenti alla terminologia tecnica, ai materiali disponibili, ai procedimenti di lavorazione, ai costi, alle tendenze attuali, ecc.
- delle *capacità*
di comunicare adeguatamente, di sintesi nella raccolta delle informazioni, di individuazione dei gusti e delle esigenze del committente, di definire un *planning*, ecc.
- degli *atteggiamenti*
come cordialità, rispetto, puntualità, ecc..

Situazione didattica

La situazione didattica viene realizzata in una classe di decoratori d'interni di una scuola professionale a tempo pieno nell'ambito della materia 'conoscenze professionali' e in collaborazione con il laboratorio. Due insegnanti sono coinvolti. La situazione professionale viene trasposta in uno scenario didattico di 10 ore lezione articolate secondo le seguenti tappe:

- a. prima dell'avvio dell'unità formativa, i due insegnanti responsabili illustrano il progetto dando prime indicazioni sommarie sull'impostazione del *briefing* e sulle informazioni da richiedere al committente. Vi è un primo scambio con gli allievi.
- b. In un blocco di due ore lezione si procede alla simulazione di un primo *briefing* con due potenziali clienti. Fanno seguito un'analisi e una sistemazione delle informazioni raccolte sotto la guida dei due docenti responsabili.
- c. La terza fase di due lezioni è dedicata nella prima parte ad un ampio input teorico che permette di analizzare e sistematizzare le risorse necessarie tenendo conto di quanto è emerso dalla simulazione. La seconda parte vede l'attribuzione a coppie di allievi del compito di realizzare disegni, prototipi ed elaborati digitali con le diverse idee da proporre al cliente.
- d. Nella quarta fase, articolata su sei ore lezione, si organizza un secondo *briefing* con i clienti a cui vengono sottoposte delle proposte precise. I *briefing* vengono filmati e permettono un approfondimento circostanziato. Inoltre le registrazioni servono per mettere a punto dei video interattivi sui punti chiave del *briefing*.

2.3 Situazione III: Misurazione della pressione arteriosa⁷

Situazione di vita professionale

L'operatrice sociosanitaria (OSS) R.N. assiste la 75enne signora V.V. che soffre di un'insufficienza cardiaca e di ipertensione arteriosa. Durante il rilevamento della pressione R.N. si accorge che il manicotto è troppo stretto e si chiede se i valori alti siano connessi con questo problema. Ripete il rilevamento con un manicotto più grande, mette al corrente la signora V.V. dei valori e registra i dati. In seguito trasmette le proprie osservazioni all'infermiera diplomata competente.

Per affrontare correttamente, quindi in modo competente, la situazione, l'operatrice sociosanitaria necessita delle risorse seguenti:

⁷ Situazione proposta e realizzata da NG, docente presso la SCOSS, Mendrisio.

- *conoscenze*
attinenti alla terminologia tecnica, alla sintomatologia, alle finalità diagnostiche e ai parametri, alle procedure di rilevamento della pressione arteriosa, all'anatomia del sistema vasco-circolatorio, ecc.
- *capacità*
di identificare i sintomi che rendono necessario il rilevamento della pressione arteriosa, di eseguire correttamente la procedura, di utilizzare correttamente il foglio sorveglianza, riconoscere ed evitare errori, ecc.
- *atteggiamenti*
rispetto, discrezione, senso di responsabilità, ecc..

Situazione didattica

La situazione didattica si svolge in una classe di operatori socio-sanitari, apprendisti adulti al secondo anno. Vengono preventivate sei ore lezione distribuite secondo il percorso seguente:

- a. quattro settimane prima dell'inizio del percorso l'insegnante presenta il progetto e attribuisce il compito a due apprendiste affinché facciano una descrizione scritta di come viene eseguito il rilevamento della pressione arteriosa nel loro istituto.
- b. Durante la prima ora lezione le due apprendiste incaricate presentano la loro esperienza. In seguito, a piccoli gruppi e con consegne precise, gli apprendisti fanno un'analisi di quanto è stato raccontato.
- c. Durante due ore lezione i gruppi presentano i risultati delle loro riflessioni. Segue un'analisi comparativa dettagliata delle due situazioni che confluisce nella strutturazione della situazione professionale.
- d. Nel corso di un'ora lezione l'insegnante fornisce un apporto teorico. Nell'ambito di un dialogo guidato si precisano poi le diverse risorse necessarie per far fronte alla situazione.
- e. L'ultimo momento dello scenario è dedicato ad un bilancio comune dell'esperienza con feedback dell'insegnante.

2.4 Situazione IV: Determinazione delle quote altimetriche sul cantiere di costruzione⁸

Situazione di vita professionale

Nella fase iniziale di un cantiere, l'architetto richiede al muratore la determinazione delle quote altimetriche di alcuni punti ritenuti importanti per la realizzazione del manufatto edilizio. Lo scopo è di verificarle rispetto a quelle riportate nella domanda di costruzione. La misura deve essere fatta a partire da un punto fisso di riferimento (assegnato dal geometra con una quota assoluta rispetto al livello del mare). Si dispone di un livello ottico (oppure di una livella ad acqua) per eseguire. L'architetto richiede la consegna non solo delle quote rilevate ma anche dei dati (da riportare in una tabella fornita) ed i calcoli che hanno permesso la loro determinazione. Per poter fare correttamente le misurazioni, il muratore necessita di competenze che si basano sulle risorse seguenti:

- *conoscenze*

⁸ Situazione proposta e realizzata nell'ambito del progetto 'Matesi' da GN, docente presso la SPAI, Mendrisio

attinenti alle nozioni di quota, agli strumenti da utilizzare e alle procedure da seguire per il rilevamento delle quote, ecc.

- *capacità*
di utilizzo corretto della strumentazione, di esecuzione della procedura, di realizzazioni di strumenti di misura, di analisi critica dei risultati, ecc.
- *atteggiamenti*
puntualità, rispetto, precisione, senso critico, ecc..

Situazione didattica

Lo scenario didattico si svolge in una classe di apprendisti muratori al terzo anno di calcolo professionale, per una durata di 4-5 ore lezione, strutturate come segue:

- a. il programma e il libro di testo per il calcolo professionale dei muratori prevedono la trattazione della tematica 'quote altimetriche'. Due settimane in anticipo, l'insegnante introduce la tematica e incarica alcuni allievi di produrre un materiale video e fotografico sulle attività di livellazione nei loro cantieri.
- b. Durante la prima ora lezione alcuni allievi raccontano la propria esperienza utilizzando i materiali visivi realizzati. L'insegnante completa con materiali propri e si arriva all'identificazione delle metodologie di rilevamento (livello ottico, livello ad acqua), ecc.
- c. Nella seconda lezione gli allievi descrivono le loro esperienze riguardo al rilevamento delle quote secondo criteri indicati dall'insegnante. Il tutto dà luogo ad una sintesi scritta.
- d. Il secondo blocco di due ore lezione inizia con la simulazione del rilevamento della quota altimetrica: l'attività si svolge a gruppi sfruttando le opportunità dell'area esterna alla scuola.
- e. L'ultima lezione vede un breve lavoro di approfondimento a gruppi dapprima e poi lo svolgimento individuale di un esercizio su schede con valutazione sommativa.

2.5 Situazione V: Esempio dalla vita quotidiana. Lettura e comprensione delle immagini. Materia: storia e istituzioni politiche⁹

Situazione di vita quotidiana

Frequentemente, se non addirittura giornalmente, siamo confrontati con informazioni veicolate da immagini di vario genere (fotografie, manifesti, icone, film, ecc.). Divenuta una delle forme di comunicazione privilegiate della nostra epoca, l'immagine presenta una notevole insidia: la sua comprensione sembra immediata, evidente, alla portata di tutti e ciò favorisce un atteggiamento di lettura superficiale. Per poter comprendere correttamente un'immagine occorrono delle risorse variegiate. A maggior ragione se si tratta di immagini di propaganda di un regime totalitario, quali sono state scelte nel caso specifico. La situazione è complessa e chiama in causa almeno tre dimensioni: il concetto di regime totalitario, il concetto di propaganda e la capacità di analizzare un'immagine.

Pertanto vi sono almeno le seguenti risorse di cui il cittadino deve disporre:

- *conoscenze*
 - caratteristiche di un regime totalitario (RT), strumenti utilizzati da un RT per l'esercizio del potere, i principali RT affermatasi nel corso dell'ultimo secolo, ecc.

⁹ Situazione proposta e realizzata da SS, docente presso la CPC-SMC, Locarno

- caratteristiche della propaganda e sue funzioni in un RT, distinzione tra informazione e propaganda, ecc.
- elementi essenziali da considerare nell'analisi di un'immagine, ecc.
- *capacità*
 - riconoscere caratteristiche e strumenti propagandistici di un RT ed essere in grado di spiegarli,
 - riconoscere e spiegare le caratteristiche della propaganda e saper spiegare le funzioni che assume in un RT, saper distinguere tra informazione e propaganda,
 - analizzare un'immagine interpretandone gli elementi più rilevanti, ecc.
- *atteggiamenti*
 - senso di responsabilità, senso civico, interesse per le vicende d'attualità, spirito d'osservazione, spirito critico, curiosità

Situazione didattica

L'itinerario didattico si realizza in una classe al secondo anno della Scuola media di commercio (SMP) a tempo pieno e si snoda sull'arco di 12 unità didattiche di 45 minuti ciascuna, organizzate in tre tappe. Nella prima tappa si sceglie la situazione e si identificano le risorse necessarie per affrontarla. La seconda vede la sistemazione e l'ampliamento delle risorse per ognuna delle tre dimensioni chiamate in causa. L'ultima tappa è destinata alla verifica sommativa.

Nello specifico

- a. agli allievi si chiede di portare per la lezione successiva un'immagine relativa all'attualità che li abbia particolarmente colpiti.
- b. Nella prima lezione si procede alla scelta di un'immagine – quella attinente alla propaganda di un regime totalitario – si struttura la situazione di riferimento e si identificano le risorse necessarie per poterla affrontare (domanda: quali elementi devono essere considerati per capire l'immagine scelta?).
- c. Le lezioni 2 e 3 sono dedicate alla sistemazione della nozione di regime totalitario.
- d. Con la lezione 4 si procede ad attività di verifica formativa, specificamente attinenti alla capacità di riconoscere e spiegare le caratteristiche e gli strumenti di un regime totalitario.
- e. Le lezioni 5 e 6 sono dedicate alla sistemazione della nozione di propaganda.
- f. Nelle lezioni 7-9 si procede ad attività analitiche di consolidamento e di verifica formativa.
- g. Il rinforzo e consolidamento delle capacità di analisi delle immagini e delle relative conoscenze sono oggetto della lezione 10.
- h. Le lezioni 10 e 11 vedono la verifica sommativa tramite simulazione e, in particolare, l'allestimento di un manifesto.

2.6 Situazione VI: gestione di un colloquio di consulenza alla clientela. Materia: corsi interaziendali per impiegati di commercio

Situazione di vita professionale

La gestione di un colloquio di vendita e consulenza alla clientela rappresenta una delle attività importanti per gli impiegati di commercio. La relativa competenza rientra negli obiettivi posti dal programma per il secondo anno di formazione.

All'impiegato si chiede sovente di illustrare in un colloquio per illustrare a clienti interni o esterni all'azienda le caratteristiche di un prodotto o di un servizio. Nell'ambito del colloquio l'impiegato

deve rilevare i bisogni del cliente, illustrare le diverse opzioni e i prodotti che potrebbero essere adatti a tali esigenze e consigliare il cliente rispetto alle migliori offerte.

Molteplici sono le risorse necessarie affinché sia possibile gestire in maniera efficace un colloquio di consulenza di questo genere.

- *Conoscenze*
 - principali fasi di un colloquio di vendita e le loro caratteristiche, tipologie di cliente, tipologie di domande da porre nel colloquio, principali tecniche di vendita, diverse tipologie di bisogni dei clienti.

- *Capacità*
 - preparare e pianificare un colloquio di consulenza/vendita,
 - gestire efficacemente i diversi momenti del colloquio (l'accoglienza, il colloquio; il congedo),
 - porre domande aperte per rilevare i bisogni del cliente,
 - porre domande chiuse per confermare o disconfermare le informazioni o le decisioni del cliente,
 - proporre offerte interessanti per il cliente,
 - ascoltare attivamente il cliente.

- *Atteggiamenti*
 - cordialità, gentilezza, pazienza, presenza curata, apertura

Situazione didattica

Il percorso didattico si realizza in un gruppo del corso interaziendale e prevede dalle 8 alle 10 unità didattiche, organizzate in 4 tappe principali.

La prima tappa è una consegna per un'attività da svolgere sul posto di lavoro, prima dell'inizio del percorso didattico.

La seconda prevede l'analisi dei punti emersi dalle situazioni presentate.

La terza prevede sulla base delle analisi degli allievi una presentazione del formatore che consolidi la procedura emersa e che amplii le conoscenze degli allievi.

La quarta tappa prevede un consolidamento della competenza degli allievi tramite una simulazione e prove sul posto di lavoro/stage.

- a. Il formatore chiede preventivamente a 5 allievi di riprendere tramite video-registrazione situazioni di consulenza o di vendita che avvengono nella loro azienda.
- b. In aula, gli allievi (15) vengono suddivisi in gruppi da 3; ciascun gruppo ha a disposizione una postazione in cui visionerà il video di una delle 5 situazioni videoregistrate. In ciascun gruppo sarà presente l'allievo che ha registrato la situazione, per poterla chiarire ai colleghi. Ogni gruppo è chiamato ad prendere nota in una tabella delle diverse fasi di svolgimento del colloquio, degli elementi corretti e quelli passibili di miglioramento.
- c. Ogni gruppo presenta la situazione visionata, le fasi individuate, così come l'analisi degli elementi corretti e quelli da migliorare presenti in ciascuna delle situazioni. Partendo dalle 5 presentazioni dei gruppi e sulla base di una discussione guidata con gli allievi, il formatore elabora un'analisi complessiva e generalizzabile della situazione di gestione di un colloquio di consulenza, arrivando a formalizzare le risorse necessarie per gestire efficacemente la situazione. Il formatore ha l'obiettivo – per la giornata di formazione considerata – di far esercitare agli allievi le capacità pratiche e gli atteggiamenti legati al colloquio.

-
- d. A partire dagli elementi corretti e scorretti individuati nelle videoregistrazioni dai 5 sottogruppi, il formatore elabora sull'arco di un'ora lezione, un input teorico sulle modalità di accoglienza della clientela, di formulazione di domande aperte e chiuse, di ascolto attivo e di congedo del cliente. Infine, si mostra il video di un colloquio di consulenza gestito da un venditore esperto, al fine di "fissare" gli elementi teorici presentati.
 - e. Per consolidare quanto appreso il formatore propone due attività pratiche: la prima di simulazione in aula e la seconda che implica un transfer nel luogo di stage e prevede la gestione di una situazione reale con la clientela. Nella prima attività, gli allievi sono infatti chiamati, a coppie, a condurre una situazione di consulenza secondo una specifica consegna e a videoregistrare il colloquio. Ogni video viene visionato da un'altra coppia di lavoro e dal formatore che suggeriranno elementi di miglioramento.
 - f. Al termine della giornata di lavoro, il formatore richiede che gli allievi testino di nuovo nel corso delle settimane successive la loro competenza nei loro luoghi di stage e che ne facciano una descrizione scritta, comprensiva di una propria autovalutazione rispetto alle risorse acquisite.

3 Perché facciamo ricorso alle situazioni? Alcuni buoni argomenti

Fino a questo punto abbiamo delineato le prime idee e proposto alcuni esempi che illustrano e rendono plausibile il concetto fondamentale della DpS: fare ricorso in modo sistematico a situazioni di vita significative, trasponendole in situazioni didattiche. Vi sono ovviamente delle ragioni più articolate e approfondite che depongono a favore dell'approccio, e che si riferiscono a discorsi e teorie di ampio respiro, di ordine pedagogico e psicologico ma anche sociologico e filosofico. Non è nostra intenzione qui proporre un trattato teorico, vogliamo piuttosto ragionare in modo facilmente accessibile e fornire validi argomenti a sostegno di quanto proposto. Tuttavia, chi volesse prima entrare nel merito specifico e concreto della DpS, delle sue procedure e dei suoi strumenti può anche 'saltare a piedi pari' questo capitolo per poi riprenderlo in seguito.

Svilupperemo i diversi argomenti in modo da fornire man mano anche le definizioni di alcuni importanti concetti come azione, conoscenza, situazione, competenza, risorse, ecc. Per una visione d'insieme delle teorie alla base della DpS rimandiamo ad un excursus contenuto nell'allegato IV.

3.1 Argomento 1: azione, conoscenza e situazioni

Non c'è conoscenza senza azione, non c'è azione fuori dalle situazioni di vita.

Azione. "In origine era l'atto."¹⁰ Nel *Faust*, una delle maggiori opere della letteratura mondiale, Goethe ci ricorda brillantemente come l'uomo sia nato dall'agire e dal fare. È dunque nell'"atto" (in tedesco: 'die Tat') che trova la sua origine piuttosto che nella parola o nel verbo, ed è nell'azione che egli diventa se stesso, che vive, pensa, riflette, impara. All'azione dobbiamo così anche la prima origine della conoscenza, benché, occorre sottolinearlo, l'azione sia per la conoscenza una condizione necessaria, ma non sufficiente. Il bambino scopre il mondo circostante con i suoi sensi, osservandolo e agendo su di esso, eppure affinché quel mondo si sedimenti nella sua mente sotto forma di conoscenza, lo deve fare proprio attraverso un'*elaborazione cognitiva*. Questo succede anche a noi ed è così che possiamo tornare al mondo con occhi e su basi (conoscitive) diverse. Come dire che la conoscenza emerge dall'azione e ritorna all'azione, in un rapporto circolare e dinamico, continuo e costante.

Di fatto il nostro essere è legato a due ordini di azioni: una esteriore, l'altra interiore. Agiamo cioè sugli altri (le persone) e sulle cose (la natura, gli artefatti), ma agiamo anche su e con noi stessi. Le azioni interiori sono dell'ordine della riflessione o della contemplazione. Teniamo anche presente che le azioni interiori non attivano solo la mente e le sue funzioni, ma anche il corpo: basti pensare a quante energie ci costa la concentrazione, oppure a quanto la 'meditazione' dipenda dalla capacità di controllare il corpo.

Conoscenza. La conoscenza è una *rappresentazione* che noi ci facciamo del mondo, vale a dire di noi stessi, delle cose che ci circondano e del nostro agire. Molte conoscenze sono prettamente soggettive, appartengono cioè al singolo individuo, altrettante sono però condivise e fanno parte di un patrimonio comune a cui attribuiamo un valore superiore. Riteniamo che debbano essere acquisite e quindi anche insegnate.

Nel merito della conoscenza, dall'attività quotidiana ricaviamo un'esperienza illuminante: ci sono cose che *sappiamo fare* ma che, a ben vedere, non *sappiamo*, o meglio, ci vengono

¹⁰ "Im Anfang war die Tat" (Goethe, Faust – eine Tragödie. Kap. 6)

automatiche, rientrano nelle abitudini e non siamo magari nemmeno in grado di descriverle o di concettualizzarle. Ciò vale anche all'inverso: ci sono cose che *sappiamo*, ma che non *sappiamo fare*. L'esempio forse più immediato è quello della lingua e della grammatica: pochi di noi conoscono (bene) le regole grammaticali, ma tutti siamo in grado di parlare (più o meno) correttamente la lingua. All'inverso, possiamo conoscere la grammatica di una lingua e il suo vocabolario senza essere in grado di parlarla. La psicologia cognitiva ha lavorato a lungo su questo problema e ci mostra come vi siano diverse forme di *rappresentazione della conoscenza* e del sapere. Siamo perciò in grado di allestire una tipologia in base ad almeno due criteri fondamentali relativi al sapere: *dichiarativo vs. procedurale, implicito vs. esplicito*. Esponiamo le tipologie in una tabella a doppia entrata (Tab. 1).

Conoscenza (sapere)	implicita (tacita)	esplicita
dichiarativa	Fatti, concetti e procedure che sappiamo passivamente, ma che non siamo in grado di esplicitare, quindi collegare con delle nozioni e descrivere.	Fatti, concetti e procedure che sappiamo e siamo anche in grado di denominare e descrivere.
procedurale	Azioni e attività che sappiamo svolgere sotto forma di automatismi e di routine, ma verso le quali non siamo particolarmente consapevoli e che, quindi, faticiamo a descrivere.	Azioni e attività che sappiamo svolgere e che sappiamo anche descrivere.

Tab. 1 Conoscenza implicita vs. esplicita, dichiarativa vs. procedurale

Molte cose che sappiamo e anche qualcuna che sappiamo fare le abbiamo apprese sui banchi di scuola, ad esempio qualche nozione di storia e lo scrivere e il fare i calcoli. È tuttavia noto che una parte considerevole del nostro sapere, probabilmente la maggior parte, trae origine dalla nostra esperienza extra-scolastica, ad esempio la capacità di andare in bicicletta o la conoscenza di tanti luoghi e delle loro peculiarità. Di alcune conoscenze e capacità siamo consapevoli e siamo in grado di esplicitarle, di altre abbiamo una percezione più o meno chiara, in un qualche modo le sappiamo, ne abbiamo un ricordo, oppure, se si tratta di capacità, le sappiamo fare e questo solitamente ci basta. Le cose che sappiamo implicitamente possiamo averle apprese attraverso l'esperienza oppure sono uscite dalla memoria consapevole ma restano presenti: il già citato esempio della lingua e della grammatica è molto efficace per rendere l'idea di cosa siano il sapere e il saper fare implicito ed esplicito. Qualcosa di simile succede con il nostro mestiere di insegnanti: siamo in grado di farlo, lo esercitiamo quotidianamente, ma siccome molte cose le facciamo automaticamente, per routine, perché abbiamo un dispositivo mentale che ci guida, ci torna difficile descriverle.

Situazioni. Una cosa la sappiamo per certo: le conoscenze ci servono per agire e per fare, direttamente o indirettamente, in modo implicito o esplicito sono legate all'azione. Conoscere e agire si intrecciano in un doppio e reciproco legame che si costituisce concretamente nelle *situazioni* della vita di tutti i giorni, professionale e non. (Per una ulteriore specificazione della nozione di *situazione* si veda l'argomento 3)

Immaginiamo una situazione concreta del nostro lavoro di insegnanti. Dobbiamo preparare e realizzare una prova per valutare gli apprendimenti degli allievi. L'azione da svolgere è resa possibile da conoscenze e da capacità acquisite tanto grazie alla nostra esperienza, quindi da azioni pregresse (ad es. le valutazioni vissute quando eravamo allievi), quanto dal nostro studio, dalle nostre riflessioni e intuizioni. Ma nel momento in cui ci mettiamo a preparare e realizzare le prove, verifichiamo, aggiorniamo e completiamo il nostro sapere. Così il legame tra conoscenza e azione che si costituisce dentro le situazioni non è semplicemente lineare, ma

circolare: non vi è prima la conoscenza e poi l'azione. Postulare il primato dell'una sull'altra, sarebbe come forzare il paradosso dell'uovo e della gallina.

Lezione didattica: una buona didattica non parte dal presupposto che prima si debbano imparare le cose per poi poterle fare, ma, nel limite del possibile, cerca di integrare imparare e fare, conoscenza e azione, teoria e pratica e lo fa creando situazioni che rendano possibile questo stretto legame. Inoltre distingue i saperi e i saper fare, le conoscenze esplicite da quelle implicite e sa valorizzare anche queste ultime.

Ciò non toglie ovviamente che vi siano molte conoscenze da insegnare e imparare che non necessitano di una relazione diretta e immediata con l'azione e con l'esperienza.

3.2 Argomento 2: vita, scuola e situazioni

Istruire e insegnare, apprendere e conoscere sono attività che hanno segnato la nostra cultura plurimillennaria. Ma la scuola istituzionalizzata così come la conosciamo noi oggi è un traguardo raggiunto dalla modernità europea. E la scuola moderna ha separato l'apprendimento dalla vita. Occorre una ricomposizione.

Scuola e vita. Fino al suo definitivo avvento nell'Ottocento, la scuola era semplicemente una scuola di vita e la stragrande maggioranza della gente apprendeva attraverso l'esperienza quotidiana, nelle situazioni di famiglia, nei campi, dentro la bottega dell'artigiano, grazie allo scambio continuo. Apprendere significava osservare ed emulare, 'prendere', o meglio 'rubare il mestiere' in situazione era la cosa più normale del mondo. Le poche scuole esistenti erano riservate ai privilegiati e gli artigiani – comunque una sorta di élite – acquisivano il mestiere nella bottega del maestro prima e poi, almeno i più bravi, girando per alcuni anni di bottega in bottega attraverso l'Europa.

Con la rivoluzione politica che ha portato a compimento lo stato moderno e la rivoluzione industriale che ha affermato il sistema capitalistico sono scomparse le vecchie strutture medioevali: le botteghe artigianali e le corporazioni sono state sostituite dalla scuola pubblica (e anche privata) istituzionalizzata e obbligatoria¹¹. In questo modo è avvenuto un profondo processo di separazione della scuola dalla vita quotidiana. L'istruzione e l'apprendimento sono usciti definitivamente dalla vita reale di tutti i giorni per entrare in un mondo speciale, 'artificiale e protetto', con modi di fare e regole proprie, ciò che chiamiamo la 'logica della scuola'. Una certa ambiguità di questo stato di cose è palese: la scuola deve preparare le giovani generazioni alla vita, ma lo deve fare da un contesto 'fuori dalla vita stessa', al contrario di quanto succedeva nella bottega dell'artigiano o nella comunità. E in più: oggi si sta ormai profilando una nuova frontiera, con le nuove tecnologie ad aprire possibilità che, mettendo in discussione l'istituzione scuola stessa, aprono nuovi orizzonti di separazione radicale tra il 'reale' e il 'virtuale'.

Ma torniamo al contesto storico, senza anticipare eccessivamente ciò che potrà succedere in futuro. Fin verso la fine dell'Ottocento le aule scolastiche moderne – accoglievano magari anche 50-70 allievi – erano un luogo di disciplinamento e di esercitazione spartana delle capacità di leggere, scrivere e far di conto; il tutto svolto in modo arido, su libri che poco o nulla avevano a che vedere con la realtà quotidiana, talvolta anche in latino. In seguito, grazie anche ai contributi delle scienze pedagogiche e psicologiche e ad una migliore formazione dei maestri, si moltiplicarono gli sforzi per riavvicinare la scuola alla vita. In questo momento entrò in voga il detto latino "Non scholae sed vitae discimus"! 'Non impariamo per la scuola, ma per la vita'¹².

¹¹ Per le seguenti riflessioni si veda Ghisla (2014)

¹² In realtà il filosofo Seneca a cui viene attribuito aveva concepito il detto, non senza una certa ironia, all'inverso, ossia "Non vitae sed scholae discimus."

La scuola ricominciò a farsi 'attiva', ad andare oltre il rigore spartano ottocentesco, a non limitarsi alle conoscenze teoriche per cercare il riavvicinamento con la vita 'pratica', all'autenticità dell'esperienza e delle situazioni vissute. E questo è l'interrogativo che ci accompagna come insegnanti da più di un secolo: *come possiamo avvicinare la scuola alla vita?*, oppure, all'inverso: *come possiamo portare la vita dentro la scuola?* Le pedagogie, i modelli, le sperimentazioni che si sono cimentate nella ricerca di risposte a questi interrogativi sono innumerevoli e i loro resoconti riempiono biblioteche. Per la formazione professionale svizzera il discorso sarebbe lungo da fare¹³. Possiamo però partire dal presupposto che da questo punto di vista essa gode di notevoli privilegi, essendo per sua natura, ma anche istituzionalmente – pensiamo ai tre luoghi dell'apprendimento professionale – a stretto contatto con la realtà. Tutti siamo d'accordo che non si può banalizzare il discorso. Sarebbe ingenuo pensare che basti andare alla ricerca di esperienze autentiche o di spunti di attualità nel mondo reale per riportarli in un qualche modo dentro le aule scolastiche. Il rischio è tuttavia dietro l'angolo! Ne sa qualcosa chi ha cominciato a guardare con occhio critico talune didattiche che negli ultimi decenni, anche nella scuola professionale, hanno iniziato a far leva sul fascino di nozioni chiave come 'esperienza', 'autenticità' e 'attualità', promettendo facili soluzioni. Occorre piuttosto un approccio rigoroso e sistematico alla realtà vissuta e alle esperienze che non trascuri difficoltà e limiti. La nozione di *situazione* si propone da questo punto di vista come un valido strumento per osservare, leggere, selezionare e descrivere in maniera mirata le situazioni di vita e renderle fruibili dentro la scuola, attraverso un processo di trasposizione rispettoso delle prerogative della conoscenza codificata.

Lezione didattica: Una buona didattica cerca di andare oltre i limiti dell'istituzione scolastica per rendere ragione del principio 'impariamo per la vita e non per la scuola'. Nella formazione professionale ciò è facilitato dal fatto che le situazioni della vita professionale sono a 'portata di mano'. La didattica deve appropriarsene per portarle dentro la scuola e farne occasioni di apprendimento.

3.3 Argomento 3: esperienza, riflessione, apprendimento e situazioni

Se vogliamo apprendere dobbiamo ragionare e riflettere, meglio se possiamo farlo con riferimento all'esperienza delle situazioni reali.

Sappiamo che nella scuola e nel senso comune professionale dell'insegnante è molto diffuso il principio che abbiamo evocato nel primo argomento: prima verrebbe la teoria e poi la pratica, prima sarebbe bene imparare e conoscere e poi passare al fare e all'agire. La scuola in quanto istituzione ha proprie esigenze e una propria logica, è una sorta di agenzia della conoscenza, e pertanto ha dovuto per certi versi accreditare il principio del primato della teoria sulla pratica. Schematizzando molto, infatti, la scuola convive con una separazione: la teoria è di casa dentro, la pratica fuori di essa. Così, anche noi come insegnanti condividiamo i principi della scuola e ne riproduciamo l'impatto nel nostro lavoro.

Eppure, se quanto affermato nei precedenti argomenti ha senso, allora dobbiamo avere il coraggio di ripensare questa logica, quantomeno di adattarla, soprattutto nell'ambito della formazione professionale, alle esigenze di un insegnamento e di un apprendimento all'altezza

¹³ Cfr. nel merito il dossier "La formazione professionale: storia e istituzione in Ticino e in Svizzera. Un'introduzione per gli insegnanti", Lugano: IUFP.

della realtà, cioè del fatto che (preferibilmente) impariamo facendo e facciamo imparando. La chiave per venire a capo di questa esigenza è data da due nozioni: *esperienza* e *riflessione*.

Esperienza. Iniziamo con l'*esperienza*. Esperire, dal latino *experiri* (dal greco *peira*: prova, saggio) significa provare, mettere in opera, tentare, sperimentare. In verità, il nostro agire è un continuo provare, mettere in atto, fare, appunto vivere esperienze diverse in situazioni che non sono mai le stesse e cambiano continuamente. Come dire che il nostro agire è esperienza, realizzata nelle situazioni di vita. A questo punto occorre porsi una questione cruciale: c'è chi è *esperto* – participio passato di esperire –, e chi *esperto* non lo è. Vogliamo condividere l'idea che esperto è colui che *sa fare tesoro della propria esperienza*, ossia colui che non solo riproduce e ripete quanto fatto e vissuto, ma riflette, ragiona, migliora e sa così adattarsi alle situazioni che cambiano. In altri termini: esperto è chi apprende dalla propria esperienza, chi ne accetta la sfida.

Riflessione. L'*esperienza* è dunque l'*oggetto* della nostra *riflessione*. Riflettere ha a che vedere con il ragionare, cioè con il lavoro mentale sulla nostra esperienza, cosa che pratichiamo quotidianamente in modo più o meno intenso. Che cosa facciamo dunque nell'atto del riflettere e del ragionare? La risposta non è ovvia. L'etimologia ci torna ancora una volta in aiuto, rimandandoci al latino *reflectere*, volgere, piegare indietro, rivolgere. Il meccanismo ci appare forse più chiaro se pensiamo allo specchio che ogni mattina ci rimanda la nostra immagine, più o meno sfocata. Sì, più o meno sfocata, perché il metterla a fuoco dipende da noi. Quell'immagine ci può piacere e soddisfarci, ma può anche renderci tristi e preoccuparci e allora la consegniamo volentieri alla memoria a corto termine, sperando nei benefici effetti dell'amnesia, soprattutto quando abbiamo superato una certa età... Oppure? Oppure possiamo "lavorarci su", cioè *riflettere*, ad esempio sulle tracce lasciate dalla notte insonne o su quello che l'età sta producendo nella nostra immagine e, soprattutto, sul significato di ciò che vediamo. Ma per riflettere dobbiamo porci delle domande su ciò che vediamo, dobbiamo *interrogarci*. L'atto dell'*interrogarci* ci aiuta ad elaborare, a mettere a fuoco, vale a dire a scomporre e ricomporre, a destrutturare e ristrutturare, ad isolare e contestualizzare, quindi ad *analizzare* l'esperienza vissuta nelle situazioni della vita. Se non ci interroghiamo, se non riflettiamo, corriamo il rischio di semplicemente ricalcare quanto sappiamo e sappiamo fare, di restare fermi e infine di non essere in grado di imparare. La riflessione su quello che ci accade è infatti un modo per esplicitare a noi stessi quello che facciamo e pensiamo, un passo decisivo verso l'apprendimento. Dobbiamo però imparare a porci le domande giuste, il che non è per nulla facile e va sistematicamente esercitato.

Sia chiaro: non ogni apprendimento presuppone l'esplicitazione e la riflessione¹⁴, molte cose possiamo – anzi dobbiamo – continuare ad apprendere facendo, esercitandoci e quindi acquisendo routine. Vale in questo caso il detto latino: *repetitio est mater studiorum*... Ma se vogliamo fare il passo verso la perizia (l'essere esperti), giova ritenere che la sequenza naturale sarà: esperienza – riflessione – apprendimento – esperienza.

Non dimentichiamoci nemmeno del fatto che l'*esperienza* ha dei limiti. Per essere più precisi: l'*esperienza* come tale non conosce invero limiti, è piuttosto l'*esperienza* nostra, di singoli individui ad essere limitata. Ognuno di noi deve fare i conti con un imperativo: non può fare tutte le esperienze che vorrebbe o, magari, che sarebbe auspicabile facesse per imparare di più e meglio. Di conseguenza, l'*esperienza* va divisa e condivisa con gli altri, il che significa in particolare che *si deve imparare dall'esperienza altrui*. Chi avesse la pretesa di vincolare ogni

¹⁴ Si tenga anche presente che vi sono molteplici forme di riflessione, fra queste: la riflessione dentro e durante l'azione, e la riflessione fuori dell'azione, prima come previsione e anticipazione, dopo come rielaborazione.

apprendimento con un'esperienza vissuta non farebbe che peccare gravemente d'irrealismo, alimentando inutili illusioni. Per sapere che cosa sia un leone non devo certo fare un'esperienza nella savana, e nemmeno devo andare allo zoo. Imparare dall'esperienza altrui significa avere accesso al sapere tramandato e codificato, che oggi ci è disponibile con accresciuta facilità grazie alle nuove tecnologie.

Lezione didattica: una buona didattica fa ricorso all'esperienza con accortezza, laddove è possibile e opportuno, tiene conto che vi è l'esperienza del discente, ma anche quella degli altri da cui si deve imparare. L'imparare dall'esperienza è un'operazione che richiede riflessione e *analisi*, quindi rielaborazione sistematica di quanto si vive o si è vissuto in situazione. Ciò avviene attraverso l'interrogarsi, e il porsi le domande (quelle giuste) va esercitato. La persona esperta (o si preferisce: competente) è quella che sa imparare dalle proprie esperienze.

3.4 Argomento 4: risorse, competenza e situazioni

Per affrontare le situazioni della vita in modo adeguato e competente abbiamo bisogno di risorse, ossia di conoscenze e di capacità, ma anche di appropriati atteggiamenti.

Abbiamo visto come la conoscenza sia legata a doppio filo con l'azione che si attua nelle situazioni della vita e da quelle situazioni trae il suo senso. Abbiamo pure visto come l'interrogarci sulle esperienze sia un passo importante verso l'apprendimento, ma che, al tempo stesso e dovendo fare i conti con i nostri limiti, dobbiamo imparare dalle esperienze altrui e quindi studiare il sapere tramandato.

Cosa dunque possiamo fare per rendere più vivo e sensato l'apprendimento? Possiamo riferirci nel limite del possibile a quelle situazioni che possono essere sufficientemente significative e rappresentative della vita e lo possiamo fare in modo diretto, dove ciò sia possibile, e indiretto, dove ciò non sia né possibile né realistico.

Situazioni. Le situazioni sono costitutive del nostro mondo (esistenziale) che viviamo in ambiti diversi, quello professionale e quello non professionale, nel privato o nel pubblico. L'immagine 1 illustra l'esistenza di almeno tre tipi di situazioni:

- A: situazioni della vita quotidiana – non professionale – (ad es. andare al ristorante con moglie/marito, educare i bambini, andare a votare)
- C: situazioni di carattere professionale (ad es. avere un pranzo di lavoro o mangiare nella cantina dell'azienda, svolgere le diverse attività lavorative)
- B: situazioni di transizione (ad es. partecipare alla cena estiva dell'azienda con moglie/marito, presentare il proprio lavoro a conoscenti)

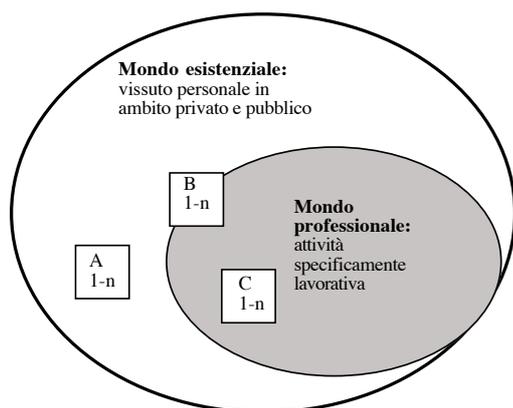


Fig. 1 Situazioni di vita

Il primo esempio citato mostra che talune situazioni si possono presentare diversamente nei tre contesti. Ma che cosa intendiamo veramente con la nozione di *situazione*? I modi di dire che vi si collegano quasi non si contano: 'la situazione è pesante, tesa, problematica, imbarazzante, imprevista, piacevole, accattivante, si aggrava, ...', 'la situazione può essere professionale, finanziaria, matrimoniale, scolastica, del traffico, ...', 'fare il punto della situazione...', 'essere all'altezza della situazione...', 'avere in mano la situazione...', ecc. ecc. Non vi è dunque ambito di vita che non possiamo in un qualche modo cogliere con la nozione di *situazione*.

L'etimologia della parola ci rimanda dapprima al latino *situ*, luogo, posizione, ma intende anche circostanza o complesso di circostanze, con un accento posto piuttosto su uno stato di quiete. In sintesi possiamo definire una *situazione* un'unità di vita strutturata entro cui delle persone agiscono, svolgono cioè delle attività sensate e mirate ad un obiettivo. Una situazione sottostà a condizioni da un lato oggettive, nel tempo e nello spazio, materiali e sociali e, dall'altro lato, soggettive dipendenti dallo stato delle persone che vi agiscono. In una situazione hanno luogo eventi che mettono in relazione i diversi fattori e li integrano in una dimensione spaziotemporale. La struttura di una situazione viene così ad essere formata almeno dai seguenti elementi:

- le condizioni contestuali (oggettive, soggettive),
- gli attori (soggetti agenti),
- le azioni svolte,
- le norme.

Risorse. Una situazione di gioco del calcio si attua di solito entro condizioni di tempo e spazio precise, grazie a dei giocatori che formano due squadre e che, in base a determinate regole, vogliono infilare una palla dentro la rete avversaria. Il senso sovraordinato di una situazione di gioco è (prevalentemente) il divertimento, dei giocatori e degli spettatori. Per divertirsi (e guadagnare) e divertire, i giocatori di calcio hanno bisogno di un insieme assai complesso di risorse. Ad esempio devono:

- *conoscere*
le regole del gioco, la squadra avversaria e il suo modo di giocare, ecc.
- *avere la capacità*
di vedere il gioco, padroneggiare la palla con i piedi (palleggiare) e disporre di resistenza fisica, ecc.
- *avere atteggiamenti*
adeguati, ad es. essere competitivi e motivati, ma anche ben disposti nei confronti della squadra, ecc.

Se i giocatori, in quanto individui e in quanto squadra, dispongono di queste risorse, sussiste una buona probabilità che abbiano successo e possano vincere le partite. Se ciò avviene, potremo allora dire che siamo di fronte ad una buona squadra o, espresso in altri termini, una squadra

esperta e competente. Se la squadra non vince possiamo al massimo dire che ha un buon potenziale, ma non riesce ad attuarlo (quindi non è veramente esperta e competente).

Competenza. Con questo esempio abbiamo introdotto la nozione di *risorsa*, ma anche quella di *competenza*. Possiamo così riassumere: le risorse sono le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti* necessari per far fronte con successo ad una situazione di vita. La *competenza* si dà quando queste risorse si applicano, combinandole concretamente (e creativamente) nella situazione. Forzando un po' la metafora: la competenza sarà buona se la squadra vince, mediocre se pareggia¹⁵...

La competenza è dunque qualcosa di complesso, non riducibile a singole risorse, in particolare a capacità (la padronanza del palleggio per un giocatore di calcio non è una competenza, ma una semplice capacità!).

Se riusciamo a concepire le conoscenze (saperi), le capacità (saper fare) e gli atteggiamenti (saper essere) che dobbiamo e vogliamo insegnare come risorse necessarie per affrontare delle situazioni di vita, abbiamo un buon argomento che depone a favore dell'utilizzazione, diretta o indiretta, di queste ultime in ambito didattico.

Lezione didattica: una buona didattica si pone come obiettivo l'insegnamento e l'apprendimento delle risorse necessarie per affrontare in modo competente le situazioni della vita. In questo senso si orienta alle competenze. Sa però che vi sono molte risorse che non sono immediatamente collegabili con situazioni di vita vissute e nemmeno 'spendibili' in modo diretto. Sarà piuttosto l'allievo – poi il professionista, il cittadino, ... – a costruire questo collegamento. Di conseguenza una buona didattica non s'irrigidisce sulle competenze perché sa che queste si danno solo nelle situazioni vissute. La scuola è il luogo privilegiato per l'acquisizione delle risorse, la vita il luogo privilegiato per la messa in atto delle competenze.

3.5 Argomento 5: ordinanze, piani di formazione e situazioni

Ordinanze e Piani di formazione sono gli strumenti di conduzione della scuola e la base vincolante dell'insegnamento. Alcuni di essi fanno riferimento alle situazioni di vita, altri no. Tuttavia questi ultimi sono perfettamente conciliabili con una DpS.

Nel corso degli ultimi anni abbiamo visto la nostra scuola animarsi con una grande attività di produzione di programmi e piani di formazione. La cosa di per sé non sorprende. I programmi sono uno dei principali strumenti di gestione e di pilotaggio dell'istituzione scolastica, e, in tempi di profonde trasformazioni, quella che solitamente è una regolare attività di rinnovo amministrativo tende ad aumentare di intensità e ritmo. Ma non è solo l'accresciuta frequenza della rielaborazione dei programmi ad essere significativa, sono in particolare la forma, la struttura e i contenuti dei nuovi programmi e piani di formazioni ad attirare la nostra attenzione di insegnanti.

Ordinanze e Piani di formazione. Negli ultimi decenni siamo passati dai programmi vecchia maniera, contenenti delle indicazioni minime sui contenuti e sugli argomenti da insegnare e tali da lasciare agli insegnanti ampi margini di competenza e di manovra, a programmi sempre più dettagliati, impostati prevalentemente secondo la logica degli obiettivi da apprendere e formulati secondo uno schema che ne permetta il controllo. Ciò vale anche per la formazione professionale che ha sostituito i cosiddetti *regolamenti* delle diverse professioni con un doppio

¹⁵ Cfr. per una definizione più precisa e formale di competenza l'allegato II.

strumento: le *Ordinanze* e i *Piani di formazione*. In aggiunta, i piani di formazione che hanno una portata nazionale, vengono ancora declinati in piani regionali o di sede e corredati di manuali e materiali didattici di vario genere, andando a comporre un apparato pedagogico-amministrativo di notevole portata. Le implicazioni di questi cambiamenti sono ampie e vengono affrontate in altra sede¹⁶. Qui ci concentriamo brevemente sulla logica e sulla struttura delle Ordinanze e dei Piani di formazione, introdotti a seguito dei disposti della legge sulla formazione professionale del 2004. Le Ordinanze sono lo strumento normativo principale destinato a durare a lungo. Esse indicano sotto forma di *competenze* e a grandi linee ciò che caratterizza il profilo di una professione (o di uno studio di maturità) e deve essere insegnato e specifica le cosiddette procedure di qualificazione. I Piani di formazione, più facilmente modificabili e adattabili, dettano i contenuti della formazione, specificano cioè *che cosa* debba essere imparato nei tre luoghi della formazione (scuola, corsi interaziendali e azienda) per acquisire le competenze richieste e lo fanno con ricorso a determinati orientamenti didattici.

Ma come vengono costruiti le ordinanze e i piani di formazione? Alla loro base vi sono due modelli che, pur mirando entrambi allo sviluppo e all'acquisizione di competenze, fanno ricorso a due idee e a due concetti diversi. Il primo modello su cui si fondano la maggior parte delle Ordinanze e dei Piani di formazione è il cosiddetto modello **TRIPLEX** che definisce di regola tre ordini di obiettivi: fondamentali, operativi, di valutazione. Il modo di procedere è deduttivo: una volta stabiliti gli obiettivi fondamentali, si passa a quelli operativi per giungere a quelli di valutazione, i cosiddetti "obiettivi operazionalizzati", che vengono inseriti in una tassonomia (dai più semplici ai più complessi)¹⁷. Questi ultimi possono variare secondo la professione, ma solitamente sono diverse centinaia (anche più di 500).

Il secondo modello è denominato **CoRe**, da **Competenze** e **Risorse**. I Piani di formazione costruiti secondo questo modello induttivo, partono dall'identificazione delle situazioni di lavoro importanti e significative per una professione e si chiedono quali risorse siano necessarie per affrontarle con successo, vale a dire in modo competente. Ciò porta di regola e a seconda della complessità della professione a dei Piani di formazione contenenti da 40 a 60 situazioni con l'indicazione, per ognuna, delle risorse, vale a dire delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari per essere affrontate¹⁸.

I Piani di formazione costruiti secondo l'approccio CoRe partono dunque dalle situazioni di vita professionale (in parte anche extra-professionale) che sono un riferimento comune per i tre luoghi della formazione. Questi Piani forniscono una base concreta per una DpS, facilitandone l'attuazione. Permettono ad esempio di stabilire quando una situazione viene affrontata in azienda così da favorire il coordinamento con gli altri luoghi della formazione. Le risorse, pur avendo lo statuto di obiettivi, non vengono definite secondo l'abituale schema degli 'obiettivi operazionalizzati', ma come contenuti da apprendere, lasciando agli insegnanti maggiori possibilità di impostazione della propria attività didattica. Utilizziamo nel caso di Piani di formazione CoRe la nozione di *obiettivi risorsa*.

Quando invece i Piani di formazione siano concepiti secondo l'approccio TRIPLEX e non contengano riferimenti espliciti alle situazioni professionali (o di vita) occorre porsi la domanda se siano conciliabili con una DpS. La risposta è positiva, senza mezzi termini, ma è ovvio che per l'insegnante ciò implica l'assunzione di una certa autonomia didattica e qualche passaggio in più. Concretamente, se come insegnanti facciamo ricorso ad una DpS dobbiamo semplicemente assicurare che gli obiettivi di apprendimento vengano rispettati, ma siccome questi si riferiscono

¹⁶ Cfr. il dossier: Ghisla et al.: "La valutazione degli apprendimenti. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale", IUFFP, 2014

¹⁷ Si veda la cosiddetta tassonomia di Bloom utilizzata in molti Piani di formazione. Per una discussione cfr. il dossier "La valutazione degli apprendimenti. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale", IUFFP, Lugano 2014.

¹⁸ Per una descrizione più dettagliata del modello CoRe si veda l'allegato III.

alla stessa realtà professionale, la conciliabilità non è cosa ardua e può essere illustrata con una semplice tabella di corrispondenza a doppia entrata.

Situazione	Obiettivi di valutazione secondo il Piano di formazione TRIPLEX
Situazione 1	Obiettivi di apprendimento x-n
Situazione 2	Obiettivi di apprendimento x-n
Situazione n	Obiettivi di apprendimento n-n

Tab. 2 Tabella di corrispondenza situazioni – obiettivi di valutazione

Gli obiettivi di valutazione dei Piani di formazione TRIPLEX sono numerati, il che facilita l'operazione di corrispondenza da un punto di vista formale. Sotto il profilo della sostanza invece, si può partire dalla premessa che, in linea di principio, un buon insegnamento fondato su una DpS non incontrerà problemi nell'assicurare l'apprendimento degli obiettivi di valutazione (o di prestazione). Tuttavia, a volte si renderà necessario anche un lavoro specifico e mirato su determinati obiettivi che sovente vengono richiesti negli esami centralizzati, ma che non sono facilmente identificabili in situazioni professionali. Ciò ad esempio può essere il caso nell'ambito del calcolo professionale dove le richieste relative ai contenuti sono sovente molto formali e rigide, e possono avere poco a che vedere con quanto richiesto realmente dalle situazioni reali della professione. In questi casi come insegnanti dobbiamo per così dire rispondere a due padroni: da un lato le esigenze delle situazioni di vita reale, dall'altro le esigenze della scuola, soprattutto quelle legate alla valutazione e alla certificazione. Entrambe sono un diritto degli allievi.

Lezione didattica: una buona didattica professionale fa riferimento alle situazioni significative sul lavoro e fuori di esso. Se i piani di formazione sono costruiti sulla base delle situazioni, questo orientamento è facilitato, altrimenti occorre semplicemente stabilire una relazione tra quanto si fa con e sulle situazioni e gli obiettivi di apprendimento indicati dai programmi.

3.6 Argomento 6: insegnamento, apprendimento, contenuti, metodi e situazioni

Insegnare e apprendere è una doppia e complessa operazione fatta su dei contenuti (il che cosa) e con dei metodi (il come). Fra insegnante e allievo c'è bisogno di una convergenza: le situazioni possono assumere un ruolo di 'mediazione'.

Insegnare e apprendere sono le due facce della stessa medaglia. La prestazione dell'insegnante e quella dell'allievo si devono trovare, devono poter convergere, altrimenti il risultato sarà insoddisfacente: l'uno, l'insegnante, avrà l'impressione di aver fatto il proprio dovere, ma comunque non riceverà conferma autentica e tenderà ad attribuire l'insuccesso all'altro; l'altro, l'allievo, manifesterà le proprie frustrazioni in modi più o meno espliciti, sarà ben presto demotivato e dovrà sopportare la parte più pesante delle conseguenze.

Tocca in ogni modo all'insegnante fare un lavoro professionale e competente, è sua responsabilità assicurare le migliori condizioni affinché l'allievo possa apprendere. In questa fondamentale dinamica dell'insegnamento, le *situazioni*, sia *reali* che *didattiche*, possono assumere un ruolo essenziale di mediazione: insegnante e allievo si possono trovare nelle *situazioni*, perché entrambe vi si possono identificare e scoprirvi una ricca fonte di senso. Ma, affinché ciò sia possibile, come insegnanti non dobbiamo solo ricorrere alle *situazioni*, dobbiamo 'registrare' bene il nostro insegnamento, dobbiamo impostarlo in funzione di molteplici fattori. Fra questi il più importante è senz'altro l'allievo stesso che occorre conoscere, per i suoi

funzionamenti e per le sue caratteristiche di adolescente o di adulto. In questa sede non intendiamo però entrare nel merito dell'allievo, dei suoi modi di apprendere e di comportarsi. Più semplicemente vogliamo evocare sotto forma di alcune parole chiave (*contenuti, routine, ricetta, metodo, rigore*) vari altri fattori che ci paiono importanti, affinché nell'ambito di una DpS le situazioni possano effettivamente mediare e permettere un incontro costruttivo tra insegnanti e allievi.

Contenuti. L'insegnamento è un atto intenzionale che persegue degli obiettivi e intende ottenere dei risultati. A questa dimensione dell'insegnamento si riferisce direttamente o indirettamente la svolta dei programmi e dei piani di formazione attuatisi negli ultimi decenni: come abbiamo visto, ai programmi vecchia maniera (ad esempio i cosiddetti regolamenti concernenti il tirocinio) che elencavano in buona sintesi i contenuti da insegnare si sono sostituiti, almeno in parte, piani di formazione con i cosiddetti 'obiettivi di apprendimento operazionalizzati' ad assumere un ruolo dominante e in taluni casi esclusivo. Ne sono risultati piani di formazione che hanno anche abbondantemente superato i 500 obiettivi di prestazione o di valutazione, con tutte le conseguenze che ciò può implicare. Ora, senza nulla togliere alla necessità dell'insegnamento di avere degli obiettivi, come insegnanti dobbiamo essere in chiaro che non lavoriamo sugli obiettivi ma sui contenuti, quindi sul *che cosa* insegniamo e sul *che cosa* pretendiamo che gli allievi apprendano. In questo senso 'l'essere un obiettivo' è una *qualità* dei contenuti, ma non è il contenuto come tale. Sul piano didattico questo equivoco sta ingenerando problemi e derive non indifferenti, perché gli obiettivi hanno assunto una presenza in taluni casi a dir poco ossessionante, tale in ogni caso da distogliere l'attenzione dalla sfida reale: l'apprendimento dei contenuti, ossia dei saperi (conoscenze, capacità, atteggiamenti). Come ben ci ricorda Robert Walser, uno dei maggiori scrittori svizzeri: "Se vuoi raggiungere un obiettivo, dimenticalo". Ed è quello che possiamo fare tornando a riaffermare il primato dei contenuti: una volta che ne abbiamo preso atto degli obiettivi, dovremmo concentrarci sui contenuti, vale a dire sulle risorse necessarie per affrontare le situazioni della vita.

Routine. Molte delle conoscenze e delle capacità di cui disponiamo e a cui ricorriamo quotidianamente sono dell'ordine dell'implicito. Le abbiamo acquisite e si sono radicate nella nostra mente grazie al fare, all'intuizione e all'esercitazione, più in modo spontaneo e istintivo che non a seguito di un apprendimento intenzionale. Sono diventate parte della nostra esperienza e delle nostre abitudini e le utilizziamo in forma di routine, vale a dire di modi di fare e di procedere che applichiamo perlopiù inconsciamente, con sicurezza e senza un particolare sforzo. Le routine (dal francese 'route', strada) infatti, non solo ci indicano la strada, ma ci permettono di percorrerla con fiducia e tranquillità (cfr. più oltre la parola chiave 'ricette'). Sotto il profilo didattico, l'interesse per la routine è doppio: da un lato occorre che gli allievi acquisiscano delle routine, quindi imparino dei saperi, delle capacità ben radicate e funzionanti (cognitive, pratico-motorie, ecc., dall'altro lato bisogna pensare ad attività di routine adeguate al 'lavoro dell'allievo', quindi all'apprendimento.

Come insegnanti non dovremmo avere dubbi nell'appropriarci delle molte attività ed esercitazioni che favoriscono l'apprendimento e l'interiorizzazione, comunque ciò va fatto selettivamente, vale a dire senza scadere nella prospettiva di un insegnamento imperniato principalmente su esercitazioni ripetitive e meccaniche. L'anima dell'insegnamento restano il ragionamento e la comprensione, basati sulla capacità di interrogarsi, ma teniamo presente che in ogni situazione di vita vi sono momenti da affrontare e gestire grazie alle routine apprendibili attraverso la ripetizione e l'esercitazione.

Ricette (e procedure). Negli ultimi decenni le *ricette* non hanno avuto vita facile tanto nel discorso pedagogico e didattico quanto nella scuola di tutti i giorni. A ben vedere, sono state piuttosto discreditate, certo anche per delle buone ragioni. Nell'interesse di pratiche didattiche

dinamiche e vivaci, ma anche di insegnanti professionalmente impegnati, critici e capaci di scelte autonome nell'impostazione del proprio lavoro si è cercato di bandire tutto quanto fosse schematico, standardizzato ed eccessivamente prescrittivo. La ricetta ha per contro sempre evocato l'insegnante esecutore, alla mercé di comodi dispositivi, pronti all'uso e facilmente applicabili il giorno dopo, ma poco consoni alle realtà e ai bisogni specifici delle classi e di singoli allievi. Ma le ricette sono dure a morire... Infatti, non mancano né i 'ricettari didattici' né i metodi costruiti e sviluppati attorno a 'pacchetti di materiali' più o meno identici ai classici ricettari (cfr. più oltre la parola chiave 'metodi').

La critica ad una didattica eccessivamente prescrittiva e inibitoria non può che essere condivisa, perché fa dell'insegnante un esecutore ed erode le basi della sua professionalità. Tuttavia, la nozione di ricetta che affiora in questo tipo di didattica è quella 'medica', intesa cioè come prescrizione, per definizione unilaterale e indiscutibile. Ma, se approfittiamo della metafora culinaria, non abbiamo difficoltà a ridare lustro alla nozione. Ogni buon cuoco ha fatto e fa uso di ricette, per molte ragioni. Intanto una parte considerevole del suo lavoro, come per ogni professione, compresa quella dell'insegnante, è di routine e richiede approcci sistematici e ben strutturati che si ripetono. Questa osservazione ci permette di ampliare il campo semantico della nozione di ricetta, giusto l'indispensabile per approdare a quella di *procedura*, che, se definita quale modo di operare o di comportarsi in determinate circostanze per ottenere un certo risultato, ci appare ben più consona al mestiere di insegnante. Ricette e procedure sono fonte di sicurezza e di tranquillità, soprattutto nei momenti di stress, e sappiamo che questi non mancano nel nostro mestiere. Chi sa usare bene una ricetta è poi in grado di andare oltre, di adattarla creativamente ad esigenze nuove, e in questo si rivelerà esperto e competente. In altri termini, saprà gestire meglio le situazioni della vita.

Metodi (e tecniche). Veniamo ai metodi didattici che godono oggi di ottima salute e intenso interesse. A ragione, beninteso. Grazie anche alle nuove tecnologie e al mercato, l'offerta e la disponibilità di metodologie di vario genere è cresciuta negli ultimi anni a dismisura. Indubbiamente soddisfano un bisogno reale che gli insegnanti sentono, spesso anche a seguito di un certo disorientamento e di comprensibili insicurezze. Numerosi sono i problemi che si pongono di fronte ai metodi. Cominciamo col chiarire il significato della nozione. *Metodo* sta per modo di agire e di procedere secondo un ordine prestabilito nel perseguire uno scopo (dal greco *metodos*, comprende *meta*, oltre e *odos*, via). Nella didattica la nozione ha assunto una connotazione di sistematicità, compiutezza e prescrittività: il metodo è un insieme di disposizioni relativamente chiuso, con una propria logica e come tale va applicato, pena, si potrebbe dire, la perdita di senso ed efficacia. Così esiste un metodo *Montessori* da adottare con i bambini, un metodo *comunicativo* per l'insegnamento delle lingue straniere, un metodo *dimat* per insegnare la matematica, ecc. Alla nozione di metodo si affianca quella di *approccio* (didattico), molto più aperta e flessibile: così definiremmo la didattica per progetti o anche la DpS piuttosto come approcci che non come metodi. Infine occorre considerare le *tecniche* (didattiche) che rinviano piuttosto a strumenti d'insegnamento specifici: conosciamo tecniche tradizionali come la lezione frontale o guidata, il lavoro a gruppi, il lavoro per postazione, ecc.. Ma il mercato della didattica pullula anche di sigle, perlopiù in inglese, come TBS (task based learning), problem solving o PBL (problem based learning), blended learning (per: lavoro in presenza e a distanza), webquest (per: lavoro di ricerca su internet), ecc. ecc.

Tutta questa varietà di metodi, approcci e tecniche ci rimanda al secondo problema: laddove predomina la quantità non necessariamente regna la qualità, il che ci suggerisce di stare all'erta. Anche perché, e questo è il terzo problema, quando sussistono un certo disorientamento e una certa insicurezza si crea un terreno fertile per i dogmatismi. Per gli insegnanti questi problemi non sono da sottovalutare, per cui il primo e fondamentale principio a cui affidarsi è quello di un atteggiamento critico che bandisca ogni forma di dogmatismo metodologico. Ciò può essere facilitato dalla disponibilità di un quadro di orientamento che fornisce indirizzi e criteri per la

scelta di metodi e tecniche. Da questo punto di vista, il lavoro didattico con e sulle situazioni è più che invitante e può fare al caso, perché apre l'orizzonte alla scelte di metodi e tecniche opportuni e funzionali, a seconda della materia insegnata e del contesto in cui si opera.

Rigore. L'apprendimento è sinonimo di ordine. Anzitutto concettuale, quindi mentale e cognitivo, ma poi anche in un senso più ampio. Diciamo che la mancanza di ordine e di organizzazione difficilmente favorirà un apprendimento stimolante ed efficace. All'ordine si può ovviamente giungere in molti modi. Tuttavia ci pare che ciò non sia possibile senza il necessario *rigore* e vorremmo intendere *rigore* non tanto come una miope forma di rigidità e severità, quanto piuttosto nel senso di coerenza, di precisione, di strutturazione e di affidabilità. Il discorso potrebbe essere lungo, anche perché tocca aspetti tanto cognitivi, legati alla conoscenza e alle capacità mentali, quanto sociali e quindi attinenti agli atteggiamenti e al comportamento. Ci limitiamo pertanto ad un esempio che, ci pare, sia riferibile per certi versi ad entrambi gli aspetti.

Molte materie nella formazione professionale non ricorrono a libri di testo o a manuali. Agli allievi viene perciò distribuito parecchio materiale sotto svariate forme, sovente in ogni caso si tratta di fogli che dovrebbero essere inseriti in appositi raccoglitori. Ora, uno sguardo anche solo distratto, a questi materiali e ai relativi raccoglitori non può che lasciare esterrefatti. Nella maggior parte dei casi sono l'espressione del disordine se non del caos, si presentano sovente in maniera sudicia e trascurata, in ogni caso non possono essere considerati come il risultato presentabile di un buon lavoro e tantomeno possono servire per favorire l'apprendimento dei loro proprietari. Un ulteriore sguardo porta anche a constatare che raramente i 'fogli' sono identificabili, magari con una data o con il riferimento ad un'unità didattica o ad un tema. Che gli allievi adolescenti non siano portati ad essere organizzati è noto, come è noto che la cultura odierna non li favorisce e non li stimola in questa direzione.

Crediamo perciò che come insegnanti dobbiamo fare molto di più per aiutare gli allievi ad organizzare e strutturare, non solo i loro materiali, ma ovviamente anche il loro pensiero e il loro modo di agire.

La DpS non risolve certo questo problema. Tuttavia crea talune premesse per muoversi nella direzione giusta: situazioni vanno definite e delimitate, richiedono un lavoro di analisi e di sintesi. Di conseguenza sono difficilmente affrontabili senza rigore. Certo che, da questo punto di vista, la DpS è anche un rischio..., perché l'operare con situazioni richiede una porzione maggiore di rigore rispetto al 'courant normal'.

Lezione didattica: Molti sono i fattori che determinano un buon insegnamento e un buon apprendimento. Fare ricorso alle *situazioni reali* e trasformarle in *situazioni didattiche* può essere decisivo perché favorisce l'incontro tra insegnante e allievo, in particolare nella formazione professionale. Sotto il profilo di una buona didattica, giova poi considerare con attenzione l'opportunità di

- essere rigorosi nell'impostare l'insegnamento, ma anche nelle richieste poste agli allievi,
- di non affidarsi senza sguardo critico all'uno o all'altro metodo, all'una o all'altra tecnica, ma di essere sempre critici e cercare ciò che è sensato e funzionale in rapporto a quello che si vuole ottenere,
- pure utilizzare ricette e procedure, ma farlo con giudizio critico, cercando di adattare e andare oltre quello che propongo,
- favorire l'apprendimento attraverso il ragionamento e la comprensione, ma non dimenticare che una parte considerevole dell'apprendimento avviene attraverso lo studio, l'esercizio e la ripetizione.

Infine, una buona didattica non si irrigidisce sugli obiettivi, anzi, per poterli raggiungere li dimentica e si concentra sui contenuti.

4 DpS: trasposizione, scenari, circolo virtuoso e fasi didattiche

Dagli esempi esposti nel capitolo 2 appare con chiarezza come la DpS poggi su due pilastri: le *situazioni reali* e le *situazioni didattiche*. Portare in modo sensato la realtà dentro la scuola per vivacizzare e rendere produttivo l'apprendimento significa costruire dei ponti – su questi pilastri – tra scuola e vita. Ciò va fatto in modo selettivo e ragionevole, non *à tout prix*, nel senso che la DpS fornisce un quadro di riferimento entro il quale devono poter trovare uno spazio funzionale molteplici attività didattiche. Su queste premesse possiamo ora delineare una *grammatica dell'insegnamento*, per riprendere l'espressione introdotta all'inizio, e identificare gli elementi essenziali di una DpS che

1. considera come fondamentale la *trasposizione* dalle **situazioni reali** alle **situazioni didattiche**,
2. affida un compito importante alla realizzazione di **scenari didattici**,
3. ritiene che l'insegnamento e l'apprendimento si attuino attraverso il **circolo virtuoso della didattica**,
4. definisce diverse **fasi** di uno scenario didattico, le quali coincidono con i momenti a) della **preparazione**, b) della **riflessione analitica**, c) della **riflessione sintetica** e d) della **valutazione**.

4.1 Trasposizione e scenari didattici

Teniamo sempre presente che l'apprendimento può avvenire tanto in contesto di vita reale, nella pratica quotidiana, come in un contesto scolastico ove si instaura un rapporto didattico (cfr. fig. 2). A scuola è possibile imparare con o senza riferimento a situazioni. Possiamo quindi avere un insegnamento che, per comodità, chiamiamo "tradizionale" che non fa riferimenti sistematici a situazioni di vita, pur non escludendole. Con la DpS invece il riferimento a situazioni reali, diretto o indiretto, diventa una condizione necessaria. L'insegnamento e l'apprendimento assumono così un carattere *situativo*, nel senso che avvengono prevalentemente in *situazione didattica*, ma sullo sfondo di *situazioni reali*.

La pratica quotidiana, quella professionale come quella extra-professionale, è un insieme complesso di attività, azioni, saperi, comportamenti, regole scritte e non scritte, ruoli, valori, ecc. Portarla dentro la scuola non risulta né evidente né facile. Ecco perché la nozione di situazione è così preziosa: ci aiuta a delimitare e a contenere la complessità del reale a cui vogliamo ancorare l'attività didattica.

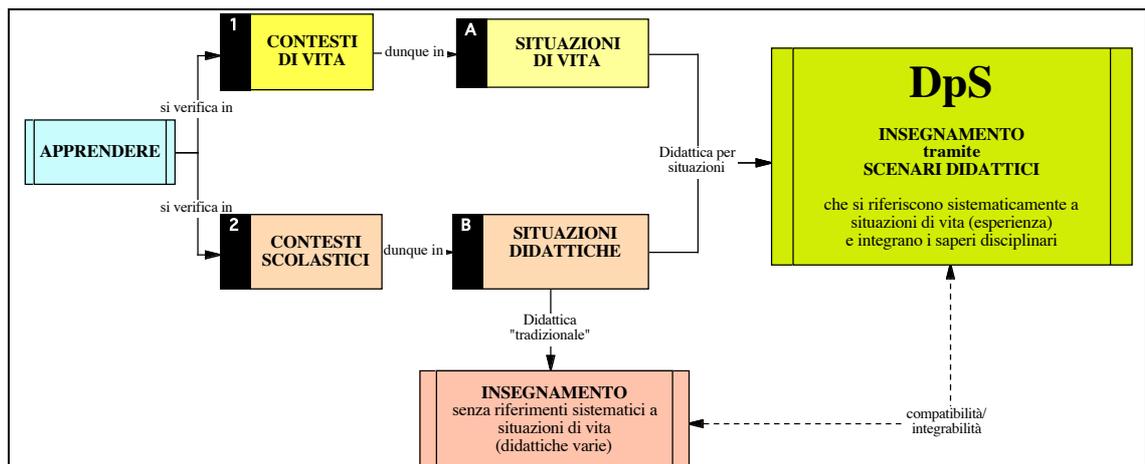


Fig. 2 DpS: apprendimento e situazioni

L'ancoraggio sarà diretto quando la *situazione reale* potrà essere riprodotta – metaforicamente possiamo dire: *messa in scena* – da chi la vive o l'ha vissuta; sarà, invece indiretto quando verranno utilizzate situazioni modello (laboratorio, simulazioni, casi tipici, rappresentazioni circostanziate tramite testimonial, filmati..., ecc.). In questo modo si dà una sorta di *continuum* tra situazione riprodotta e situazione modello e dei relativi *scenari didattici* (cfr. fig. 3).

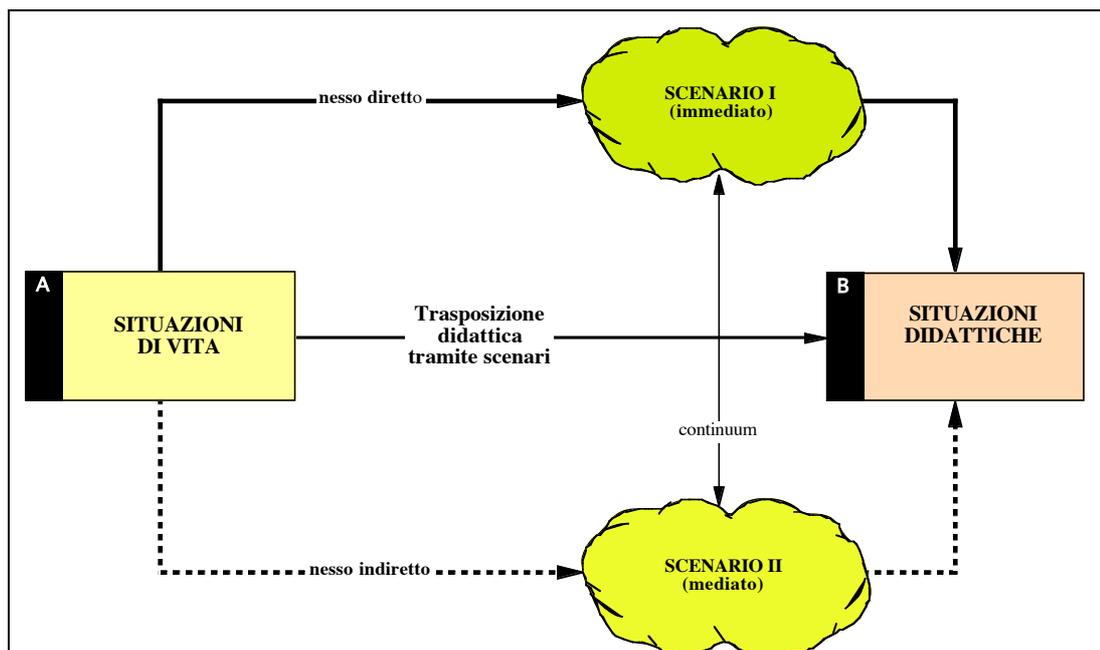


Fig. 3 DpS: apprendimento e scenari didattici

Utilizzare la nozione di *continuum* significa sottolineare che non vi sono due modalità didattiche contrapposte, ma che fra gli estremi dello scenario immediato e mediato si collocano molteplici forme e combinazioni che dipenderanno dalle circostanze. La loro impostazione dipenderà dalle risposte che l'insegnante saprà trovare a due domande fondamentali e impegnative: quali situazioni reali di riferimento scelgo per ancorarvi l'attività didattica? Come attuo la trasposizione dalla situazione reale a quella didattica?

Una discussione articolata delle due domande segue al capitolo cinque. A questo punto ci limitiamo ad evocare due aspetti cruciali: il primo riguarda l'esigenza posta all'insegnante di conoscere sufficientemente la realtà di riferimento, soprattutto quella professionale. L'insegnante di inglese che insegna ai laboratoristi di biologia e di chimica non può non

confrontarsi con quanto avviene in un'azienda del ramo. Il secondo aspetto è legato alle Ordinanze e ai Piani di formazione che evidentemente costituiscono la tela di fondo normativa da cui dipende ogni impostazione didattica. Se i profili professionali contenuti nei disposti normativi sono concepiti e realizzati sulla base di situazioni, allora il compito dell'insegnante sarà facilitato. La realizzazione di una DpS non è tuttavia vincolata a piani di formazione di questo genere. Quando questi sono costruiti diversamente (ciò è sovente il caso per i programmi impostati secondo il modello TRIPLEX), l'insegnante dovrà identificare le situazioni e costruire i riferimenti, per poi metterli adeguatamente in relazione con quanto richiesto dal Piano di formazione.

4.2 Il circolo virtuoso della didattica

Fare riferimento a situazioni reali costituisce il primo passo verso l'attuazione di un *circolo virtuoso* che muove dalla pratica per ritornare alla pratica (cfr. fig. 4).

Il vissuto e i saperi derivati dall'esperienza di chi è coinvolto sono pertanto il primo importante elemento del processo di apprendimento. Il secondo è dato dai saperi costituiti, frutto dell'esperienza degli 'altri'. Le due tipologie di saperi confluiscono in un trattamento didattico che chiamiamo *processo di elaborazione riflessiva* e danno luogo al *circolo pratica-teoria-pratica*. Nel circolo si attua il confronto tra pratica e teoria, tra esperienza e riflessione, un confronto che richiede strumenti di analisi e di sintesi.

L'impostazione del discorso didattico in questi termini permette di operare in funzione del superamento della frattura tra il sapere e il contesti in cui esso trova attuazione, tra teoria e pratica, tra discipline e professionalità e i tra luoghi diversi della formazione (lo stage, il tirocinio, l'aula, la scuola ...), articolando, appunto, un *circolo virtuoso*. Al suo inizio vi sono le situazioni reali che vanno adeguatamente introdotte e riproposte nelle attività didattiche in maniera tale che i saperi (le competenze) necessari per affrontarle vengano acquisiti o consolidati. L'elaborazione in chiave riflessiva delle situazioni reali, comprensiva dell'acquisizione delle risorse necessarie, permette successivamente il ritorno alle situazioni reali: passiamo dalla pratica alla pratica passando per l'elaborazione didattica. Si tratta quindi una circolarità didattica che, a partire dalla pratica, prevede input di tipo teorico, esercitativo e riflessivo che siano in grado di "illuminare" la pratica stessa e possano fornire risorse disciplinari atte ad un agire maggiormente competente.

Come appare dalla fig. 4., i punti di partenza del circolo virtuoso possono essere due: o quello delle situazioni reali, afferenti alla pratica, o quello del sapere disciplinare. Detto in altri termini, occorre pensare alla DpS come ad un cursore che si muove sul continuum curriculare che va dal sapere pratico a quello disciplinare, di volta in volta scegliendo, in base alle esigenze del contesto, l'input che si ritiene più adatto. Riferendosi all'input derivante dalla pratica e dal sapere disciplinare, potremmo utilizzare la già evocata metafora degli "ospiti" presenti in classe: la DpS invita a lasciare aperta la porta ad entrambi.

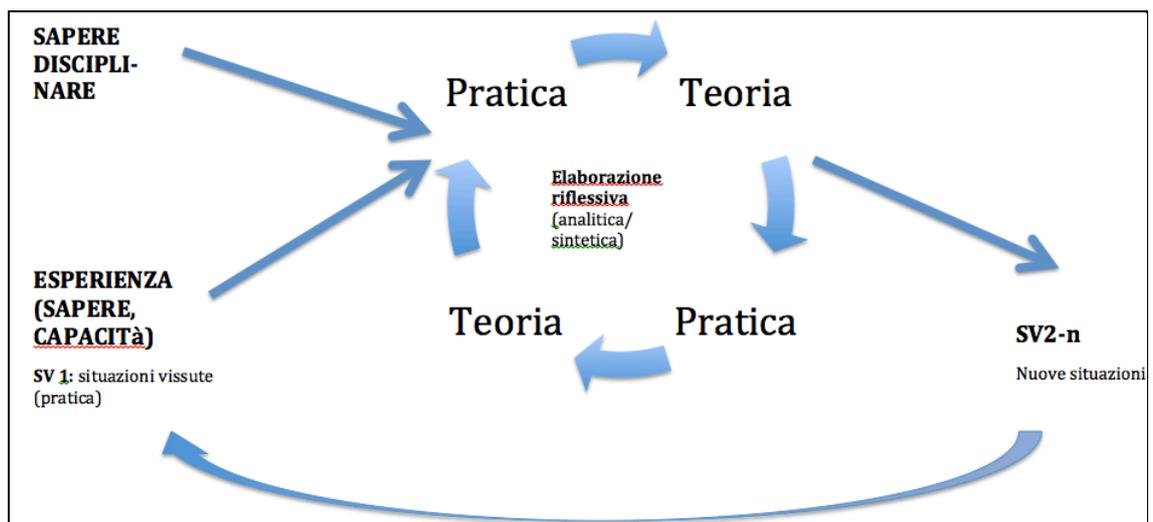


Fig. 4 Il circolo virtuoso della didattica

L'elaborazione riflessiva, nelle due forme principali, ovvero *analitica* e *sintetica*, assume un ruolo centrale per il *circolo virtuoso*. Essa coincide con l'atto dell'insegnamento e dell'apprendimento in senso stretto, è il cuore del percorso didattico. L'insegnante e l'allievo si ritrovano nella situazione didattica comune, contraddistinta ovviamente da ruoli chiaramente distinti, ad *analizzare* la situazione reale e *sintetizzare* le risorse (le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti) necessarie per poterla affrontare.

La nozione di 'analisi' rimanda all'atto della scomposizione di un fenomeno, di un fatto, di un evento, in questo caso la situazione reale di riferimento. Scomporre significa identificare le parti per capire le caratteristiche, il funzionamento, i problemi, le sfide ecc. della situazione, significa però anche individuare le lacune e, di conseguenza, le risorse necessarie per una comprensione adeguata e, in seguito, per affrontare la situazione stessa.

La nozione di 'sintesi' richiama l'atto della (ri)composizione, del mettere assieme gli elementi necessari, le risorse, per a) capire adeguatamente e a fondo la situazione e per essere b) veramente in grado di padroneggiarla.

Più concretamente, grazie all'analisi otteniamo due risultati importanti. Il primo è la definizione della sua struttura di una situazione reale che, in linea di massima, sarà composta

- dell'attività che vi si svolge,
- degli obiettivi che vi vengono perseguiti,
- delle condizioni entro cui avviene,
- degli strumenti che vi si utilizzano,
- delle regole e norme che la regolano e
- dei problemi e delle sfide che comporta.

Il secondo risultato è l'individuazione delle risorse necessarie affinché possa essere compresa e affrontata con successo. Per risorse intendiamo

- le conoscenze (i saperi),
- le capacità (i saper fare),
- gli atteggiamenti (i saper essere).

Didatticamente, quindi dal punto di vista dei processi di apprendimento, è opportuno che questa *elaborazione analitica* venga svolta in comune con gli allievi, ovviamente sotto l'oculata e rigorosa direzione dell'insegnante. L'elaborazione analitica permette all'allievo di penetrare e comprendere la situazione, ma anche di rendersi conto delle proprie lacune e delle risorse necessarie per potervi fare fronte nella pratica, quindi di operare il *transfert*'di ritorno' necessario dalla situazione didattica alla situazione reale. In questo modo si può chiudere un doppio cerchio: il primo, quello esterno, che va dalla pratica alla pratica e permette all'allievo di

portare le situazioni di vita o di lavoro dentro la scuola per ritornarne fuori dotato di un valore aggiunto di risorse e quindi anche in grado di fare gli auspicati transfert. Il secondo, quello interno, che permette l'elaborazione della situazione di vita che viene per così dire illuminata dalla teoria. Questo aspetto è fondamentale, perché è solo con l'aggiunta di un sapere ulteriore che la situazione di partenza vissuta nell'esperienza può essere valorizzata e dar adito ad un apprendimento effettivo. Visto in questo modo il circolo virtuoso si propone come luogo di mediazione tra il docente e l'allievo, tra gli interessi e le aspirazioni dell'uno e dell'altro. Vogliamo ora dispiegare l'idea del circolo virtuoso della didattica nell'ottica di un percorso o, come lo abbiamo chiamato, di uno *scenario didattico*.

5 DpS: macro- e microfasi

Progettare l'insegnamento, in vista della realizzazione di *scenari o percorsi didattici*, significa anzitutto anticipare ciò che si intende fare per raggiungere gli scopi previsti. Si tenga presente che uno *scenario* didattico è un'unità d'insegnamento e apprendimento di regola non limitato ad una sola lezione, ma che si distende per un certo periodo di tempo e richiede un'oculata preparazione delle diverse attività, così che siano coerenti ed equilibrate. Le fasi della DpS costituiscono, grazie alla segmentazione e strutturazione dello scenario, una traccia fondamentale. Possiamo vederle in un certo senso come la sintassi di una grammatica dell'insegnamento. Di seguito le illustriamo, distinguendo tra macro- e microfasi.

5.1 Le quattro macro-fasi della DpS

Le fasi della DpS, intesa come didattica generale, sono scandite dentro quattro momenti considerabili come cardini del lavoro dell'insegnante: 1) la *preparazione*, l'insegnamento in senso stretto con 2) l'*elaborazione analitica* e 3) l'*elaborazione sintetica* dei contenuti trattati e infine 4) la *valutazione* di carattere sommativo. Di queste quattro fasi (cfr. la fig. 5) la seconda e la terza coincidono con l'atto dell'insegnare in senso stretto, dove l'aspetto formativo è decisivo. La nozione di 'elaborazione' viene utilizzata proprio perché, come si prefigura nel circolo virtuoso della didattica, si tratta di un lavoro didattico di riflessione, svolto su una situazione reale e fondato sulla convergenza di teoria e pratica. Siamo quindi di fronte ad trattamento analitico, di scomposizione della situazione nelle sue parti, e sintetico, di ricomposizione con l'aggiunta di saperi nuovi, acquisiti proprio grazie al processo in atto, comprensivo anche di attività di esercitazione e di studio. Questa è la visione peculiare dell'atto dell'insegnare e dell'apprendere della DpS.

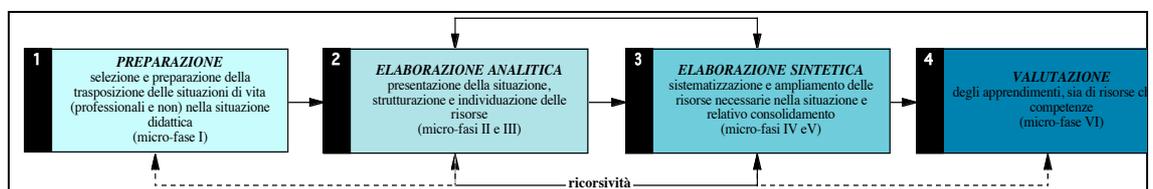


Fig. 5 Macro-fasi della DpS

1. Prima macro-fase: **preparazione**. Questo momento implica, da parte dell'insegnante, la selezione della situazione di vita significativa (reale) e la scelta delle modalità della sua trasposizione nella realtà didattica (cfr. micro-fase I).
2. Seconda macro-fase: **elaborazione analitica**. Nella situazione didattica avviene dapprima la presentazione della situazione di vita che sarà poi sottoposta all'elaborazione analitica (strutturazione e individuazione delle risorse – conoscenze, capacità, atteggiamenti) (cfr. micro-fasi II, III).
3. Terza macro-fase: **elaborazione sintetica**. Identificate le risorse necessarie per comprendere e far fronte alla situazione di vita, l'elaborazione sintetica passa alla sistemazione e all'approfondimento con input teorici, esercitazioni, ecc. in vista del *transfer* 'di ritorno' nelle situazioni reali (cfr. micro-fasi IV, V).
4. Quarta macro-fase: **valutazione**. L'ultima fase è dedicata alla valutazione sommativa degli apprendimenti, tanto di risorse singole, puntuali (soprattutto di conoscenze) quanto di competenze che integrano le diverse risorse (cfr. micro-fase VI).

È fondamentale sottolineare che la **sequenzialità** delle fasi rappresentata nello schema è per così dire ideale. Questo vale evidentemente anche per le microfasi (cfr. il prossimo capitolo) e riguarda soprattutto l'insegnamento in senso stretto, ossia l'elaborazione analitica (macro-fase

II) e sintetica (macro-fase III), meno ovviamente la prima fase di preparazione e l'ultima di valutazione sommativa. Ciò significa due cose: se da un lato le fasi in linea di massima devono essere presenti nell'impostazione di uno scenario didattico, dall'altro lato il loro ordine può variare e possono quindi essere disposte diversamente.

Prendiamo un esempio. Nell'ambito della formazione degli sportivi d'élite, la scuola chiede agli allievi di redigere un breve resoconto scritto delle gare a cui partecipano. La situazione reale che si vuole affrontare sarebbe dunque: "redazione di un resoconto sulla gara". È immaginabile che si esordisca con il resoconto da parte di alcuni allievi dell'esperienza svolta e che poi si passi alle fasi di analisi (che cosa richiede un resoconto e che risorse ci vogliono per scriverlo bene?) e di trattamento sintetico (input di nozioni di sintassi, ortografia, lessico, ecc.) e di esercitazione (scrivere, confrontare, correggere resoconti), per approdare infine alla valutazione. Può essere però anche didatticamente sensato partire da un lavoro su testi scritti di altro genere e poi inserire la situazione "redazione di un resoconto sulla gara" come un'esercitazione nella fase di consolidamento.

5.2 Le sei micro-fasi della DpS

Per facilitarne la comprensione e l'articolazione all'interno di uno scenario didattico presentiamo due illustrazioni.

Dapprima lo schema (fig. 6) che riassume le sei micro-fasi, indicandone

- la definizione,
- l'interrogativo didattico che le caratterizza,
- le opzioni didattiche che possono entrare in considerazione e, infine,
- il risultato atteso.

In secondo luogo, grazie ad una semplice tabella (tab. 3), mettiamo in relazione i quattro esempi presentati in entrata a questa guida (cap. 2) con le sei fasi, così da rendere immediatamente intuibile il loro significato. Infine forniamo una descrizione più dettagliata di ognuna delle fasi.

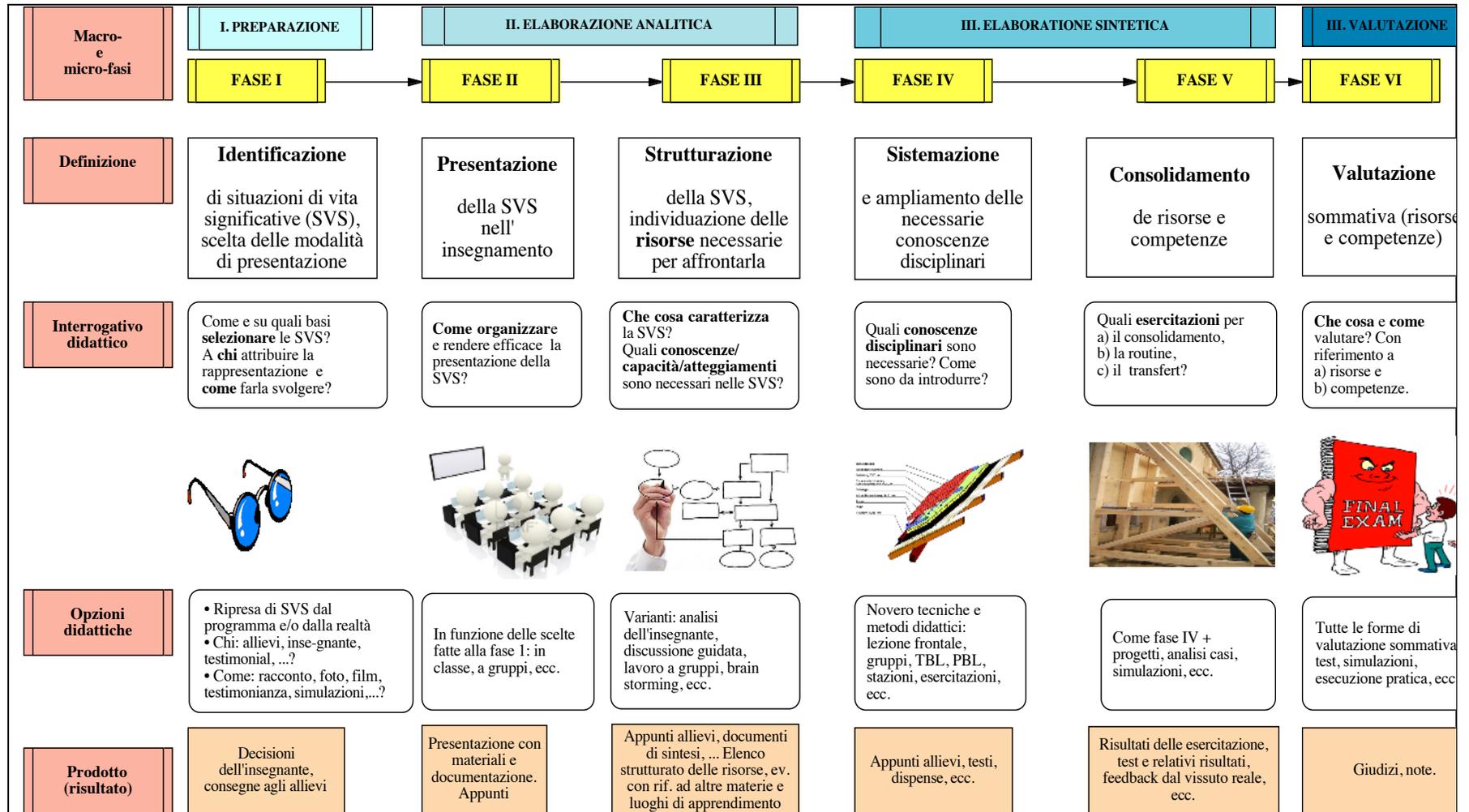


Fig. 6 Micro-fasi della DpS

Situazione	Fase I: identificare	Fase II: presentare	Fase III: strutturare	Fase IV: sistemare	Fase V consolidare	Fase VI: valutare
SI: uso dell'inglese nei laboratori	L'insegnante esplora la realtà professionale. Consegna: gli studenti osservano e raccolgono documentazione	Tre studenti presentano le proprie esperienze.	Analisi e strutturazione esperienze, elenco delle risorse di inglese.	Lezione sul lessico e le strutture linguistiche per completare e approfondire.	Esercitazione su attività di laboratorio chimico-biologico (filmato). Lavoro di gruppo e presentazione.	Valutazione sommativa.
SII: Briefing decoratore d'interno	Conoscendo bene la situazione, gli insegnanti la illustrano.	Simulazione di un briefing (ev. con video).	Analisi e sistemazione sulla base del briefing.	Input teorico. Preparazione idee, materiali per il cliente.	Secondo briefing con registrazione video.	Valutazione sommativa.
SIII: misurazione pressione arteriosa	Situazione dai piani di formazione. Consegna: due apprendisti osservano le proprie esperienze che presenteranno alla classe.	Presentazione della situazione da parte delle due apprendiste incaricate.	Analisi esperienze a gruppi, presentazione, confronto e strutturazione.	Lezione teorica. Precisazione delle risorse.	Bilancio formativo e feed-back.	-
SIV: rilevamento livelli altimetrici	Attività presente sul cantiere e prevista dal programma. Consegna: alcuni allievi devono raccogliere materiale video e fotografico.	Presentazione da parte degli allievi, gli insegnanti completano.	Identificazione delle metodologie di rilevamento.	Esercitazione con sintesi scritta.	Simulazione del rilevamento nell'area esterna alla scuola e approfondimento a gruppi.	Esercizio individuale con val. sommativa.
SV: Immagini e regimi totalitari	Scelta dell'immagine come fonte di informazione.	Present.: coinvolgimento di allievi e insegnante	Identificazione risorse necessarie.	Lezioni su nozioni chiave.	Esercitazioni e verifiche formative.	Simulazione e allestimento manifesto.
SVI: il colloquio di vendita	Alcuni allievi ricevono la consegna di video-registrare situazioni di consul./vendita.	A gruppi gli allievi visionano una registrazione.	Partendo dalle registrazioni e dalle indicazioni degli allievi l'insegnante svolge l'analisi delle situazioni.	Input teorico sugli strumenti necessari per condurre un colloquio di vendita.	Come consolidamento si prevedono due attività: simulazione e attività di stage.	Descrizione scritta dell'attività di stage con auto-valutazione.

Tab. 3 Tabella di relazione tra esempi di situazioni e fasi DpS

5.2.1 Fase I: Identificazione delle situazioni e scelta delle modalità di presentazione

Gli interrogativi didattici a cui dare risposta da parte dell'insegnante sono i seguenti:

- *come identificare e scegliere le situazioni di vita reali e significative (SVS) che possano effettivamente essere 'portate' in classe e costituire un punto di partenza per l'attività didattica?*
- *Vi sono nei documenti ufficiali (ordinanze, piani di formazione, manuali) situazioni di questo genere (ad esempio piani di formazione CoRe) o vi si fa riferimento indirettamente (piani di formazione TRIPLEX)? Chi e come sarà chiamato a rappresentare la situazione in classe?*

In questa fase preparatoria, sono dunque da considerare due momenti possibili: da un lato la presa di conoscenza e l'identificazione delle situazioni professionali o di vita quotidiana significative che riguardano gli allievi, dall'altro lato le disposizioni preliminari e la scelta delle modalità con cui le situazioni

saranno portate e presentate in classe. L'insegnante deve quindi prendere delle decisioni importanti che condizioneranno tutto il percorso (scenario) didattico.

Il primo momento, la scelta della situazione reale, può avvenire secondo due modalità principali che dipendono dalle contingenze: la prima si dà quando vi sia un piano di formazione che contiene la descrizione di situazioni professionali a cui fare ricorso (cfr. SIII). Si tratta di situazioni che rimandano di regola ad un profilo professionale appositamente sviluppato o comunque a materiali elaborati in sede per la concretizzazione dei piani formativi. La seconda invece richiede un maggiore impegno da parte dell'insegnante che, in base alle sue conoscenze e all'eventuale ricorso ad esperti, esplora la realtà professionale (e non) dei propri allievi per individuare le situazioni significative e descriverle (cfr. SI, II, IV, V).

Una volta selezionate le situazioni che si vogliono utilizzare, occorre pensare a come portarle e presentarle in classe. Molteplici sono le possibilità, dipendenti anzitutto dalla possibilità che vi sia un *nesso diretto* o meno con le situazioni reali, e che, in ogni caso, chiamano in causa l'inventiva didattica (cfr. le varianti negli esempi). Se gli allievi sono effettivamente in condizioni di fare esperienze dirette, allora l'insegnante può preventivamente assegnare loro il compito di raccogliere materiali autentici (ad esempio: durante lo *stage* raccolta di immagini di procedure professionali svolte in prima persona; durante il tirocinio, registrazioni filmate di situazioni in cui si è coinvolti; descrizioni scritte di situazioni problematiche vissute nel mese di pratica; ecc.). Materiali autentici possono peraltro essere presentati anche dall'insegnante stesso o da testimoni esterni ad esempio sotto forma di documentazioni di situazioni significative vissute. Nel caso, invece, di situazioni non vissute realmente da nessuno dei partecipanti, l'insegnante può intraprendere diverse strade al fine di rendere concreta la situazione in classe, ad esempio prevedendo dei giochi di ruolo, mostrando immagini tratte da situazioni simili; mostrando dei video preparati *ad hoc*, ecc.

A seconda delle condizioni del contesto, l'insegnante può decidere di avere uno o più presentazioni della medesima situazione significativa, con lo stesso supporto o con forme di rappresentazione diverse; tali scelte sono da porre in relazione con i contenuti e gli obiettivi di apprendimento così come pure con le contingenze presenti nel gruppo di formazione.

5.2.2 Fase II e III: Presentazione e strutturazione delle situazioni

Interrogativi per la fase di elaborazione analitica:

- *come organizzare e rendere efficace la presentazione della situazione reale?*
- *Che cosa caratterizza la situazione? Quali scopi persegue e quali attività vi si realizzano, in quali condizioni e con quali strumenti?*
- *Quali risorse, conoscenze, capacità, atteggiamenti, sono necessarie affinché la situazione possa essere affrontata in modo competente e con successo?*

La fase II della *presentazione* della situazione in classe consegue logicamente alle scelte didattiche operate nella fase I ed è relativa alle forme sociali con le quali s'intende attivare la presentazione (in plenaria, in sottogruppi di lavoro, in un'attività individuale) e agli strumenti che si vogliono utilizzare. L'insegnante organizza le modalità di condivisione della presentazione e le regole secondo cui il gruppo/i gruppi lavorerà/lavoreranno nel corso della presentazione (il gruppo pone domande, prende appunti, racconta ulteriori situazioni simili, ecc.).

La fase II della *strutturazione* serve per portare a compimento l'analisi già avviata con la presentazione della situazione che, essendo di regola l'espressione di esperienze personali, avrà caratteristiche

specifiche e particolari. L'insegnante si pone l'obiettivo di arrivare ad una *descrizione più generale*, quindi con una valenza che vada oltre l'esperienza singolare. Ciò avverrà dapprima con la precisazione degli scopi, dell'attività svolta, delle condizioni specifiche in cui si svolge, ma anche dei problemi, delle incognite, delle sfide che può comportare. Su questa base sarà possibile approdare all'identificazione delle risorse, quindi delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti, necessarie per affrontare efficacemente, in modo competente la situazione stessa. Tale identificazione può, ancora una volta, avvenire con tecniche didattiche diverse (*brainstorming*, discussione guidata, ecc.), così come con forme sociali diverse (in plenaria, lavoro a coppie, individuale, in sottogruppi, ecc.). Per l'identificazione e l'esplicitazione delle risorse necessarie nella situazione si potrà utilizzare uno schema simile a quello presentato nella tabella sottostante (per esempi concreti l'allegato I).

Titolo della situazione		
Attori coinvolti		
Attività		
Norme di riferimento		
Risorse necessarie		
Conoscenze	Capacità	Atteggiamenti

Tab. 4 Schema per la descrizione di una situazione e delle risorse

5.2.3 Fase IV e V: Sistemazione e consolidamento

Per la fase di elaborazione sintetica ci si possono porre i seguenti interrogativi didattici:

- Quali saperi, in particolare conoscenze e capacità specifiche attinenti alle discipline direttamente o indirettamente interessate, sono necessari? Come sono da introdurre?
- Quali attività di esercitazione sono da prevedere per favorire il consolidamento, la routine e infine il transfert verso la pratica in nuove situazioni?

I due momenti dell'elaborazione sintetica sono particolarmente importanti perché permettono all'insegnante di introdurre nuovi saperi. Certo, già nelle fasi precedenti, dedicate alla prima presa in esame e organizzazione del materiale derivante dalle situazioni, sono sicuramente affiorate conoscenze e capacità nuove, almeno per una parte degli allievi, ma con la sistemazione e il consolidamento subentra un salto di qualità che vede l'insegnante protagonista nell'assicurare l'input e l'acquisizione degli elementi conoscitivi nuovi, riferiti alle risorse della situazione. Lo potrà fare in vari modi, ricorrendo alle tecniche e ai metodi che riterrà più opportuni, proprio perché la DpS permetta una grande elasticità e flessibilità metodologica. La scelta dipenderà dai contenuti, dalle condizioni, dal tempo disponibile, ecc.

Una parte importante va dedicata alle esercitazioni in senso stretto, vale a dire ad attività di applicazione che permettano il consolidamento di conoscenze e l'acquisizione di routine nelle capacità e anche negli atteggiamenti, i presupposti necessari affinché si diano le competenze per affrontare la situazione in condizioni nuove (transfert).

Dalle attività nelle due fasi dovranno emergere dei risultati tangibili e ben strutturati che rappresentino per così dire la sintesi di quanto svolto, una sintesi che si possa sedimentare da un lato nei materiali (appunti, testi, dispense, pratiche, prototipi, ecc.), dall'altro nelle strutture mentali degli allievi. Inutile sottolineare come fra questi due livelli vi sia una relazione importante: se sono ben organizzati e strutturati i materiali, maggiore sarà la probabilità di un apprendimento efficace.

5.2.4 Fase VI: Valutazione

Interrogativo didattico:

- *Come valutare gli apprendimenti sul piano sommativo? Come considerare le diverse risorse e le competenze che ne devono derivare?*

Una volta debitamente ampliate e sistematizzate le risorse necessarie nella situazione di riferimento, occorre passare alla verifica degli apprendimenti¹⁹.

Anche a questo proposito l'insegnante potrà utilizzare tradizionali metodi di verifica di singole risorse conoscitive (test, prove teoriche, ecc.), ma chiaramente la DpS auspica pure una valutazione delle competenze, vale a dire della messa in atto di quanto appreso in situazione, sia essa reale o simulata. Tale fase di verifica può avvenire o nella realtà della pratica professionale (qualora ve ne sia la possibilità) o in situazioni di riproduzione della situazione reale. La verifica in situazione (di qualunque genere essa sia) può implicare a sua volta un ritorno o alla fase di preparazione (il formatore decide di selezionare una situazione simile sulla quale lavorare); o alla fase di elaborazione sintetica, con l'intento di affinare ulteriormente alcuni saperi.

¹⁹ Cfr. il documento "La valutazione degli apprendimenti. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale", IUFFP, 2014

6 13 sfide della DpS

1. La DpS si propone di rispondere a due ordini di esigenze:
 - a. esigenze generali e sovraordinate di carattere *pedagogico*,
 - b. esigenze specifiche e subordinate di carattere *didattico disciplinare o settoriale*.In questo modo la DpS si dà il profilo di una *didattica generale* che assume una *funzione di mediazione* tra il *discorso pedagogico*, il cui compito è di chiarire le finalità e il senso della formazione, e il *discorso didattico specifico* che permette l'articolazione concreta dell'insegnamento e dell'apprendimento.
2. La DpS si fonda sull'assunto per cui *l'agire umano*, la prassi (Tätigkeit) come esistenza, avviene in *situazioni* di vita. Le situazioni sono una chiave di lettura e di comprensione perché costitutive dell'agire stesso e dell'esistenza. Esse attengono, in generale, alla vita personale, privata o pubblica, e specificamente al lavoro e al vissuto professionale. Concettualmente sono uno strumento che permette di osservare, descrivere e 'cattare' la realtà a cui si riferiscono la formazione e l'apprendimento.
3. La DpS considera che *l'agire* nelle situazioni implichi la *conoscenza* che l'uomo sviluppa, acquisisce e apprende sia nelle situazioni stesse, ove agire e conoscere si integrano, sia fuori di esse, in altre situazioni analoghe o in situazioni appositamente deputate all'apprendimento. In ottica didattica, la conoscenza assume l'identità di risorsa da acquisire sotto forme diverse, in particolare di *saperi*, di *saper fare* e di *saper essere*.
4. La DpS muove di conseguenza dalla distinzione, a fini didattici, di due tipologie fondamentali di conoscenza: l'una che risulta ed emerge dall'agire concreto, dalla pratica, ed è *conoscenza procedurale*, prevalentemente di carattere *implicito* e *tacito*, quindi immanente ai processi che si attuano in situazione e non facilmente accessibile. L'altra invece che deriva dal ragionare astratto, dalla riflessione ed è *conoscenza teorica, dichiarativa*, prevalentemente *esplicita*, quindi di immediata condivisibilità. Occorre evitare un dualismo meccanico: pertanto le due tipologie di conoscenza si integrano, l'una può essere all'origine dell'altra ed entrambe dare luogo a complesse forme di costruzione conoscitiva.
5. La DpS considera che, in analogia con le due tipologie fondamentali della conoscenza, vi possano essere *due modalità di apprendimento*, l'una in *situazione reale*, di carattere immediato e spontaneo o anche informale, l'altra in *situazione didattica*, appositamente predisposta, quindi di carattere formale istituzionale (resta impregiudicato il fatto che la situazione didattica è a sua volta reale). Anche in questo caso le due tipologie di apprendimento si integrano e possono originarsi e arricchirsi vicendevolmente.
6. La DpS è per sua natura deputata (principalmente) alle *situazione didattiche* e si propone di assicurarne il riferimento/l'ancoraggio alle *situazioni di vita reale*. Ciò avviene attraverso tre movimenti che danno luogo ad un *circolo virtuoso della didattica*: il primo movimento riguarda la trasposizione – il che implica interpretazione e non solo trasferimento – dalle situazioni di vita nella situazione didattica. Il secondo movimento si dà all'interno della situazione didattica stessa, grazie ad un processo di elaborazione analitica e sintetica. Il terzo movimento permette di ritornare dalla situazione didattica alle situazioni di vita reale, dando luogo al transfert.
7. Nel *circolo virtuoso della didattica* avviene un doppio processo di *riflessione*: *l'elaborazione analitica* e *l'elaborazione sintetica della conoscenza*. L'elaborazione analitica interroga le situazioni reali, in quanto prassi (pratica) per capirne le caratteristiche, per identificarne i saperi impliciti e per individuare le risorse necessarie affinché possa essere affrontata. L'elaborazione sintetica sviluppa,

completa e rafforza i saperi necessari per affrontare le situazioni. Affinché questa doppia elaborazione sia possibile è indispensabile il contributo tanto dei saperi pratici, derivanti dalle situazioni e dall'esperienza che esse veicolano, tanto dei saperi teorici, derivanti dalle conoscenze sistematiche (dichiarative), codificate nelle diverse discipline.

8. Con la DpS il riferimento della situazione didattica alle situazione di vita reale, così come avviene nell'ambito dell'elaborazione analitica e sintetica, può essere *diretto* e improntato ad autenticità laddove sussistono le condizioni per testimonianze dal vissuto reale. Può altresì essere *indiretto*, e assumere ad esempio il carattere di modello o simulazione, laddove non sussistono le condizioni di testimonianza immediata.
9. La DpS si propone dunque di trovare, nell'ambito del *circolo virtuoso della didattica*, un *equilibrio tra i due tipi di sapere* (teorico e pratico) e *le due forme di apprendimento* (attraverso il fare e attraverso il ragionare). Tale equilibrio è di natura *funzionale* ossia riferito alle caratteristiche e alle esigenze dei contesti di applicazione della didattica, dipenderà quindi dalle finalità, dal pubblico (allievi), dai contenuti, dai luoghi e dalle risorse della formazione.
10. La DpS si propone conseguentemente di seguire due criteri fondamentali: il primo è il *criterio dell'integrazione* e sta a significare che nell'atto dell'insegnare e dell'apprendere trovano spazio tipi di conoscenza e forme di apprendimento diversi. Dal criterio di integrazione discende necessariamente un *criterio di flessibilità* che rimanda all'esigenza di poter adattare l'agire didattico in rapporto alle caratteristiche e alle esigenze dei diversi contesti formativi.
11. La DpS in quanto didattica generale si distingue dalle didattiche specifiche e in particolare dai metodi. In virtù dei criteri di integrazione e di flessibilità, essa rispetta e valorizza le peculiarità delle didattiche specifiche nella misura in cui queste dipendono dai contenuti della formazione e di favorire un'applicazione intelligente e funzionale delle diverse metodologie e tecniche didattiche.
12. Per la DpS l'insegnante ha un ruolo centrale che si esplica in particolare nella gestione attiva del processo di elaborazione didattica. Da lui ci si aspetta che sia in grado di strutturare la situazione didattica, tramite ad esempio scenari didattici, in modo integrativo e flessibile e così che trovino la necessaria considerazione tanto i *saperi teorici e sistematici* quanto *saperi pratici* e frutto del trattamento dell'esperienza.
13. La DpS si propone di permettere all'allievo di acquisire le risorse necessarie (conoscenze dichiarative/saperi, conoscenze procedurali/saper fare, atteggiamenti/saper essere) che, debitamente integrate, gli permettono di affrontare in maniera competente le situazioni della vita. In ogni modo anche nella formazione professionale il valore del sapere da insegnare non dipende esclusivamente dalla sua prevedibile utilità e spendibilità. Piuttosto è essenziale valorizzare e conferire il necessario spazio anche a saperi di carattere culturale generale e non immediatamente funzionali.

Bibliografia

Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). Didattica per situazioni. In G. Quaglino (Ed.), *Formazione: metodi*. Milano: Cortina, 337-360

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013). Didattica per situazioni nell'insegnamento delle lingue (straniere). Plaidoyer per una visione integrata di conoscenza, capacità e riflessione. In: *Babylonia*, 2/2013, 46–58 (disponibile anche in tedesco e in rancese)

Ghisla, G. et al. (2014). *La valutazione degli apprendimenti. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale*. Lugano: IUFFP

Ghisla, G. (2014). *La formazione professionale: storia e istituzione in Ticino e in Svizzera. Un'introduzione per gli insegnanti*. Lugano: IUFFP