

PROGETTI DI DIDATTICA PER SITUAZIONI

Elena Boldrini, Gianni Ghisla, Luca Bausch

*Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale - Lugano*¹

1. Formare alle competenze

Nel panorama dei modelli pedagogici di stampo *funzionalista* (Cambi, 2005), quelli cioè che mettono in luce la funzionalità dell'educazione calibrata all'interno di una società che reclama cittadini e lavoratori integrabili produttivamente e responsabilmente nella realtà socio-economica, il *paradigma della competenza* è stato utilizzato negli ultimi decenni in qualità di risposta formativa alle richieste del mercato del lavoro e di una società globalizzata, caratterizzata da crescente complessità (Cambi, 2004; Galli, Cambi & Ceruti, 2003; Alberici, 2003).

Dall'epoca taylor-fordista a quella post-fordista, si registra un determinante passaggio dal concetto di *qualifica* professionale definita a partire da mansioni razionalizzabili, parcellizzabili e standardizzabili, a quello di *competenza* professionale, intesa come risorsa necessaria per fronteggiare flessibilmente non tanto compiti astratti, ma piuttosto situazioni contestuali, non routinarie, inedite, caratterizzate da incertezza e trasformazioni permanenti (Mayer 2002; Rullani, 2007).

La qualifica formativa – emblematica di una conoscenza discreta, analitica e stabile – aveva infatti, sul finire degli anni '70, cessato di agire quale credenziale regolatrice nel mercato del lavoro. La realtà produttiva nella quale possiamo inquadrare la logica della qualifica è quella dell'organizzazione scientifica del lavoro (*scientific management*) di derivazione fordista, all'interno della quale questa – come riconoscimento formale per una formazione ottenuta – intratteneva una relazione di equilibrio con i compiti da svolgere, il percorso di carriera possibile, il posizionamento nel mercato del lavoro e, potremmo dire, allargando il discorso, con lo *status* sociale. In una organizzazione del lavoro di questo tipo «è inutile parlare di competenza. È sufficiente descrivere l'organizzazione del lavoro e il ruolo atteso degli individui

¹ L'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale con sedi a Losanna, Lugano, Zollikofen e Zurigo è il polo di competenza svizzero per la formazione e la formazione continua dei formatori e docenti della formazione professionale nonché per lo sviluppo e la ricerca nel campo della formazione professionale (www.iuffp-svizzera.ch).

all'interno di questa. I gesti attesi sono analizzati con precisione: essi sono dunque prescritti nel dettaglio» (Bellier, 1999, p.224, trad. nostra).

In quel quadro e nei decenni a seguire, le competenze – come caratteristica individuale del soggetto – diventano la nuova moneta di scambio sul mercato del lavoro (Besozzi, 2006).

La riflessione di McClelland che, nel 1973, propose un rinnovamento delle metodologie di selezione e valutazione del personale in “*Testing for competence rather than intelligence*” è a questo proposito certamente paradigmatica di una serie di cambiamenti che interessavano il mondo del lavoro e che rendevano necessarie più che qualità standardizzate e ben definibili (il quoziente intellettivo, la qualifica formale, ...) competenze distintive, flessibili, che sarebbero state la base per prestazioni “eccellenti”².

Il lavoratore, da *esecutore di compiti*, diviene così *interprete di situazioni* complesse, contestuali, pertanto uniche, imprecisate, ed imprecisabili a priori. Egli non è, nei termini arendtiani³ solo “lavoratore” impegnato in una bassa concezione del lavoro (Arendt, 1994, p.7), ma anche *soggetto* di “azione”, che, partendo da risorse soggettive «produce risultati soggettivi non separabili dall'agente» (Clot, 2006, p.200). Qui sta tutto il lavoro interno ad un'attività del professionista competente: il lavoro della messa in gioco, di volta in volta, di risorse intellettuali diversificate, cognitive ed emotive, conformi ed adeguate al contesto professionale – sempre mutevole – di riferimento.

Ciò che in fondo si rende necessario nel passaggio da una realtà produttiva fordista ad una cosiddetta post-fordista è il *professionista competente* – che supera dunque *l'operatore qualificato* – dal momento che il primo sa applicare in situazioni sempre diverse il suo sapere combinatorio e sa riflettere costantemente sul proprio operato. L'analisi del lavoro, di conseguenza, è chiamata ad interessarsi di ciò che viene realmente svolto nelle *pratiche lavorative*, in un'ottica che mette al centro il soggetto e non solo il compito, indagando pertanto il reciproco adattamento tra il soggetto e il suo contesto, per diventare analisi delle situazioni e non più solo dei compiti professionali (Boldrini, 2010).

La competenza può quindi essere interpretata come il nuovo paradigma dell'attività lavorativa. Attualmente, un professionista non può definire la propria identità solo facendo riferimento alle abilità che un certo posto di lavoro richiede, dal momento che queste abilità stesse sono in

² Da cui poi la nota definizione di competenza secondo il modello “ad iceberg” di Spencer e Spencer: essa è «una caratteristica intrinseca di un individuo che è causalmente collegata ad una *performance* efficace superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio definito» (Spencer & Spencer, 1993, p.30).

³ Si fa qui riferimento alla nota triplice distinzione tra i concetti di operazione, opera, e azione intesi da H. Arendt come le componenti della “Vita Activa”(1994).

costante evoluzione. Il professionista è sempre più confrontato con situazioni complesse, con richieste particolari che mettono in gioco anche le sue risorse individuali e relazionali. Egli non soltanto *pratica* la professione, ma la *modifica*, la crea costantemente, *adattandola*.

Si tratta di una prospettiva – quella della competenza – che mette al centro quell'*interplay* di senso tra l'attore e il suo contesto, quella costruzione di senso unica che il soggetto opera *in situ*: «non possiamo pensare agli scopi come dentro le persone e alle situazioni come fuori delle persone: la persistenza degli scopi è il risultato di un incontro tra certi bisogni permanenti dell'attore e certe corrispondenti caratteristiche dell'ambiente sociale e fisico» (Mantovani, 1995, p.42). In un'ottica *situata*, non si può allora non considerare che anche le situazioni professionali presentano questa doppia valenza: quella del compito, che appunto non rimane "fuori" dai soggetti e quella dell'interpretazione dello stesso da parte del soggetto. Nell'interpretazione di volta in volta specifica e situata, si dà la significatività e la competenza dell'agire lavorativo.

I cambiamenti avvenuti in ordine alla qualità del lavoro contemporaneo non risultano estranei a quelli avvenuti nella formazione. La pervasività del paradigma della competenza (Boldrini, 2010b) ha coinvolto a partire dagli anni Novanta del secolo scorso tutti gli ordini scolastici, così come pure tutte le diverse agenzie educative: la logica delle competenze è stata adottata sia in riferimento all'istruzione scolastica di base (scuola primaria), sia alla formazione di grado secondario, sia – in aggiunta – nella formazione di grado universitario, divenuta a sua volta sempre più professionalizzante. L'attuazione di tale paradigma è avvenuta per mezzo dell'implementazione dei cosiddetti *competence-based curricula* (Biemans et al. 2009), risultati in larga parte da un processo che ha trovato la sua massima concretizzazione nella Strategia di Lisbona (CE, 2000).

Percorsi formativi basati su competenze possono avere sia un obiettivo professionalizzante (come ad esempio nei *curricula* della formazione professionale di base o superiore), sia uno scopo più ampio di preparazione degli individui alla partecipazione alla vita sociale e culturale. In ogni caso, parlare di sviluppo di competenze nella formazione significa porre all'orizzonte della stessa una dimensione applicativa del sapere o quella più specificamente legata alla realtà lavorativa⁴.

⁴ Ovviamente una tale coincidenza tra gli obiettivi della formazione e la loro spendibilità produttiva e sociale solleva alcune questioni relativamente alla subordinazione della formazione al mercato, soprattutto quando le richieste di quest'ultimo sono soggette a trasformazioni rapidissime (Merlini, 2010; Merlini 2013).

Secondo un approccio interpretativo (Suchman, 1987; Billett, 1996; Sandberg, 2009), essere competenti significa essere in grado di far fronte in maniera efficace a situazioni diverse e complesse, riuscendo a perseguire gli obiettivi della situazione stessa, mobilitando e combinando, secondo un equilibrio dinamico, risorse cognitive di tipo diverso (Le Boterf, 1994, 1997, 2000). Queste ultime attengono all'ambito delle conoscenze teorico-dichiarative (*know-that*, sapere), all'ambito delle conoscenze procedurali e alle abilità (*know-how*, saper fare) e a quello degli atteggiamenti individuali (saper essere) (Rychen & Salganik 2003; Cattaneo & Boldrini, 2007a, 2007b, 2009; Baartman & de Bruijn, 2011; Weinert, 2001). In questa accezione, quindi, la competenza comprende in sé non solo risorse di tipo cognitivo, ma la totalità delle risorse mobilitate nell'azione – che a sua volta si dà all'interno di uno specifico contesto che definiamo appunto *situazione*.

Lo sviluppo di tali risorse e delle risultanti competenze diviene pertanto una direttrice rilevante per l'organizzazione di percorsi formativi che sempre più si pongono come elemento di mediazione tra il soggetto e il contesto, in una dinamica di anticipazione e preparazione al contesto professionale e di vita dei soggetti. Percorsi formativi così organizzati si presentano quindi come risposta alternativa ad una pedagogia per obiettivi (ad. es. Mager 1962; Bloom, 1956), proponendo una progettualità formativa mirata non tanto al raggiungimento di singoli obiettivi disciplinari e frammentari, quanto più di una vasta gamma abilità, spendibili e trasferibili in situazioni diverse, autentiche e complesse⁵.

2. Il quesito didattico

Di conseguenza, se da un lato è possibile rilevare un largo e generalizzato consenso rispetto alla necessità di percorsi formativi mirati all'acquisizione di competenze che come tali siano spendibili ed attivabili in contesti lavorativi o di vita, dall'altro occorre rilevare la problematicità, quando non la non-attuabilità concreta di tali obiettivi programmatici, soprattutto in ambiti strettamente scolastici (Maccario, 2006; Guasti, 2012)⁶.

L'imperativo del formare alle competenze porta inevitabilmente con sé un interrogativo legato al come, alle *modalità operativo-didattiche* che favoriscano lo sviluppo delle stesse, e che siano in

⁵ Ciò è possibile, tuttavia, a condizione che le competenze stesse non vengano piegate alla *logica degli obiettivi*: in questi casi il rischio è quello di applicare l'etichetta di un insegnamento per competenze laddove – invece – nella pianificazione didattica è ancora l'obiettivo a direzionare la pratica.

⁶ Occorre qui ricordare che la pedagogia del secolo scorso – e in particolare la *pedagogia attiva* – si è spesa in buona misura da Dewey a Freinet (ad esempio) per far sì che l'apprendimento fosse impostato con un riferimento pragmatico alla realtà e che addirittura fosse in questa realtà sociale e popolare che l'apprendimento potesse avvenire in maniera spontanea (Freinet, 1977-78; Dewey, 1954).

grado di lasciarsi alle spalle modelli formativi puramente trasmissivi o in generale riduttivi che tendono a far coincidere l'acquisizione di conoscenze disciplinari o di semplici abilità (*skills*) con l'acquisizione di competenze *tout court*. Occorre dunque che una didattica interessata al reale sviluppo di competenze, e che valorizzi l'autonomia dello studente in quanto soggetto agente, getti uno sguardo al contesto (professionale o di vita)⁷ là dove le competenze si danno e si attuano concretamente.

La metodologia didattica che proponiamo è incentrata sulle esigenze di una formazione che si trova confrontata con la necessità di sviluppare *competenze* senza però poter lavorare nella situazione di pratica concreta. Dal nostro punto di vista, l'insegnamento per competenze non può presentarsi come teorico e distaccato dalla realtà professionale alla quale fa riferimento, ma dovrebbe essere "ancorato" alla pratica e sufficientemente autentico (Jonassen, 1999) da sviluppare "conoscenze che siano parte integrante dell'attività lavorativa, piuttosto che offrire una conoscenza 'inerte'" (Guile & Griffiths, 2003, p.62, tr. nostra). Quest'ultima infatti mette i soggetti in formazione nella difficile condizione di attuare autonomamente il *transfer* delle conoscenze verso il luogo della loro attuazione pratica e dunque rischia di non risultare utile per affrontare efficacemente le reali situazioni professionali.

Nell'ambito dello sviluppo di competenze professionali, diverse strategie didattiche possono essere attuate. Il *modelling* è particolarmente valido per lo sviluppo di competenze e abilità pratiche (Jonassen, 1999; Bandura, 1977). Esso si rifà ad un'attività di apprendimento di tipo esplorativo tale da permettere alla persona in formazione di progredire nella sua Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotsky, 1978). Nella formazione a carattere professionale/professionalizzante, il *modelling* è utilizzato in larga misura nelle attività di formazione come *stage* o periodi pratica, durante i quali, a fronte di un certo compito, l'esperto può mostrare "in diretta" al novizio le modalità di risoluzione o di azione previste, operando, tra l'altro, una funzione di *scaffolding* rispetto all'apprendente (Wood, Bruner & Ross, 1976; Hogan & Pressley, 1997). Il *modelling* presenta tuttavia alcuni limiti abbastanza chiari in relazione al contesto della formazione d'aula: a) esso è relativamente poco praticabile in questi contesti; b)

⁷ Sebbene si possa parlare genericamente di competenze, senza che si renda necessaria una caratterizzazione specifica delle stesse, ovvero relativa al loro contesto di attuazione sia esso professionale o legato ai diversi ambiti della vita quotidiana, nel presente contributo e nel prosieguo del testo, ci riferiremo in maniera specifica allo sviluppo di competenze professionali, sottolineando però che nella nostra interpretazione queste ultime non rappresentano soltanto l'espressione di un sapere a carattere tecnico-strumentale, ma pure di un sapere legato allo sviluppo della persona come tale. Le competenze, dunque, hanno a che fare sia con lo sviluppo del lavoratore, sia con quello del cittadino e della persona *tout court*. Di conseguenza, quando si parlerà di formazione, di aula, di insegnante o di formatore, lo faremo sempre in relazione ad un contesto di formazione professionale o professionalizzante che intende assumere tale connotazione.

non garantisce che avvenga, nel corso di questo “whole-task” (van Merriënboer, 1997), una reale riflessione analitica sulle ragioni di alcune azioni e sulle loro specifiche condizioni.

Detto in altri termini, nella pratica concreta, le possibilità di operare un’analisi *condizionale* della azione intrapresa sono spesso limitate dalla contingenza della pratica stessa. Nel contesto della pratica professionale reale non sempre si danno le condizioni affinché avvenga la riflessione su di essa dato che vi è un chiaro e costante orientamento alla produzione (Poortman et al., 2011). In questo contesto la conoscenza rimane spesso implicita e integrata nel fare. In luoghi come la scuola e l’aula di formazione, deputati alla trasmissione di conoscenza esplicita e disciplinare, è importante che si crei lo spazio per la riflessione su tali pratiche, sia in senso induttivo (dalla pratica agli elementi disciplinari e teorici che essa implica) che deduttivo (dai contenuti disciplinari alla loro applicazione pratica).

L’apprendimento di competenze è infatti un processo complesso che non può passare soltanto attraverso il modellamento di comportamenti in situazioni reali (Catrambone & Yuasa, 2006). Esso deve avvenire anche a mezzo di una riflessione sulle azioni da intraprendere, al fine di raggiungere determinati risultati in determinate condizioni (*if*), riflettendo ogni volta sulle conseguenze di queste (*then*) o su eventuali alternative possibili (*else*). Ciò che si rende necessario è pertanto un processo analitico a proposito dei *come* e dei *perché* che sottendono ad una data azione. Come indica van Merriënboer (1997), per lo sviluppo di competenze «il processo centrale che deve essere promosso è induttivo, nella direzione dello sviluppo dell’astrazione di schemi a partire dalla base di esperienze concrete» (ivi, p. 174, tr. nostra).

La domanda didattica da porsi è dunque relativa alle modalità con le quali la pratica di insegnamento seppur entro i suoi limiti sia in grado di a) sviluppare competenze spendibili operativamente in situazione e b) riflettere sulla pratica professionale al fine di consolidare e sviluppare le relative risorse.

Per cominciare a rispondere a questo interrogativo didattico, occorre enucleare una unità concettuale che ci possa supportare nell’individuazione di momenti della pratica dove si danno le competenze. A questo proposito, la *situazione* appare come il referente naturale della competenza: quest’ultima è infatti “orientata da una finalità che la determina e da una situazione che la contestualizza” (Jonahert, 2002, p. 33). La nozione di situazione è un costrutto centrale sia per la sociologia moderna (Esser, 1999, 2000), per le teorie dell’apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), sia per la psicologia culturale e per la teoria dell’attività (Clarà, 2013) che

vedono nell'azione umana la dinamicità tra il darsi delle condizioni oggettive del contesto e l'affinarsi delle risorse soggettive dell'individuo (Mantovani, 1995). La situazione è dunque quel "luogo" che emerge dal *continuum* della prassi umana, in cui il soggetto attiva la combinazione olistica delle proprie risorse, nelle circostanze date e all'interno delle relazioni che intervengono tra gli elementi caratterizzanti l'azione (obiettivi, strumenti, attori coinvolti, saperi necessari, luoghi, tempi, ecc.).

Non è possibile, in altri termini, parlare di "competenza" in astratto, ma solo facendo riferimento a *contesti* – o meglio a *situazioni* specifiche – entro le quali tali competenze vengono mobilitate e dunque si manifestano come comportamenti osservabili. Il soggetto ha in questa prospettiva un *ruolo attivo*, di "creatore" e costruttore dell'attività, che non assolve semplicemente ad una funzione di risposta alla situazione stessa.

La definizione di competenza alla quale facciamo riferimento prevede dunque che vi sia uno stretto *ancoramento della conoscenza alla situazione*: «la competenza non consiste nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa delle risorse» (Le Boterf, 1994, p.16). In questo quadro interpretativo, un soggetto può anche possedere diverse risorse, ma non essere per questo competente. È infatti solo una combinazione originale, adeguata al contesto, concepita dal professionista, di queste risorse individuali che permette di affrontare situazioni evenemenziali, difficili, complesse e, come detto, anche non *routinarie*, come sempre più accade nelle realtà lavorative.

Se privilegiamo questa prospettiva sul sapere professionale come competenza in-azione, allora il concetto di *situazione* diventa un *focus* inevitabile, dal momento che consideriamo la competenza non come un sapere generale ed astratto ma come conoscenza *in situ*(-azione): «la competenza viene definita come una particolare modalità di accoppiamento (*coupling*) col contesto, come una forma di integrazione 'ecologica' tra l'agire e il modo in cui esso si manifesta» (Lanzara, 1993, p.43).

Proprio con riferimento alla necessità di immaginare *percorsi didattici incentrati su situazioni* reali, daremo conto di uno specifico modello didattico – denominato *Didattica per Situazioni* (DpS) – che si pone come obiettivo primario lo sviluppo di competenze e risorse per il tramite della strutturazione di scenari didattici riferiti *esplicitamente ed intenzionalmente* a situazioni. Ma a quali situazioni fa riferimento la DpS? In qualità di approccio didattico spendibile sia in contesti professionalizzanti, sia in contesti più ampiamente scolastici od educativi, la Dps può fare riferimento ad una gamma molto ampia di situazioni che potrebbero essere incluse dal concetto di *situazioni significative di vita* (a partire dal concetto tedesco di *Lebensituationen* che

si rifà a sua volta all'ambito del *Lebenswelt*), siano esse professionali, sia non professionali e dunque di ordine più ampiamente socio-culturale. Pur presentando questa ampia afferenza a situazioni di vario genere, ci atterremo sia in termini concettuali, che esemplificativi, a situazioni specificamente professionali⁸.

Più operativamente, e in termini di trasposizione didattica (Chevallard, 1991), il quesito che si pone è dunque il seguente: come, a partire da *situazioni professionali di riferimento* che per loro natura sono *a-didattiche* (Brousseau, 1998) che cioè non prevedono una deliberata pratica di insegnamento, è possibile costruire delle *situazioni didattiche* la cui attuazione produrrà a sua volta una competenza operativa adatta e utilizzabile nelle medesime situazioni professionali di partenza o in situazioni simili (famiglie di situazioni)? A questo proposito giova ricordare che una competenza può rappresentare lo strumento d'azione non solo in relazione ad una unica e specifica situazione, ma anche di una serie di compiti "relativamente differenziati, ma strutturalmente simili" (Maccario, 2006, p.114), ovvero di una famiglia di situazioni professionali che richiedono la messa in campo di risorse simili.

Potremmo affermare che per formare alla competenza professionale occorre attuare un *circolo virtuoso* che partendo da reali situazioni professionali, attivi meccanismi di apprendimento ed insegnamento tali da sviluppare risorse e competenze utili per poter agire in quelle stesse situazioni di partenza o in altre situazioni simili. Dobbiamo certamente a Pastrè e alla sua definizione della didattica professionale, l'accostamento dell'analisi del lavoro con la formazione e in particolare con la formazione professionalizzante di adulti: l'analisi di *situazioni sociali di riferimento*, quelle cioè che avvengono al di fuori dell'istituzione formativa, rappresentano per l'autore il referente di una didattica chiamata ad integrare tali situazioni nella sua pratica (Pastré, 2011), permettendo ai destinatari della formazione di essere così posti in una *situazione genuina di esperienza* (Dewey, 1992).

La formulazione del quesito in questi termini permette quindi di indirizzare un'operatività didattica fondata sull'eliminazione della frattura tra il/i sapere/i e i contesti in cui essi trovano attuazione o senso, tra teoria e pratica (Tynjälä, 2008), 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

⁸ La DpS è stata comunque sperimentata dagli autori sia in contesti di formazione specificamente professionale (sviluppo di competenze professionali sia in ambito scolastico che aziendale), sia di competenze più generalmente culturali.

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: dalla pratica alla pratica passando per l'elaborazione didattica (Figura 1.). Si tratta quindi una circolarità didattica⁹ 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 dallo Figura 1., 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 metafora degli "ospiti" presenti in classe: la DpS invita a lasciare aperta la porta ad entrambi (Ghisla, Bausch, Boldrini, 2013).

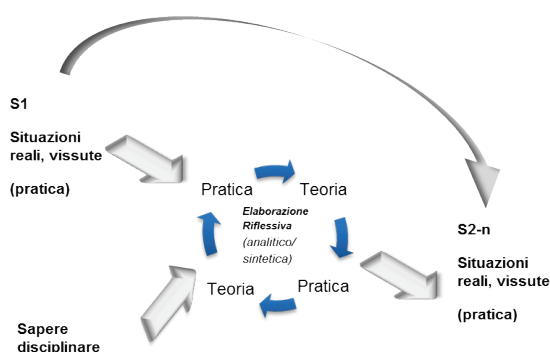


Figura 1. Il circolo virtuoso "pratica-teoria-pratica".

2.1 Situazioni professionali e situazioni didattiche

Per poter procedere secondo tale circolarità, occorre descrivere e chiarire la distinzione tra *situazioni reali/professionali* di riferimento e *situazioni didattiche*/di insegnamento-apprendimento.

⁹ Diversamente dal ciclo di Kolb (1984), il circolo virtuoso della didattica per situazioni, si caratterizza per essere un circolo insito nella pratica didattica.

Nelle prime, caratterizzate da complessità elevata perché naturalmente integrate nella realtà professionale, il sapere è pre-condizione dell'azione; nelle seconde, caratterizzate giocoforza da una complessità ridotta e resa graduale, il sapere è il prodotto, che a sua volta diventerà la risorsa utilizzabile nella situazione professionale. Scopo di fondo della DpS è quello di proporre – nelle situazioni didattiche – delle situazioni professionali, secondo un principio che Raisky definisce di *isomorfismo* (1999). Non tanto volendo replicare nel contesto formativo le esperienze che tipicamente accadono fuori di questo (l'aula non deve diventare uguale ad un luogo di lavoro!), ma volendo ricalcare i contenuti e gli obiettivi della situazione didattica sulla base della geometria di una situazione reale.

Il fondamento teorico-concettuale principale dell'impianto didattico della DpS fa dunque riferimento, come già accennato, a quelle teorie dell'apprendimento situato secondo le quali l'apprendimento umano avviene in contesto. Detto in altri termini, il sapere e la sua produzione non sono del tutto scindibili dal contesto in cui si producono (Raisky, 1999; Billett, 2001).

Ovviamente, l'impaccio della scuola e della maggior parte dei contesti formativi istituzionalizzati che non prevedono momenti di apprendimento svolti interamente *on the job* è quello di non poter avvenire *in situ*, nelle situazioni vere e proprie, attivando così saperi e forme di azione molto distanti da quelle che avvengono nella situazione del fare (Resnick, 1987). Gran parte della didattica scolastico-formativa avviene "fuori" da situazioni autentiche, in un contesto spesso astratto, slegato da relazioni di senso con quel contesto in cui le risorse conoscitive trovano applicazione.

Lo sforzo di una didattica per competenze dovrebbe per conseguenza essere quello di "portare" le situazioni reali nello spazio dell'aula, di farvi un costante e mirato riferimento. Se quindi l'apprendimento *in situazioni didattiche* può avvenire sia con il riferimento a situazioni professionali – sia che queste siano "autentiche", o "modellizzate" – sia senza specifico riferimento a situazioni reali, allora appare chiaro che *il metodo della DpS focalizza su quelle situazioni didattiche che in maniera differenziata si rifanno a situazioni reali*. Le situazioni reali sono quelle situazioni in cui il soggetto è coinvolto nella vita professionale vera e propria (es. situazione di colloquio di consulenza alla vendita di un prodotto informatico in un negozio). Le situazioni didattiche che fanno riferimento alla situazione reale possono operare questo collegamento in modi diversi.

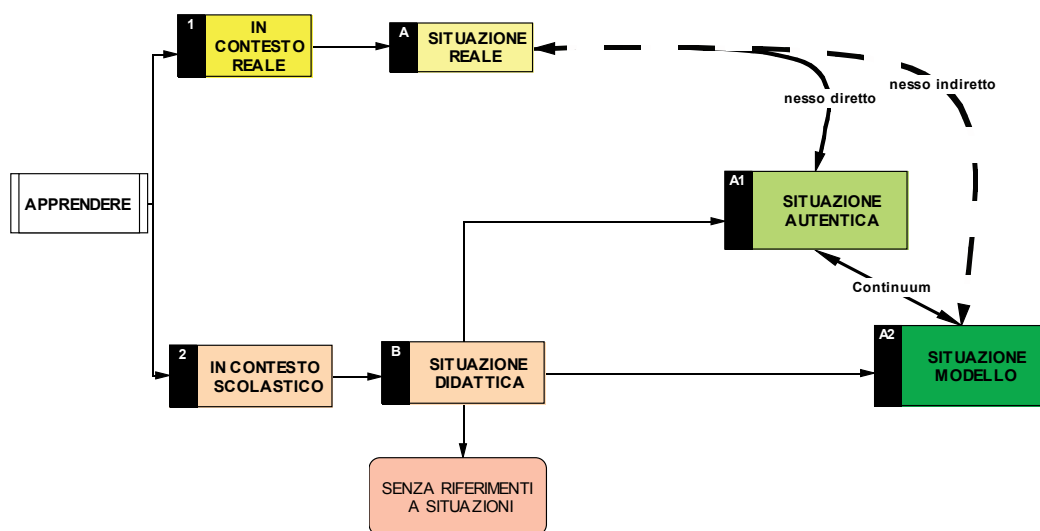


Figura 2. Situazioni didattiche e situazioni reali.

Nella DpS, che come tale si riferisce al processo di apprendimento che avviene nel contesto scolastico/formativo (2; Cfr. Figura 2.), il riferimento alla situazione di vita reale (A), può essere *diretto*, immediato, e improntato all'autenticità laddove sussistono le condizioni per testimonianze dirette in varie forme e con diversi supporti *dal* vissuto reale (A1, racconto verbale o scritto, filmato, documentazione fotografica, ecc.). Occorre precisare a questo riguardo che in questo caso si fa riferimento a configurazioni curriculari nelle quali sono previsti momenti di pratica concreta, seppur declinabili in diverse forme: apprendistato duale, tirocinio, periodo di stage, periodo di pratica, pratica di laboratorio, ecc.

Tale riferimento può altresì essere indiretto (A2), laddove non vi siano le condizioni di "presentificazione" di una esperienza reale fatta dai discenti e dunque il riferimento ad una situazione della pratica prende la forma di *situazioni "modello"/tipiche*, evocate o messe in scena con modalità differenti, come pratiche di laboratorio, simulazioni, analisi di casi tipici, giochi di ruolo, ecc.). Esiste pertanto un *continuum* tra il riferimento a situazioni autentiche e quello a situazioni modellizzate, in quanto alcune pratiche didattiche possono essere collocate nel mezzo, come modalità che tendono a riprodurre in maniera tipicizzata delle situazioni reali della vita o della professione (ad es. i giochi di ruolo, le simulazioni, ecc.).

Rimane tuttavia da sottolineare che il valore di autenticità di una situazione realmente vissuta dalla persona in formazione e della quale si può dare una diretta testimonianza, presenta un valore didattico indiscutibilmente superiore a qualsiasi altra simulazione o riproduzione della realtà. Non da ultimo per via del portato emotivo che la persona coinvolta nella situazione può

re-immettere nella situazione didattica, rendendola “viva”, commentandola, esplicitandola e condividendola.

La distinzione tra *situazioni di lavoro potenziali* e *situazioni di lavoro reali o autentiche* gioca un ruolo fondamentale per la sollecitazione della motivazione delle persone in formazione ad “entrare” nella situazione didattica: tanto più una situazione di insegnamento parla al vissuto del destinatario tanto più quest’ultimo sarà disposto a mettersi in gioco, come apprendente. A questo riguardo, l’uso di video-riprese per “portare” nell’aula situazioni autentiche rappresenta certamente una via privilegiata (come testimoniato nelle esperienze didattiche del video interattivo, Cfr. Cattaneo, *infra*) per condividere e riflettere esperienze professionali.

3. Didattica per Situazioni: principi generali

Dopo aver illustrato l’obiettivo e il *focus* generale della DpS e prima di entrare nel merito delle modalità con cui essa si esplica operativamente, occorre chiarire alcuni principi generali del modello didattico. Per fare ciò possiamo procedere lungo tre assi di analisi: a) l’asse epistemologico, b) l’asse curriculare e c) l’asse riflessivo.

a) Da un punto di vista epistemologico, la DpS è incentrata sulla distinzione tra *due tipologie* fondamentali di conoscenza, l’una che risulta dall’agire concreto e che viene contraddistinta dal suo carattere *implicito e tacito* (Polanyi, 1966; Nonaka & Takeuchi, 1995), immanente ai processi che si attuano in situazione. L’altra di *carattere teorico-dichiarativo* e quindi *esplicita*. La Dps si caratterizza per due possibili movimenti: a) l’uno che va dalle situazioni reali al sapere disciplinare e b) l’altro che partendo dal sapere esplicito disciplinare si applica alle situazioni reali. Quindi l’approccio didattico in oggetto mira nel primo caso (a) – per mezzo di scenari didattici che attivano l’analisi induttiva di situazioni reali – ad una esplicitazione e rielaborazione dei saperi impliciti e ad una condivisione della conoscenza tacita. Nel secondo caso (b) – a carattere più deduttivo – ad utilizzare elementi del sapere disciplinare per poi passare alla loro declinazione in situazioni reali. Da un punto di vista epistemologico sapere pratico e sapere teorico trovano dunque una possibilità di integrazione, rappresentando entrambi le condizioni di riuscita della pratica professionale.

Inoltre, la natura complessa e multidimensionale delle situazioni, chiama giocoforza in causa risorse di tipo diverso, che spesso afferiscono a domini disciplinari differenti. Detto in altri termini, la DpS che si pone come obiettivo finale l’apprendimento non solo di un sapere di

stampo puramente disciplinare (tipicamente coincidente con il *savoir savant*), ma piuttosto di un sapere pratico ed applicabile, mettendo in campo unità di senso (le situazioni) che – colte nella loro complessità – richiedono risorse multidisciplinari. Una didattica ispirata alle situazioni reali dovrebbe tra l'altro potersi muovere in un contesto che permetta una rielaborazione didattica e riflessiva delle stesse in più ambiti del sapere. Qualesivoglia situazione della vita reale chiama in causa una diversificazione incredibile di saperi che l'attore mette in gioco. Ad esempio, la situazione di colloquio di vendita di un prodotto informatico che vede coinvolto un venditore ed un cliente, chiama in causa risorse di tipo comunicativo verbale, non verbale, di tipo dichiarativo, riferite alla conoscenza del prodotto informatico, di tipo procedurale relativamente alle modalità con cui occorre organizzare il colloquio di vendita, di atteggiamenti personali, ecc. Appare pertanto chiaro che “far entrare in aula” una situazione di questo tipo potrebbe facilitare collegamenti tra le discipline a cui le risorse elencate fanno capo.

Ciò significa, tra l'altro, che pur potendo facilitare un approccio multidisciplinare alla didattica, la DpS garantisce la specificità delle didattiche disciplinari in quanto tali, proponendosi piuttosto come una didattica di carattere generale, che fornisce un modello entro il quale le singole discipline possono articolare le loro tecniche specifiche.

b) Dal punto vista *curricolare*, una didattica incentrata sulle situazioni professionali di uno determinato *curriculum* formativo, facilita la relazione tra quei luoghi della formazione deputati al *training on the job* e quei luoghi della formazione tradizionalmente votati alla trasmissione teorica. Sempre più, una formazione mirata allo sviluppo di competenze – e dunque professionalizzante – prevede (o in ogni caso dovrebbe prevedere) l'alternanza e la combinazione tra momenti teorici e momenti pratici, tra attivazioni esperienziali e riflessioni su tali esperienze. Ciononostante è stata rilevata una notevole difficoltà all'interno di questi *curricula* ad operare – da parte dei soggetti coinvolti – una comprensione unitaria delle diverse esperienze formative svolte (Eraut, 2004). Nella formazione professionale svizzera, ad esempio, che è notoriamente organizzata sulla base del classico apprendistato duale azienda-scuola, viene rilevato un importante *gap* tra quanto gli apprendisti imparano nei diversi luoghi deputati alla loro formazione (Fillietaz, de Saint-Georges & Duc, 2008) anche in ragione di una didattica impostata nella pratica secondo i principi già citati del *modelling* e del *learning by doing* e nella parte scolastica secondo i tradizionali principi di una didattica trasmissiva e teorica (de Jong, Wierstra & Hermanussen, 2006).

Pertanto una didattica – come lo è la DpS – che prende a carico queste “distanze” e che sfrutta il potenziale delle esperienze attuandone a scuola una disamina analitica può certamente

rappresentare un possibile elemento di giunzione, trasversalità e coerenza tra le diversificate esperienze di alternanza formativa.

c) La DpS è ispirata alla necessità di un apprendimento di stampo riflessivo. Quest'ultimo, infatti, è stato identificato da parecchi studiosi come una modalità promettente ai fini dell'integrazione epistemologica tra il sapere teorico e quello pratico e per lo sviluppo della competenza riflessiva, considerata essa stessa parte della competenza professionale (Leung & Kember, 2003). Per agire in situazione occorre infatti saper riflettere circa la situazione stessa (*framing*) e circa le risorse che si è in grado di mettere in campo (Mann, Gordon, McLeod, 2009). Allo stesso modo il professionista competente è colui che attiva costantemente un processo di riflessione sulle proprie pratiche. In definitiva, la dimensione riflessiva è fondamentale per rendere efficaci gli apprendimenti (attraverso una elaborazione analitica e sintetica delle esperienze) e per – più in generale – sviluppare la competenza riflessiva delle persone in formazione. Parlando di riflessione, facciamo qui riferimento a quei modelli di apprendimento di stampo riflessivo sviluppati, tra gli altri, da John Dewey (Dewey, 1916/1954), David Boud (Boud, Keogh, & Walker, 1985), David Kolb (Kolb, 1984) e Donald Schön (Schön, 1983). Quest'ultimo ha in particolare chiarito come il professionista riflessivo sia quello in grado di fare uso della riflessione sia *in-azione* (quando azione e riflessione sono quasi simultanee), sia *sull'azione* (quando il soggetto riconsidera l'azione *après-coup*), sia *per l'azione* (in vista di questa). La Dps intende dunque – portando all'interno dell'aula sia situazioni realmente vissute sia potenzialmente affrontabili dalle persone in formazione – sviluppare processi di riflessione *sull'azione* e *per l'azione*.

Dal momento che lo sviluppo di tale competenza riflessiva, così cruciale per lo sviluppo della competenza professionale non avviene spontaneamente (de Jong, Wierstra, & Hermanussen, 2006) e necessita d'essere stimolata didatticamente, occorre che ci si preoccupi di attuare percorsi didattici volti al suo sviluppo (Aarkrog, 2006).

4. Le fasi di attuazione

Una volta definito lo sfondo teorico-concettuale della DpS, ne illustriamo le modalità di messa in atto operativa. Nel circolo virtuoso della DpS, è possibile individuare 3 macro-fasi di attuazione didattica che illustriamo qui di seguito (Cfr. Figura 3.).

1) La macro-fase relativa alla *preparazione*. Essa implica, da parte del formatore, la selezione e la trasposizione delle situazioni a-didattiche (professionali) nella situazione didattica (Cfr. micro-fasi 0, I).

2) La seconda macro-fase. Essa attiene specificamente alla situazione didattica, laddove avviene una elaborazione analitica della situazione e dei contenuti a cui quest'ultima rimanda (Cfr. micro-fasi II, III, IV).

3) La terza macro-fase. Essa prevede l'elaborazione sintetica delle risorse sviluppate e il passaggio dalla situazione didattica alla situazione reale, favorendo strutturalmente un processo di *transfer* delle risorse consolidate e acquisite (Cfr. micro-fasi V, VI).

Queste tre macro-fasi possono avere – come mostrato nella Figura 3. – carattere ricorsivo nella misura in cui, nella fase di consolidamento di una data competenza, è possibile far ripartire il circolo didattico, ad esempio affrontando in un secondo *step*, situazioni simili o accomunabili con la prima situazione considerata.

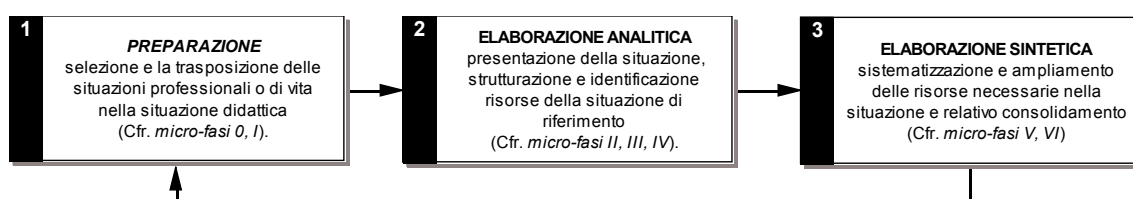


Figura 3. Le macro-fasi di attuazione didattica della Dps.

Ciascuna macro-fase comprende al suo interno singole sotto-fasi didattiche¹⁰.

4.1 Fase 0: Conoscenza/rilevamento di situazioni significative

In questa fase preparatoria, il formatore prende conoscenza delle situazioni professionali che caratterizzano il suo pubblico. Ciò può avvenire secondo modalità differenti: attraverso osservazioni dirette sul campo (ad es. in uno specifico contesto professionale), grazie alla collaborazione con altri esperti (ad es. esperti di uno specifico settore professionale), oppure facendo uso di programmi / piani di formazione. Ciò può essere favorito se questi ultimi sono essi stessi la risultante di processi di analisi del lavoro (Clot, 2006; Pastré, 1999) imperniati su quelle situazioni professionali reali che la figura professionale in oggetto dovrà gestire (Ghisla,

¹⁰ Le fasi possono essere applicate con una sequenza diversa da quella presentata, che non è intesa come forzosamente lineare. Le scelte didattiche sono sempre da mettere in relazione con le condizioni specifiche del pubblico e degli obiettivi formativi.

Bausch, Boldrini, 2008)¹¹. In questi casi specifici, la DpS si presenta come l'approccio naturalmente conseguente a piani/programmi così formulati. Una volta preso atto delle situazioni di riferimento del suo pubblico, il formatore seleziona alcune tra queste che presentano una particolare significatività in relazione al programma di materia e che quindi sono in stretta relazione con gli obiettivi da raggiungere.

Es. Nel contesto della formazione professionale del laboratorista in chimica, il formatore seleziona la situazione relativa allo "svolgimento di un esperimento con sostanze pericolose" per essere trattata nella sua materia. Il formatore ha selezionato questa situazione sulla base della rilevanza della situazione stessa a) per la professione e b) in relazione agli obiettivi del programma di chimica del secondo anno che prevede la conoscenza delle caratteristiche delle sostanze pericolose.

4.2 Fase I: Selezione e assegnazione del compito alle persone in formazione

In questa secondo *step* della preparazione, il formatore definisce le modalità attraverso le quali la situazione significativa verrà "portata" in aula e da parte di chi (persone in formazione, formatore, altri testimonial, ecc.).

Il formatore decide tra l'altro se la situazione che verrà portata in aula è di tipo *autentico* (realmente vissuta da uno degli attori che prendono parte alla situazione formativa) o se tale situazione deve essere riproposta con modalità differenti. Il formatore può preventivamente assegnare una attività alle persone in formazione al fine di organizzare una loro raccolta di materiali autentici (ad es. "durante lo *stage* raccogliete immagini di procedure professionali che avete svolto in prima persona; durante il tirocinio, filmate situazioni nelle quali siete coinvolti; stendete delle descrizioni scritte di situazioni problematiche vissute nel mese pratica"; ecc.). Materiali autentici possono peraltro essere presentati anche dal formatore stesso o da testimoni esterni come documentazioni di situazioni significative vissute da questi ultimi.

Nel caso, invece, di situazioni non vissute realmente da nessuno dei partecipanti alla situazione didattica, il formatore 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.

¹¹ A questo proposito e nell'ambito del contesto specifico della formazione professionale di base in Svizzera, caratterizzata in larga misura dall'alternanza azienda-scuola), è stato messo a punto uno specifico modello – denominato CoRe – acronimo di Competenze e Risorse – per la definizione di profili di competenza e piani di formazione basato sull'analisi di situazioni reali per le professioni di apprendistato. Per un approfondimento si veda Ghisla, Bausch, Boldrini (2008). Per un esempio di profilo professionale costruito su questa base si veda il profilo di competenza della formazione di base di Assistenti di Farmacia con Attestato Federale di Capacità, sul sito Web della Segreteria di Stato per la Formazione, la Ricerca e l'Innovazione (SEFRI) http://www.sbfi.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?detail=1&typ=efz_all&lang=it&item=827&abfragen=Formulare+una+richiesta.

A seconda delle condizioni del contesto, il formatore 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 sempre da porre in relazione con gli obiettivi didattici definiti a monte così come pure con le contingenze presenti gruppo di formazione.

Es. 1. Situazioni autentiche. Il formatore dei cuochi è a conoscenza del fatto che le persone in formazione sono state chiamate, nel corso del loro stage pratico, a confrontarsi con situazioni relative ai metodi di cottura del riso. Chiede preventivamente a 4 dei suoi 12 allievi di produrre dei video che riprendano un metodo di cottura specifico del riso. I metodi di cottura delle pietanze sono un obiettivo centrale del suo corso di tecnica alimentare e in particolare per il trattamento dei diversi processi di cottura. A partire da questi materiali il formatore potrà strutturare la situazione, identificare le risorse necessarie, e sistematizzare quelle risorse che intende sviluppare ulteriormente nelle persone in formazione al fine di sviluppare la loro professionalità nell'ambito dei metodi di cottura.

Es. 2 Situazioni modello. Il formatore degli impiegati di vendita al secondo anno ha selezionato la situazione del colloquio di consulenza alla clientela come un elemento centrale per il suo corso di marketing e tecniche di vendita. Le persone in formazione al primo anno non hanno mai avuto esperienze dirette di colloqui di consulenza, per cui il formatore decide di filmare una situazione simulata in un grande magazzino con la collaborazione di un addetto alla vendita e di un cliente fittizio. Il formatore, nella fase di presentazione della situazione utilizzerà questo video come punto di partenza per spiegare (fase V) quali sono le tecniche della comunicazione verbale e non verbale che sono alla base di una comunicazione efficace per la vendita.

4.3 Fase II e Fase III: Presentazione e strutturazione delle situazioni collezionate

La fase della presentazione della situazione in classe consegue logicamente alle scelte didattiche operate nella fase I e in particolare è relativa alle forme sociali con le quali s'intende attivare la presentazione della situazione (in plenaria, in sottogruppi di lavoro, in un'attività individuale). Inoltre, in questa fase il formatore organizza le modalità di condivisione della presentazione e le regole secondo cui il gruppo lavorerà nel corso della presentazione (il gruppo pone domande, prende appunti, racconta ulteriori situazioni simili, ecc.).

Es. La situazione di colloquio di cui sopra viene presentata (fase II) a diversi sottogruppi di lavoro in classe, tramite postazioni video precedentemente organizzate. La strutturazione analitica (fase III) della situazione avviene all'interno dei diversi sottogruppi: ciascun sottogruppo di lavoro è chiamato a individuare gli elementi che caratterizzano la situazione specifica: sequenza delle fasi, ruoli e attori coinvolti, strumenti utilizzati, tecniche utilizzate, vincoli specifici della situazione, ecc.

4.4 Fase IV: Identificazione delle risorse

In questa fase il formatore si pone l'obiettivo di arrivare – a partire dalla situazione presentata che è giocoforza *specifica e particolare* – ad una *descrizione generalizzabile* della situazione professionale, comprensiva dell'identificazione delle risorse conoscitive necessarie per affrontare efficacemente 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 il formatore può utilizzare uno schema simile a quello presentato nella Tabella 1. sottostante.

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

Tabella 1. Schema per l'identificazione delle risorse necessarie nella situazione.

Titolo della situazione	<i>Vendita di prodotti di parafarmacia</i>	
Attori coinvolti	<i>Assistente di farmacia, farmacista, clienti</i>	
Attività	<i>L'assistente di farmacia consiglia la/il cliente in merito a prodotti naturali, dietetici, d'igiene e di cura, e a prodotti specifici per l'economia domestica.</i>	
Norme di riferimento	<i>Regolamentazioni interne alla farmacia, disposizioni legali vigenti</i>	
Risorse necessarie		
Conoscenze	Capacità	Atteggiamenti
<i>- Conoscenze relative a: prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura, specifici per l'economia domestica; - conoscenza delle raccomandazioni supplementari e specifiche per le diverse tipologie di cliente; - conoscenza delle diverse tipologia dei clienti</i>	<i>- Capacità comunicative, in particolare relativamente alla scelta dei codici appropriati, di ascolto, ecc. - capacità di mettere in atto tecniche della comunicazione, della vendita e della consulenza; - capacità di riconoscere le diverse tipologie di cliente; - forza di persuasione.</i>	<i>Senso di responsabilità, accuratezza, tatto</i>

Tabella 2. Esempio di descrizione di una situazione e delle relative risorse.

4.5 Fase 5: sistematizzazione e ampliamento delle risorse con input, ecc.

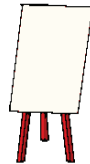
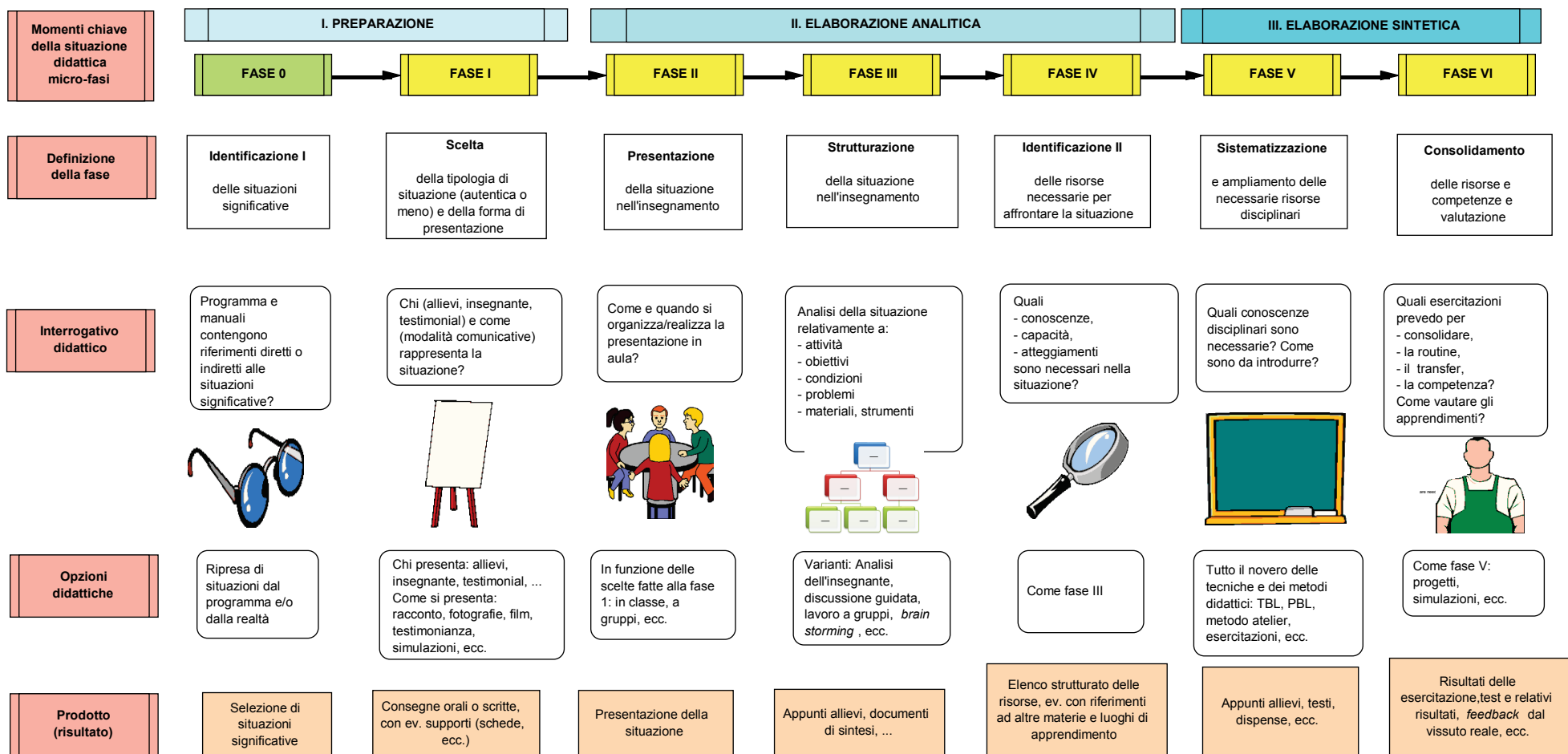
Nella fase di sistematizzazione e di ampliamento delle risorse il formatore seleziona alcune risorse della situazione considerata (oppure l'insieme di tali risorse) e mette in atto degli scenari didattici atti a svilupparle o consolidarle ulteriormente. In questa fase risulta evidente come la DpS permetta una grande elasticità e flessibilità nell'uso delle varie tecniche didattiche: a questo livello infatti il formatore può decidere, in relazione agli obiettivi che si pone, quale metodo didattico può risultare più adeguato per sviluppare le risorse selezionate. Chiaramente la durata di tali attività e del processo di sistematizzazione delle risorse dipende dalla complessità delle conoscenze e delle abilità sulle quali si intende lavorare, così come dalla loro quantità.

Es. Il formatore degli impiegati di vendita ha deciso di lavorare sulle tecniche di comunicazione efficace nei colloqui di vendita. Per fare questo ha preparato alcuni video con situazioni simulate di vendita nelle quali chiede alle persone in formazione di evidenziare gli errori commessi dal venditore. Partendo dagli errori evidenziati, il formatore terrà una lezione sulle tecniche di comunicazione.

4.6 Fase 6: Rinforzo e consolidamento nella pratica o in pratiche simulate

Una volta debitamente ampliate e sistematizzate alcune risorse necessarie nella situazione di riferimento, occorre che si passi ad una forma di verifica o di validazione degli apprendimenti. A questo proposito il formatore può certamente utilizzare tradizionali metodi di verifica di singole risorse conoscitive (test, prove teoriche, ecc.), ma chiaramente la DpS auspica pure un processo di *transfer* 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.

Es. Il formatore degli impiegati di vendita che ha lavorato sulle tecniche di comunicazione nei colloqui, non potendo proporre alle persone in formazione delle situazioni di colloquio autentico con dei clienti reali, organizza in coppie di lavoro dei colloqui simulati e videoregistrati. Questi ultimi saranno oggetto di una autovalutazione, di una valutazione da parte del gruppo di formazione (peer-evaluation) e da parte del formatore stesso. Al termine delle attività propone pure un test di valutazione su alcuni concetti relativi alla comunicazione.



5. Conclusioni

Abbiamo delineato i presupposti teorico-concettuali, così come le modalità operative di uno specifico approccio didattico, denominato Didattica per Situazioni (DpS). Quest'ultimo vuole proporsi come risposta pragmatica alla domanda relativa alle modalità con le quali sia possibile sviluppare didatticamente percorsi incentrati sullo sviluppo di competenze, siano esse professionali o inerenti la vita quotidiana.

Il modello prevede un lavoro didattico incentrato sull'analisi e lo sviluppo integrato di risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti) necessarie per agire in maniera competente nelle situazioni professionali reali e permette altresì di sviluppare un approccio riflessivo sulle pratiche, senza peraltro dimenticare l'apporto fondamentale – nella costruzione di competenze professionali – del sapere disciplinare e teorico.

Alcuni elementi cruciali di questo approccio potranno essere ulteriormente sviluppati con particolare riferimento a due dimensioni principali. *In primis*, l'esplorazione, la diversificazione e la sperimentazione di modalità differenziate di presentazione di situazioni professionali che sfruttino le potenzialità delle tecnologie (Motta, Boldrini & Cattaneo, 2012) e selezionate in relazione alla loro adeguatezza con il contenuto professionale stesso (video di una simulazione, video di una situazione autentica, fotografie delle fasi di una procedura, descrizione scritta di un evento critico, narrazione e testimonianza orale, ecc.).

In secondo luogo, sebbene negli ultimi anni diverse esperienze di utilizzo della DpS siano state sperimentate in diversi ambiti e in diversi *curricula* professionali, si intende monitorare con maggiore attenzione le ricadute che tale approccio può avere in ordine sia al reale sviluppo di competenza degli allievi, sia dei formatori. In particolare, si intende utilizzare questa stessa metodologia nella formazione di docenti e formatori professionali, partendo dalle loro situazioni professionali reali e potenziandone le competenze. A questo proposito e per poter repertoriare le situazioni professionali di docenti e formatori è stato elaborato un profilo di competenze fondato proprio sulle loro situazioni professionali tipiche. L'auspicio è quindi quello di percorrere, anche nella formazione dei formatori, una via che, partendo dalle situazioni reali della professione, attivi una didattica coerentemente incentrata sulle attività quotidiane.

6. Uno scenario didattico basato sulla DpS

Al fine di presentare uno scenario didattico complessivo fondato sulla DpS, proponiamo un percorso formativo esemplificativo, ripercorrendo le diverse fasi precedentemente illustrate.

Fase 0. Nella formazione professionale di base per impiegati di commercio, la gestione di un colloquio di vendita e consulenza alla clientela rappresenta una competenza centrale per lo sviluppo della loro professionalità; lo sviluppo di tale competenza rientra negli obiettivi posti dal programma per il secondo anno di formazione.

Fase 1. Il formatore del corso di comunicazione chiede preventivamente a 5 allievi di riprendere tramite video-registrazione situazioni di consulenza o di vendita che avvengono nella loro azienda (situazioni autentiche)¹².

Fase 2. 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.

Fase 3. 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.

Fase 4. 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. Le conoscenze teoriche sono infatti state introdotte nel primo anno di formazione¹³.

Titolo della situazione	<i>Gestione di un colloquio di consulenza alla clientela</i>	
Attori coinvolti	<i>Impiegato di commercio, cliente/i</i>	
Attività	<i>L'impiegato di commercio è in grado di preparare e condurre un colloquio di consulenza e/o di vendita con un cliente, rilevando i suoi bisogni, illustrando le opzioni o i prodotti adatti a queste ultime e consigliandolo sulle offerte migliori.</i>	
Norme di riferimento		
Risorse necessarie		
Conoscenze	Capacità	Atteggiamenti

¹² In questo caso, dunque, si opta per la selezione di una situazione autentica, riportata in classe tramite una video-registrazione. Come chiarito nel paragrafo 2.1, si tratta in ogni caso di una scelta del formatore che potrebbe, a questo livello, decidere di lavorare su una situazione "modello", anziché su situazioni autentiche.

¹³ Anche in questo caso, si tratta di scelte didattiche operate all'interno di una situazione contingente. Un livello di competenza degli allievi più elevato avrebbe potuto permettere una analisi ed una sistematizzazione delle risorse necessarie nella situazione considerata da parte degli allievi stessi.

<p><i>L'impiegato di commercio conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le principali fasi di un colloquio di vendita e le loro caratteristiche, - le diverse tipologie di cliente, - le diverse tipologie di domande da porre nel colloquio, - le principali tecniche di vendita, - le diverse tipologie di bisogni dei clienti. 	<p><i>L'impiegato di commercio è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - preparare un colloquio di consulenza/vendita, - gestire efficacemente i diversi momenti del colloquio (l'accoglienza, il colloquio; il congedo), - di porre domande aperte per rilevare i bisogni del cliente, - di porre domande chiuse per confermare o disconfermare le informazioni o le decisioni del cliente, - di proporre offerte interessanti per il cliente," - ascoltare attivamente il cliente. 	<p><i>L'impiegato di commercio sa essere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cordiale, - gentile, - paziente, - curato, - aperto verso il cliente
---	--	--

Fase 5. 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, il formatore mostra il video di un colloquio di consulenza gestito da un venditore esperto, al fine di "fissare" gli elementi teorici presentati¹⁴.

Fase 6. 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.

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.

¹⁴ Occorre qui precisare che la presentazione teorica del formatore si basa sugli elementi corretti e scorretti individuati dagli allievi stessi, elaborandoli e sistematizzandoli per mezzo di apporti teorici.

7. Bibliografia

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 137–147.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Arendt, H. (1994). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baartman, L., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitude: conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125–134.
- Bellier, S. (1999). La compétence. In Carré, P. e Caspar, P. (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 223-244). Paris: Dunod.
- Besozzi, E. (2006). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 267–286.
- Billett, S. (1996). Situated Learning – a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 112–130.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13, 209–214.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Boldrini, E. (2010). Oltre l'apparente opacità del fare. Un dispositivo per indagare pratiche e competenze nel lavoro. In Cattaneo, A. & Rivoltella, P.C. (Eds.), *Tecnologie, Formazione, Professioni. Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 167-183). Milano: Unicopli.
- Broussau, G. *La théorie des situations didactiques*.
http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1_08-09/DDML30809S1_C5_TSDb.pdf.
- Callari Galli, M., Cambi, F. & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.

- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari-Roma: Laterza.
- Catrambone, R. & Yuasa, M. (2006). Acquisition of procedures: the effects of example elaborations and active learning exercises. *Learning and Instruction*, 16, 139–153.
- Cattaneo, A., Boldrini, E. (2007a). *ICT... Innovazione, Competenze, Tecnologie. Analisi delle pratiche e professionalità del formatore*. Roma: Carocci.
- Cattaneo, A., Boldrini, E. (2007b). A quali-quantitative research pattern for the surveying of a competence profile of the teacher using ICTs in a blended learning project. In U. Bernath & A. Sangrà (Eds.), *Research in distance education and online learning* (pp. 35-45) (Vol. 13). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Cattaneo, A., Boldrini, E. (2009). 11 Competences for the Teacher Using ICTs: A Quali-quantitative Research Pattern. In Bernath, U., Szücs, A., Tait, A., Vidal, M. (Eds.) *Distance and E-learning in Transition Learning innovation, technology and social challenges* (pp.261-286). London/Hoboken -NJ: ISTE/WILEY Publications.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clarà, M. (2013). The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56, 113-127.
- Clot, Y. (2006). *La funzione psicologica del lavoro*. Roma: Carocci.
- Consiglio Europeo. (2000). *Conclusioni Della Presidenza. Consiglio Europeo di Lisbona*. 23-24 marzo 2000.
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm.
- De Jong, J.A., Wierstra, R.F., Hermanussen, J. (2006). An exploration of the relationship between academic and experiential learning approaches in vocational education. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(1),155-69.
- Dewey, J. (1954/1916). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/Main: CAMPUS.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 3: Soziales Handeln. Frankfurt/Main: CAMPUS.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies In Continuing Education*, 26(2), 247-274.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). «Vos mains sont intelligentes»: Interactions en

- formation professionnelle initiale. In *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* (Vol. 117). Genève: Université de Genève.
- Freinet, C. (1977-78). *La scuola del fare*. (vol. I-II). Milano: Emme Edizioni.
- Ghisla, G., Bausch, L., Boldrini, E. (2013). Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. *Babylonia*, 2/2013, 46-58. Versione in lingua italiana disponibile sul sito www.babylonia.ch.
- Ghisla, G., Bausch, L., Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3, 431-466.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning. Instructional Approaches & Issues*. Brookline Books: Cambridge, MA.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. II, pp. 215–239.
- Jonnahert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: de Boeck.
- Kember, D. (Ed.). (2001). *Reflective Teaching and Learning in the Health Profession*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Leung, D.Y.P. & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23(1), 61-71.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.

- Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621.
- Mantovani, G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than Intelligence, in *American Psychologist*, 28, 14-31.
- Merlini, F. (2013). *Schizotopies. Essai sur l'espace de la mobilisation*. Paris: Cerf.
- Merlini, F., (2010). Riculturalizzare la formazione e il lavoro. In Merlini, F. & Bonoli, L. (a cura di). *Per una cultura della formazione al lavoro. Studi e analisi sulla crisi dell'identità professionale*, (pp. 103-129). Roma: Carocci.
- Mager, R.F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Mayer, K. (2002). Vocational education and training in transition: From Fordism to a learning economy. In Nijhof, W., Heikkinen, A. & Nieuwenhuis, L. (Eds.), *Shaping flexibility in vocational education and training: Institutional, curricular and professional conditions* (pp. 17-33). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Motta, E., Boldrini, E., & Cattaneo, A. (2012). Technologies to bridge the gap among learning contexts in vocational training. In Pumilia-Gnarini, P.M., Favaron, E., Pacetti, E., Bishop, J., & Guerra, L. (Eds.) *Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Lanzara, G. F. (1993), "Un profilo della competenza: base cognitiva, ecologia funzionale, carattere sociale". In G. F. Lanzara (Ed.), *Capacità negativa: competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni* (pp. 23-57). Bologna: Il Mulino.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford - New York: Oxford University Press.
- Pastré, P. (1999), La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Éducation permanente*, 139(2), 13-35.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester Mass.: Peter Smith.
- Poortman, C.L., Illeris, K., & Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: from learning theory to practice, *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 267-287.
- Raisky, C. (1999). Complexité et didactique, *Education Permanente*, 139, 37-64.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Rittle-Johnson, B. (2006). Promoting transfer: The effects of direct instruction and self-

- explanation. *Child Development*. 77(1), 1-15.
- Rullani, E. (2007). Nella società della conoscenza, la formazione non conosce economie. *Equilibri. Rivista per lo sviluppo sostenibile*, 2(1), 161-174.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sandberg, J. (2009). Understanding of work: the basis of competence development. In R. C. Velde (Ed.), *International Perspectives on Competence in the Workplace. Implication for research, policy and practice* (pp. 3-20). Dordrecht: Springer.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Spencer, L. M. & Spencer, M. S. (1993). *Competency at work*. New York: Wiley.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Van Merriënboer, J. J. G (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.