

Didattica per Situazioni Approcci e proposte per la formazione professionale in alternanza

Online
Testi aggiuntivi





SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera
nella formazione professionale*

**La presente edizione online
contiene testi aggiuntivi alla versione
principale del libro, pubblicata
presso l'editore Erickson (Trento).**

I contributi sono nel contenuto
e nella forma di esclusiva
responsabilità di autrici e autori.

Coordinazione versione online

Gianni Ghisla

Curatori dell'opera

Gianni Ghisla, Elena Boldrini, Fabio Merlini

Traduzioni

Gianni Ghisla

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO
Tel. 0461 951500
www.erickson.it – info@erickson.it
ISBN: 978-88-590-3855-9

© SUFFP

Ghisla, G., Boldrini, E. & Merlini, F. (Eds.). (2024).
Didattica per Situazioni. Erickson.
ISBN Print: 978-88-590-3855-9

Didattica per Situazioni Approcci e proposte per la formazione professionale in alternanza

Online
Testi aggiuntivi

Didattica per Situazioni

Il volume, adattamento in italiano di *Didaktik und Situationen*, attinge alla pluridecennale esperienza della SUFFP. Rivolto a un ampio pubblico di lingua italiana, considera le sfide legate allo sviluppo in Italia di una nuova cultura formativa all'incrocio tra scuola e mondo del lavoro, un cambiamento di paradigma ispirato alla formazione in alternanza, così come si è radicata in due secoli di storia in paesi come la Germania, l'Austria e la Svizzera. Questa nuova cultura formativa comporta l'adozione di rinnovate pratiche pedagogico-didattiche e il coinvolgimento attivo di scuole, insegnanti e formatori nel ripensamento dell'azione didattica. Alle esigenze che ne derivano offre possibili risposte innovative la *Didattica per Situazioni (DpS)*, esaurientemente presentata nel volume.

La formazione in Italia, soprattutto quella professionale, vive una stagione di significative trasformazioni, con sfide legate allo sviluppo di un nuovo approccio formativo nell'alveo dell'alternanza tra scuola e lavoro, tra cultura e processi produttivi, e ispirato al modello duale. Un tale cambiamento richiede tempi lunghi e il superamento di difficoltà istituzionali e organizzative, ma anche insite nelle pratiche pedagogico-didattiche dei protagonisti, che dovranno ripensarle integrandovi, in modo creativo e convincente, le esperienze acquisite dai giovani nell'ambito degli apprendistati, dei tirocini e di altre forme di applicazione pratica. L'approccio, emerso dalle ampie esperienze della formazione professionale duale svizzera, ma che integra pure il patrimonio della didattica professionale germanofona, francese e anglosassone, permette di lavorare a scuola, e in azienda, in modo mirato sulle situazioni concrete e sulle aree di attività (ADA) professionali. Proponendosi come grammatica aperta dell'agire didattico, la DpS rifugge i dogmatismi metodologici e valorizza l'autonomia professionale di insegnanti e formatori che ne troveranno in questo volume le basi teoriche e numerose testimonianze pratiche.

Principi didattici

A tal fine servono principi convincenti in grado di guidare la didattica come arte dell'insegnamento, principi fondati su un'immagine dell'essere umano che vede gli insegnanti come persone autonome, sicure di sé e aperte, dotate di carisma personale, ma anche delle conoscenze necessarie e capaci di utilizzare i mezzi giusti. Tali principi possono essere messi in relazione con i seguenti cinque capisaldi, eticamente fondati, dell'azione didattica: apertura, capacità critica, riferimento alla pratica, riferimento alla conoscenza e senso di responsabilità.

Grammatica dell'agire didattico

I principi forniscono l'orizzonte di riferimento, ma l'azione didattica dipende da soluzioni e regole concrete. Ha bisogno di un tipo di grammatica che, analogamente a una lingua, possa essere declinata in modo coerente, diversificato e rispettoso delle contingenze. Con il concetto innovativo di situazione quale base, i contributi del volume vanno proprio nella direzione di una tale grammatica, salvaguardando i saperi disciplinari e tecnici quale requisito indispensabile. In particolare, il modello della *Didattica per Situazioni* presenta un approccio orientato alla pratica, già sperimentato più volte in classe, che può facilitare gli insegnanti nella realizzazione di un'azione didattica autonoma e innovativa. Il libro è completato da contributi online sui temi, tra gli altri, delle forme di insegnamento digitale, sull'insegnamento bilingue delle materie professionali, sull'insegnamento delle arti applicate e sull'analisi della situazione come primo approccio all'insegnamento per insegnanti in formazione. È disponibile anche una versione in francese e in tedesco dell'opera.

Sommario

VOLUME CARTACEO

Ghisla, G., Boldrini, E. & Merlini, F.

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

Ghisla, G.

Didattica per Situazioni: origini storiche e concettuali, contesto europeo e compatibilità italiana

Ghisla, G.

La grammatica dell'agire didattico: basi teoriche e concettuali della Didattica per Situazioni

Wüthrich, E.

La formazione professionale nel contesto internazionale: un approccio olistico della SUFFP

Maubant, Ph. & Gremion, Ch.

Analisi del lavoro e formazione professionale in alternanza

Leumann, S. & Scharnhorst, U.

Apprendimento situato: origini teoriche e importanza per la formazione

Cattaneo, A. & Boldrini, E.

Erfahrungsraum: un modello per integrare tecnologia e formazione professionale

Sappa, V.

L'apprendimento integrato tra scuola e lavoro

Salini, D., Piccini, C. & Romanelli-Nicoli, M.

Didattica per Situazioni e situazioni problema: come generare proposte innovative nell'insegnamento

Busch, L.

Valutare competenze in contesto scolastico: il contributo della Didattica per Situazioni

Rebord, N., Murat, S. & Hefhaf, J.

Interdisciplinarietà e situazioni-problema

Boldrini, E. & Cattaneo, A.

Didattica per Situazioni e analisi delle pratiche nella formazione degli insegnanti

Piccini, C.

Didattica per Situazioni nell'insegnamento di maturità professionale: ragioni e principi

Ghisla, G.

La formazione professionale in Svizzera e in Italia: assetti curricolari e questioni di didattica

EDIZIONE ONLINE

Ghisla G., Boldrini E. & Merlini F.	1
Introduzione: identità, sfide e applicabilità della didattica della formazione professionale	
Laupper E., Eicher V. & Balzer L.	8
Didattica per Situazioni nella formazione iniziale e continua di insegnanti, formatori e responsabili della formazione professionale: approcci valutativi e primi risultati	
Gremion C. & Maubant, Ph.	19
Verso un'implementazione pedagogica della didattica professionale grazie all'alternanza e alle situazioni	
Schmuki D.	28
Al centro di una Didattica per Situazioni orientata alle competenze. Utilizzare il sapere in modo strumentale – l'esempio della Cultura generale	
Matter J.	35
Dell'entusiasmo pedagogico: un paradigma basato sul desiderio di nuove situazioni	
Fristalon I.	45
Didattica professionale e analisi delle situazioni nella formazione degli insegnanti: un approccio etnografico e orientato allo sviluppo	
Burch I. & Petrini, B.	53
Un'introduzione alla Didattica per Situazioni – sfide e soluzioni	
Jöhr M., Kammermann M. & Meier Th.	60
La Didattica per Situazioni nei corsi con certificato per formatori e formatrici	
Schuler, M. & Vogt, B.	69
Piani di formazione per un insegnamento fondato su situazioni nelle scuole professionali	
Sello, M. & Gremion, C.	79
Situazioni e profili di riferimento per favorire e valutare le competenze relazionali	
Le Bolloc'h, J.	86
Orologi sportivi: la Didattica per Situazioni – legame tra scuola e realtà	
Gagnebin-de Bons, D.	91
La situazione nell'apprendimento delle arti applicate: norma professionale e valutazione formatrice	

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

(dal volume cartaceo)

Gianni Ghisla, Elena Boldrini & Fabio Merlini

Formazione professionale e didattica nel contesto

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

In Europa, a partire dal XIX secolo, la formazione professionale si è sviluppata seguendo due direzioni principali, in conseguenza delle profonde trasformazioni generate dalle rivoluzioni di stampo politico e industriale (cfr. nel volume cartaceo Ghisla, *DpS: origini storiche...*): nei paesi di lingua tedesca e, in certa misura, in quelli del Nord Europa, ha prevalso la divisione dei compiti tra formazione scolastica e formazione aziendale, mentre in paesi come la Francia e l'Italia si sono affermate varianti di formazione istituzionalizzate in scuole a tempo pieno, in particolare negli istituti tecnici. Le ragioni storicamente profonde di questa divaricazione di sistema sono legate al fatto che le corporazioni medioevali, responsabili della formazione professionale nei diversi mestieri, in Italia e in Francia sono state quasi completamente cancellate dagli eventi postrivoluzionari, mentre nei paesi germanofoni hanno opposto forti resistenze, riuscendo a difendere il privilegio del controllo della formazione. Mutatesi gradualmente in organizzazioni del mondo del lavoro, esse hanno per così dire 'traghettato' il retaggio dell'apprendistato nelle botteghe medioevali verso la modernità, dando luogo a quello che comunemente viene definito il *sistema duale*, ancorato all'alternanza tra azienda e scuola.

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

L'Italia, dal canto suo, ha storicamente optato per una formazione professionale affidata alle scuole a tempo pieno, prevalentemente negli istituti tecnici e professionali, gestiti centralmente, e nelle strutture dell'istruzione e formazione professionale (IFP), affidate di norma alle istanze regionali. Nella tradizione pedagogica italiana, la separazione tra le due anime, quella professionale e quella culturale, si è profilata in modo molto meno netto rispetto ai sistemi duali, mantenendo nell'insieme una connotazione fortemente culturale. Tuttavia, anche nella scuola italiana, negli ultimi decenni, si sono manifestate forti spinte verso la valorizzazione del mondo

del lavoro, mediante contenuti esplicitamente professionalizzanti, con la ricerca di formule istituzionali e organizzative in grado di aprire la strada all'alternanza, anzitutto nell'ambito degli istituti tecnici, professionali e dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP), ma comunque anche nella formazione di carattere liceale, quale opportunità per esperienze pratiche di arricchimento e apertura di orizzonti sul mondo produttivo.

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

In questo contesto, che resta comunque assai diversificato, la pedagogia e la didattica della formazione professionale non sono rimaste indifferenti e hanno cercato di rendere conto di una realtà sempre più complessa, in ragione sia delle esigenze socio-culturali sia delle trasformazioni del mondo produttivo. Nuove idee e nuovi strumenti concettuali hanno cominciato a farsi strada, favoriti anche dal crescente interesse per la formazione professionale. Nel suo contributo (cfr. nel volume cartaceo Ghisla, *DpS: origini storiche...*), Ghisla contestualizza questa sorta di revival della pedagogia e della didattica della formazione professionale, particolarmente evidente nei paesi di lingua tedesca e in Francia a partire dagli anni Ottanta, ma ancora in fieri in Italia. D'altro canto, non va pure sottovalutata la crescente attenzione da parte del mondo anglosassone, documentata nel contributo di Leumann & Scharnhorst¹.

Tornando alla realtà elvetica, va evidenziato il ruolo della Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), un'istituzione della Confederazione che, insieme ad altri attori, ha contribuito in modo decisivo al dibattito e al rinnovo della didattica. Di particolare rilevanza culturale e pedagogica è il fatto che, essendo una scuola federale, la SUFFP ha potuto attingere alle tre tradizioni delle aree linguistiche tedesca, francese e italiana – in ognuna delle quali dispone di una sede operativa. Da questo contesto istituzionale è nato il presente volume, la cui edizione originaria, apparsa in lingua tedesca nel 2022, ha salutato i 50 anni di esistenza della SUFFP, giovandosi di diversi decenni di esperienza alla confluenza di tre culture di riferimento, sia nel pensiero pedagogico sia nelle pratiche educative.

Sull'immagine di sé della didattica della formazione professionale

La diversificazione del mondo della formazione professionale solleva la domanda “[...] se sia possibile determinare una didattica della formazione professionale o se questa sia definibile solo sullo sfondo di un discorso teorico” (Tramm et al. 2018, 5). Come si è visto, le tendenze verso la ricerca di una rinnovata identità sono indubbie, sia per quanto riguarda l'oggetto della disciplina, ovvero i diversi campi di attività, sia per il suo posizionamento epistemologico nel contesto scientifico-accademico. I diversi

¹ – Se non indicato diversamente, i riferimenti sono ai contributi pubblicati nel volume cartaceo: Ghisla, G., Boldrini, E., & Merlini, F. (Eds.). (2024). *Didattica e situazioni*. Erickson.

orientamenti e approcci che hanno animato il dibattito negli ultimi decenni testimoniano di un dinamismo creativo, ma non hanno facilitato la ricerca di un indirizzo e di un nucleo comuni di pensiero e di azione didattica. D'altro canto, permane l'esigenza condivisa che una rinnovata identità della didattica della formazione professionale debba misurarsi con "...le prospettive e le posizioni di base di una ricerca e di una pratica didattica professionale orientata alle sfide del futuro..." (ibid.). Anche i testi di questo volume vanno intesi come un contributo in questa direzione, per quanto siano cresciuti in modo piuttosto spontaneo da un doppio retroterra di esperienze: da un lato, dall'intenso lavoro concettuale e operativo svolto nell'accompagnare i numerosi progetti di riforma e di revisione dei piani di formazione delle professioni; dall'altro lato, dalla riorganizzazione della formazione di insegnanti e formatori/trici professionali, di cui la SUFFP è la principale responsabile in tutta la Svizzera². I testi del presente volume, comprensivo della versione cartacea, esprimono la diversità dei contesti didattici della formazione professionale elvetica, ma nel contempo si caratterizzano per la ricerca condivisa di modelli e finalità del pensiero e dell'azione didattica coerenti e intellegibili. Per facilitarne la lettura e la comprensione, giova inquadrarli entro una distinzione concettuale e disciplinare assicurata da tre livelli gerarchici del discorso: pedagogico, curricolare e didattico (cfr. nel volume cartaceo Ghisla, *DpS: origini storiche...*).

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

Il secondo livello, quello *curricolare*, fornisce, sotto forma di decreti, ordinanze, piani di formazione ecc., gli strumenti per la *governance* del sistema, ovvero il pilotaggio politico-amministrativo dell'attività formativa. Proprio anche in ragione di scelte politico-amministrative, nella formazione professionale, a partire dagli anni Novanta, i curricoli hanno vissuto un notevole **cambiamento di paradigma**: i tradizionali programmi fondati sulle materie sono stati sostituiti da piani di formazione orientati alle competenze e alle attività produttive, che privilegiano le logiche del controllo e della strumentalizzazione della conoscenza. Si è trattato di un mutamento di indirizzo radicale e nel contempo di una sfida non scevra da problemi. Fra questi, il rischio di un'eclissi del sapere costituito e codificato nelle materie e del suo ruolo essenziale per l'insegnamento e apprendimento, anche nella formazione professionale.

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

I contributi di questo volume si situano ai livelli curricolare e soprattutto didattico, ambiti nei quali i due concetti di *competenza* e di *azione*

² – Significativi sono stati pure numerosi contributi provenienti da diversi progetti di ricerca, come quelli legati alle cosiddette *Leadinghouses* tra cui quella denominata "Tecnologie per la formazione professionale" (https://www.suffp.swiss/ricerca/progetti/dual-t?_99911.1537720375.1697377358-298582894.1697377358 (15.10.2013)).

hanno assunto un ruolo essenziale relativamente al cambiamento di paradigma evocato in precedenza.

Della competenza e dell'orientamento all'azione

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

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

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

Dal concetto di situazione alla Didattica per Situazioni (DpS)

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

DpS vengono poi trattate da Wüthrich per progetti in ambito internazionale, da Boldrini & Cattaneo per la formazione degli insegnanti e da Piccini per i curricula di maturità a carattere professionale. D'altro canto, sempre Cattaneo & Boldrini illustrano il modello del cosiddetto *Erfahrungsraum*, che introduce all'uso delle più recenti tecnologie digitali, applicabili anche nel quadro della DpS; Sappa approfondisce il rapporto tra scuola e lavoro con particolare attenzione al ruolo didattico del *confine*; Bausch affronta la delicata questione della valutazione delle risorse e delle competenze; Salini et al. si occupano dell'apprendimento per situazioni-problema e Rebord et al. si chinano sulla questione dell'interdisciplinarietà e dell'insegnamento per progetti.

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

Le sfide

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

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

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

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

dove il rapporto con la realtà lavorativa non è immediato e passa in secondo piano rispetto all'apprendimento di carattere culturale (cfr. in questo vol. Piccini).

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

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

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

Didattica per Situazioni: contesti di possibile applicazione

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

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

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

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

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

		CRITERI		
		Definizione	Istituzioni in Italia e in Svizzera	Applicabilità DpS
CONTESTI	Formazione culturale generale	Scuole di cultura generale – <i>in primis</i> licei – con piani formativi a dominanza disciplinare, con possibilità di stages o esperienze nel mondo del lavoro (applicazione pratica).	Italia e Svizzera: licei o scuole analoghe di cultura generale	Applicabilità limitata , soprattutto con esperienze esemplificative e situazioni mediate/modellizzate.
	Formazione nelle professionali a tempo pieno	Scuole professionali a tempo pieno con laboratori o possibilità di stages ed esperienze professionali intense (applicazione pratica).	Svizzera: scuole prof. a tempo pieno con laboratori, scuole di cultura generale professionalizzanti, maturità professionale post. Italia: istituti tecnici, professionali e d'arte, le FP con possibilità di stages ed esperienze prof. intense (applicazione pratica).	Applicabilità sistematica possibile , sfruttando laboratori e situazioni mediate/modellizzate.
	Formazione nelle professionali in alternanza	Scuole in alternanza con apprendistato duale, o scuole a tempo pieno con laboratori che producono per il mercato.	Svizzera: scuole professionali duali, corsi interaziendali, maturità prof. integrata Italia: le FP con apprendistato di tipo 1.	Applicabilità ideale .
	Formazione in azienda	Attività formative in azienda, integrate/parallele all'attività produttiva.	Tutte le varianti di formazione aziendale.	Applicabilità ideale , ad es. sulla base di "isole di apprendimento aziendali"

Tab. 1 · Contesti formativi e applicabilità della DpS

Bibliografia

Tramm, T., Casper, M. & Schlomer, T. (Hrsg.) (2018). *Didaktik der beruflichen Bildung - Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bertelsmann.

Didattica per Situazioni nella formazione iniziale e continua di insegnanti, formatori e responsabili della formazione professionale: approcci valutativi e primi risultati

Ellen Laupper, Véronique Eicher & Lars Balzer

Introduzione

Questo contributo descrive due approcci valutativi e i primi risultati significativi relativi alle prime esperienze con la Didattica per Situazioni (DpS) nella formazione iniziale e continua di insegnanti, formatori e responsabili della formazione professionale. È stata presa in considerazione la revisione sia dei piani di formazione (compresa l'introduzione del nuovo modello di formazione) che di un piano di formazione continua di nuova concezione nell'area della salute. L'analisi mostra come e con quali risultati possono essere valutate queste prime esperienze.

“La valutazione è un servizio scientifico che descrive e valuta programmi e misure d'intervento in particolare per obiettivi predefiniti e secondo specifici criteri. La valutazione si svolge in modo sistematico, trasparente e comprensibile e si basa su dati e informazioni ottenuti con i metodi delle scienze sociali. Nel nostro approccio, le persone che svolgono questa attività devono essere appositamente qualificate.” (Balzer & Beywl, 2018, p. 25)

La valutazione così intesa è ormai diventata una pratica standard nelle università, in particolare sono corsi accademici, moduli e piani di studio a costituire oggetto di valutazione. Diversi sono gli approcci che, nel merito, si sono dimostrati appropriati e utili.

Così, ad esempio, le modalità valutative utilizzate dipendono dal grado di evoluzione di un oggetto o di una realtà. Se si tratta di oggetti o realtà sottoposti per la prima volta a valutazione, allora si prestano particolarmente a un monitoraggio formativo. Di conseguenza, la valutazione mira al miglioramento e genera informazioni che possono confluire direttamente nell'ulteriore sviluppo. Oggetti o realtà già sottoposti a valutazione vengono aggiuntivamente affrontati con modalità sommative che danno luogo a una valutazione dell'impatto e a una documentazione spesso determinante per la rendicontazione.

Presso la Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), la valutazione interna è concepita come elemento di un sistema di garanzia e sviluppo della qualità che sottostà ai responsabili dei prodotti. A questo scopo è stato specificamente costituito il Servizio di valutazione (SdV) che sviluppa, in stretta collaborazione con i committenti interni, procedure personalizzate per i vari oggetti e le diverse esigenze valutative. I seguenti esempi di valutazione sommativa e formativa sono parte di questo lavoro e mostrano i benefici che la valutazione può apportare alla Didattica per Situazioni.

Valutazione delle offerte formative nell'ambito della pedagogia professionale

Nel 2019/2020 è stato implementato un nuovo concetto di formazione per i cicli di studio di pedagogia professionale. Con questo nuovo modello, sono stati predisposti nove moduli per i cicli di studio con diploma, due dei quali hanno carattere trasversale e si snodano sull'arco dell'intera durata della formazione. Dei restanti sette moduli, cinque hanno un carattere pedagogico-didattico (moduli A, B, C, D, E), mentre i due moduli rimanenti (moduli F, G) si concentrano su ulteriori aspetti del sistema educativo. Nel modello di formazione, la Didattica per Situazioni è stata scelta come

una delle linee guida per l'orientamento pedagogico della formazione alla SUFFP (Merlini et al. 2018). Per assicurarne l'accompagnamento nel corso dell'introduzione e dell'implementazione, si è deciso, tra l'altro, di includere la Didattica per Situazioni quale oggetto della valutazione sistematica dei moduli a livello nazionale¹.

La valutazione sistematica dei moduli a livello nazionale è stata introdotta nell'anno accademico 2019/2020 con l'implementazione del nuovo modello di formazione. Lo scopo della valutazione è di contribuire al miglioramento dell'impostazione dei moduli di recente concezione. L'obiettivo è quindi di valutare in che misura i moduli e il modello formativo vengono giudicati come adeguati dai partecipanti (nello specifico per quanto riguarda la Didattica per Situazioni).

Alla fine di ogni modulo, ai partecipanti viene inviato un questionario online, che contiene una breve parte standardizzata, uguale per tutti i moduli, e una seconda parte opzionale adattata a ogni modulo.

Risultati

I risultati della valutazione per gli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021 vengono presentati di seguito.

Nell'anno accademico 2019/2020 sono stati inviati 686 questionari, di cui 469 sono stati completati (tasso di risposta del 68,4%). Nell'anno accademico 2020/2021 i questionari erano 1307, di cui 937 completati (tasso di risposta del 71,7%). La tabella 1 mostra quali moduli e in quale regione sono stati valutati da quanti partecipanti.

Modulo	2019/2020			2020/2021			Totale
	Zollikofen	Lausanne	Lugano	Zollikofen	Lausanne	Lugano	
A	152	98	12	206	111	43	522
B	36	22		96	73	29	256
C	56			66	73		195
D				60	34		94
E				48	5		53
F	30	20		36	24		110
G	17	26	0	69	50	14	176
Totale	291	166	12	481	370	86	1406

¹ — Inoltre, è stato istituito un gruppo di supporto pedagogico per accompagnare l'attuazione e l'armonizzazione del modello di formazione nelle regioni.

Tab. 1 · Partecipanti alla valutazione secondo il modulo, la regione e l'anno accademico

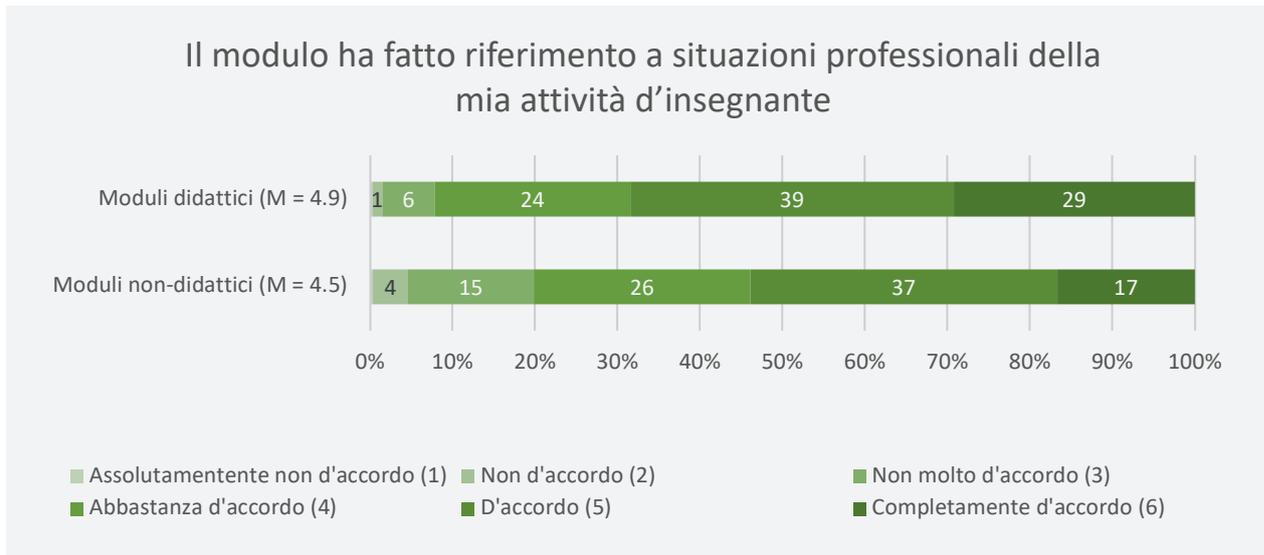
Come già detto, i moduli da A e E hanno un carattere pedagogico-didattico, mentre i moduli F e G si concentrano su altri aspetti del sistema educativo. Questi due tipi di moduli vengono analizzati separatamente.

Implementazione della Didattica per Situazioni

Il primo passo consiste nell'analizzare in che misura la DpS viene implementata nei vari moduli. A tal fine, è stato chiesto ai partecipanti di valutare fino a che punto il modulo si riferiva a situazioni professionali nell'insegnamento quotidiano (si vedano le risposte nella Fig. 1).

La Fig. 1 mostra la frequenza delle risposte (in percentuale) e i valori medi (M) per il riferimento alla DpS nei due tipi di modulo. La DpS è (*piuttosto*) considerata in tutti i moduli (M = 4,5 o 4,9). Nell'ambito dei moduli didattici ciò avviene con maggiore intensità rispetto ai moduli non didattici, più del 90% dei primi è quantomeno (*piuttosto*) d'accordo con l'affermazione, mentre lo è l'80% dei secondi².

² — $F(1, 1361) = 40,95, p < .001$ (analisi univariata della varianza con effetto statisticamente significativo per il tipo di modulo).



Vantaggi per l'apprendimento della Didattica per Situazioni

Se i partecipanti hanno percepito la considerazione delle situazioni professionali, allora si è chiesto loro in che misura questa considerazione abbia favorito il loro apprendimento. La Figura 2 mostra che la DpS è stata considerata vantaggiosa per l'apprendimento in entrambi i tipi di modulo: anche qui i valori medi sono di 4,7 e 5 punti e il 90 o 97% dei partecipanti è (tendenzialmente) d'accordo con l'affermazione. Anche in questo caso, si può notare che i partecipanti ai moduli didattici percepiscono la DpS come più favorevole all'apprendimento rispetto a quelli dei moduli non didattici³ (Fig. 2).

Fig. 1 · Considerazione percepita della DpS, moduli didattici vs. non-didattici

$3 - F(1, 1215) = 36.47, p < .001$
(analisi univariata della varianza con effetto statisticamente significativo per il tipo di modulo).

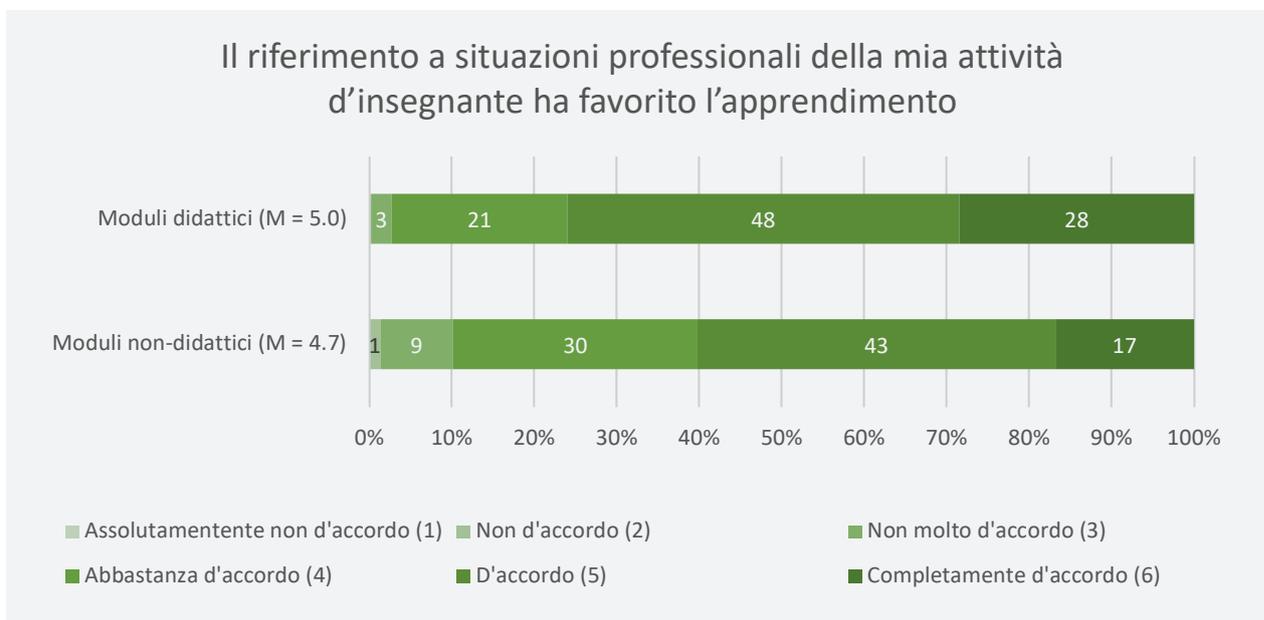


Fig. 2 · Vantaggi percepiti della DpS, moduli didattici vs. non-didattici

Relazioni tra Didattica per Situazioni, transfer e soddisfazione degli studenti

In un'ultima fase, è stata analizzata la misura in cui la Didattica per Situazioni è correlata al transfer percepito di competenze e risorse⁴ e alla soddisfazione degli studenti⁵.

Si può notare che sia l'uso della DpS che i suoi vantaggi per l'apprendimento sono positivamente correlati al trasferimento percepito⁶: quanto più i partecipanti percepiscono la considerazione di situazioni professionali e quanto più percepiscono ciò come favorevole all'apprendimento, tanto più dichiarano di poter applicare nell'insegnamento quotidiano le competenze e le risorse che hanno sviluppato. Questo effetto è evidente anche se analizzato separatamente per anno accademico, nonché se si esaminano separatamente i moduli didattici e non-didattici.

Si dimostra inoltre che la considerazione della DpS e la percezione dei suoi vantaggi per l'apprendimento sono positivamente correlati alla soddisfazione dei partecipanti⁷: più forte è la DpS e più è percepita come favorevole all'apprendimento, più i partecipanti valutano positivamente il modulo. Questo effetto permane⁸ anche quando si includono il transfer percepito di competenze e risorse e l'ampliamento delle competenze⁹. L'effetto è evidente in entrambi gli anni di studio. Tuttavia, se si analizzano separatamente i moduli didattici e non-didattici, l'effetto nei moduli non-didattici rimane solo per i vantaggi, ma non per l'uso della Didattica per Situazioni.

Conclusioni

Grazie all'approccio di valutazione sommativa adottato, si possono trarre alcune conclusioni relative alla DpS. Fin dal primo ciclo del nuovo concetto di formazione, la DpS è stata riconosciuta dai partecipanti e valutata come favorevole all'apprendimento. Inoltre, essa è correlata positivamente al transfer delle competenze e alla soddisfazione: più i partecipanti la percepiscono e più la considerano favorevole all'apprendimento, più dichiarano di poter applicare le competenze e le risorse acquisite e più sono soddisfatti del modulo.

I risultati dei due tipi di modulo mostrano che la DpS non è percepita con la stessa intensità in tutti i moduli. In generale, sembra più difficile implementarla nei moduli non-didattici o viene percepita in modo meno chiaro e meno favorevole all'apprendimento. Da un lato, ciò può essere dovuto alla scelta delle situazioni professionali (forse quelle per le situazioni d'insegnamento sono scelte meglio di quelle per le situazioni fuori dall'insegnamento), ma dall'altro può anche essere dovuto alla percezione dei partecipanti (forse hanno meno familiarità con le situazioni fuori dall'insegnamento, quindi sono meno in grado di valutarne la rilevanza).

Valutazione di una formazione continua fondata sulla Didattica per Situazioni

I programmi di formazione continua della SUFFP includono anche elementi di Didattica per Situazioni. Un esempio interessante è il nuovo "Programma modulare di formazione continua per formatori professionali e responsabili della formazione professionale nel settore sanitario del Cantone di Berna (WAG)", tenuto per la prima volta nella primavera del 2021. Si tratta di un progetto di cooperazione tra la SUFFP e l'Organizzazione del mondo del lavoro (OML) Sanità Berna e si rivolge ai formatori professionali (FP) e ai responsabili della formazione professionale (RFP) nel settore sanitario che formano apprendisti e studenti in professioni sanitarie non universitarie (professioni infermieristiche, di tecnologia medica e di terapia medica di livello secondario II e terziario A e B). Un principio centrale è l'orientamento alle competenze, alle risorse e alla pratica, per cui tutti i contenuti della formazione continua vengono coerentemente affrontati in ottica DpS. Il programma di formazione comprende un totale di tre sequenze (moduli). Nelle prime due, le sei situazioni specificate nel concetto per ciascuna di esse vengono trattate con i FP e i RFP, una volta a

4 — «Le competenze e le risorse sviluppate nel modulo sono trasferibili nella mia attività d'insegnante.», scala da 1 a 6.

5 — «In generale, quale valutazione complessiva darebbe al modulo frequentato?», scala da 1 (è tra i peggiori che ho mai frequentato) a 7 (è tra i migliori che ho mai frequentato).

6 — L'analisi di regressione lineare mostra effetti statisticamente significativi: uso della DpS ($\beta = .39$, $p < .001$), vantaggi per l'apprendimento della DpS ($\beta = .32$, $p < .001$). L'uso e il supporto all'apprendimento della DpS spiegano il 38% della varianza nel transfer.

7 — L'analisi di regressione lineare mostra effetti statisticamente significativi: uso della DpS ($\beta = .23$, $p < .001$), vantaggi per l'apprendimento della DpS ($\beta = .33$, $p < .001$). L'uso e il supporto all'apprendimento della DpS spiegano il 24% della varianza nel transfer.

8 — L'analisi di regressione lineare mostra effetti statisticamente significativi: uso della DpS ($\beta = .09$, $p < .004$), vantaggi per l'apprendimento della DpS ($\beta = .318$, $p < .001$). Tutti i fattori spiegano il 32% della varianza nel transfer.

9 — «Sono riuscito/a ad ampliare le mie competenze come insegnante.», scala da 1 a 6.

gruppi separati e una volta insieme. Per la terza sequenza, è previsto che i partecipanti contribuiscano con proprie situazioni sottoposte all'elaborazione.

Siccome in questa formazione continua è stato implementato per la prima volta un concetto completamente nuovo, l'attenzione della valutazione è rivolta al miglioramento. Di conseguenza, si è scelto un approccio di valutazione formativa e sono state predisposte le seguenti domande valutative:

1. In che misura vengono affrontate le situazioni rilevanti per la pratica quotidiana dei partecipanti?
2. In che misura la realizzazione di una Didattica per Situazioni in classe ha successo? Cosa funziona bene? Dove è necessario un adattamento? In che misura l'implementazione in classe delle linee guida e dei principi formulati nel concetto è riuscita?
3. In che misura la realizzazione della Didattica per Situazioni è percepita dai partecipanti come efficace e favorevole all'apprendimento? Per rispondere a queste domande, sono previste le indagini descritte nella Tabella 2.

Quando	Metodo (& chi con chi)	Risultati
Dopo ogni giorno (di una sequenza)	Feedback generale della direzione del corso (DC) con i partecipanti	Resoconto fotografico
Dopo ogni sequenza	"After Action Review" della DC con i docenti	Resoconto scritto
Dopo la prima sequenza	Intervista del Servizio di valutazione con la DC	Verbale colloquio
Dopo ogni sequenza	Inchiesta online presso i partecipanti (Servizio di valutazione)	Elaborazione quantitativa dati
A conclusione della formazione	Inchiesta conclusiva online (Servizio di valutazione)	Elaborazione quantitativa dati

Tab. 2 · Piano di rilevamento per la valutazione WAG

Risultati

Poiché il nuovo corso è iniziato nell'aprile 2021, per questo contributo erano disponibili i risultati della valutazione delle prime due delle tre sequenze, vale a dire i dati del sondaggio online, il resoconto scritto "After Action Review" di una docente e il verbale dell'intervista con la direzione del corso (DC) dopo la prima sequenza.

In totale hanno partecipato 23 persone alla prima e 22¹⁰ alla seconda sequenza del WAG (FP=6 e 5 rispettivamente; RFP=17). Di queste, 20 e 19 erano rispettivamente donne e 3 uomini. Il tasso di risposta per il sondaggio online è stato dell'82,6% per la sequenza 1 (S1) (19 su 23 partecipanti al WAG) e del 77,3% per la sequenza 2 (S2) (17 su 22 partecipanti al WAG).

Nel complesso, la S1 viene valutata positivamente. La soddisfazione complessiva¹¹ è "buona" (5) o superiore per tutti gli intervistati. I RFP valutano la formazione in modo più positivo¹². Per la DC, questo risultato conferma l'impressione personale e quella dei docenti: sembra che i FP vivano l'approccio didattico per situazioni come più impegnativo rispetto ai RFP. Secondo la DC e i docenti, i FP avrebbero voluto istruzioni più simili a ricette in alcuni casi e continuerebbero a percepire il loro ruolo nei confronti degli studenti più come "consiglieri" e meno come "coacher". La valutazione complessiva della S2 è significativamente più bassa in entrambi i gruppi, anche se la differenza di giudizio tra i due gruppi professionali è ancora più marcata¹³: in media, i FP valutano la sequenza solo

¹⁰ — Una FP era assente causa malattia.

¹¹ — «In generale, quale valutazione complessiva darebbe al modulo frequentato?», scala da 1 (è tra i peggiori che ho mai frequentato) a 7 (è tra i migliori che ho mai frequentato).

¹² — S1: MFP=5.4; MRFP=56.1.

¹³ — S2: MFP=4.0; MRFP=5.3.

come “soddisfacente” (4). Un FP ha anche commentato nel questionario di valutazione che le situazioni nella S2 erano più orientate verso i RFP e che i FP non erano realmente in grado di coinvolgersi. I RFP sembrano condividere questa percezione: alcuni di loro hanno commentato la scarsa partecipazione dei FP. Mentre un FP attribuisce la scarsa partecipazione del suo gruppo allo scambio alla mancata rilevanza degli argomenti per i FP, i RFP sospettano che le ragioni siano la minoranza numerica o la mancanza di fiducia in sé stessi.

I risultati dettagliati delle due sequenze sono presentati di seguito.

In che misura vengono affrontate le situazioni rilevanti per la pratica quotidiana dei partecipanti?

Tutte le 12 situazioni pratiche trattate nella S1 sono rilevanti per il rispettivo gruppo (cfr. Fig. 3)¹⁴. Il giudizio delle FP per la situazione 6, che prevede l’accompagnamento dei discenti in vista della procedura di qualificazione, è un po’ meno positivo rispetto alle altre situazioni¹⁵. Dopo un iniziale stupore, la DC interpreta questo risultato come se la maggior parte dei FP non percepisse questo compito come di propria responsabilità, ma lo attribuisse piuttosto ai RFP. Nella pratica, i FP spesso svolgono questo compito in accordo o sotto la guida di un RFP. Ciò segnala una discrepanza tra l’attuale comprensione del ruolo della maggior parte dei FP e le indicazioni del concetto di formazione continua.

La situazione pratica 3, che riguarda la trasmissione di saperi orientativi, viene valutata dai FP analogamente alla situazione pratica 6 (cfr. Fig. 3)¹⁶. Al contrario, i FP hanno valutato la situazione pratica 1 e la situazione pratica 5 come rilevanti e trattate con il giusto approfondimento¹⁷. Anche in questo caso, per la DC ciò riflette la comprensione del ruolo dei FP: i FP considerano questi due compiti (“guidare allievi e studenti” e “condurre colloqui di valutazione”) come i loro compiti principali, mentre le già citate situazioni pratiche 6 e 3 (“accompagnare discenti e studenti verso le procedure di qualificazione PQ” e “aiutare allievi e studenti a categorizzare gli eventi”) sono piuttosto meno accessibili per loro. D’altra parte, la valutazione altrettanto positiva della situazione pratica 2¹⁸, in cui le conoscenze specialistiche impartite sono valutate come utili e come qualcosa che può essere organizzato diversamente in futuro, è un’indicazione per la DC che la forte attenzione al lavoro di riflessione nella sequenza 1 sia già pagante.

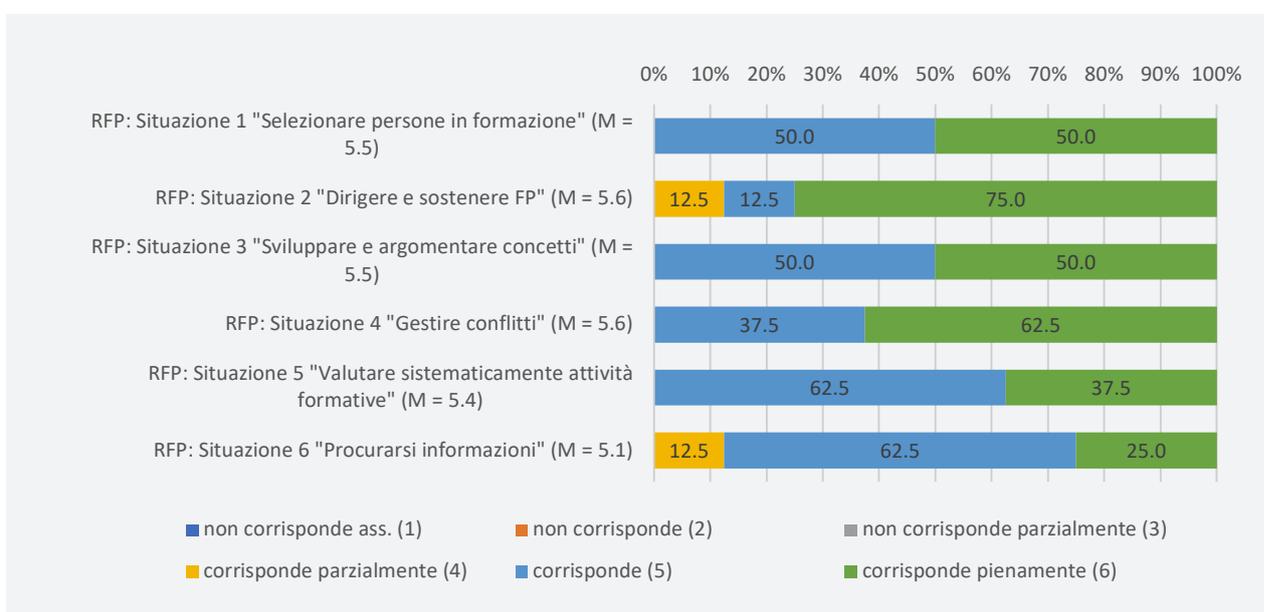
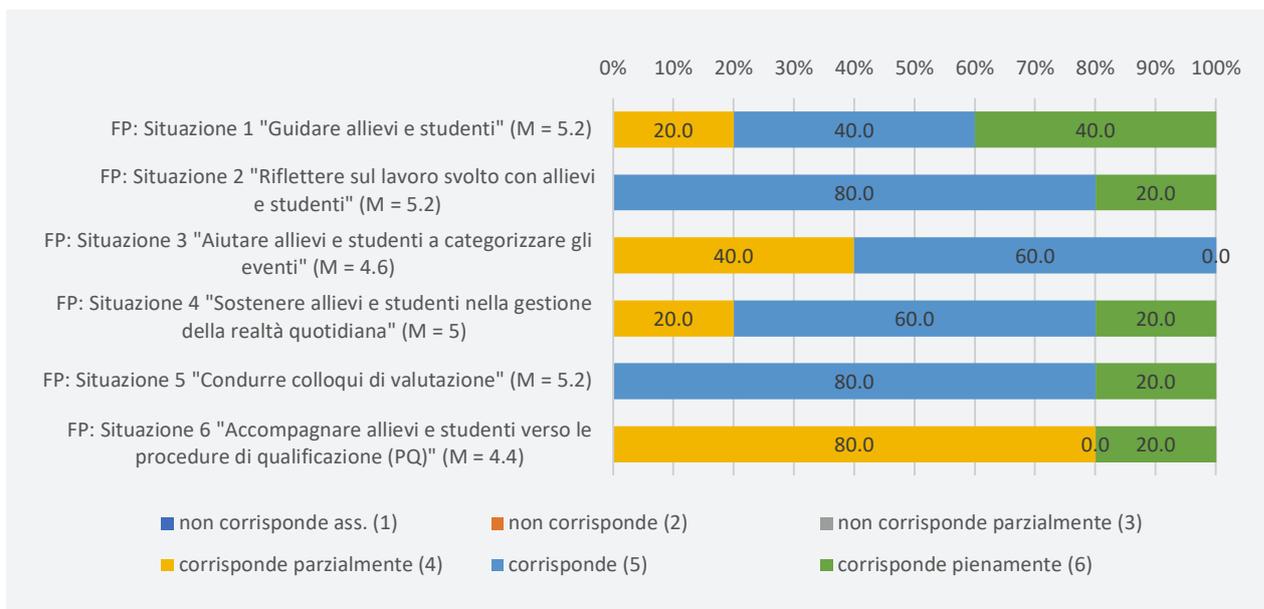
14 — «Questa situazione pratica è rilevante per il mio insegnamento quotidiano.», scala da 1 a 6.

15 — S6: MFP=4.4.

16 — S3: MFP=4.6.

17 — S1: MFP=5.2 e S5: MFP=5.2.

18 — S2: MFP=5.2.



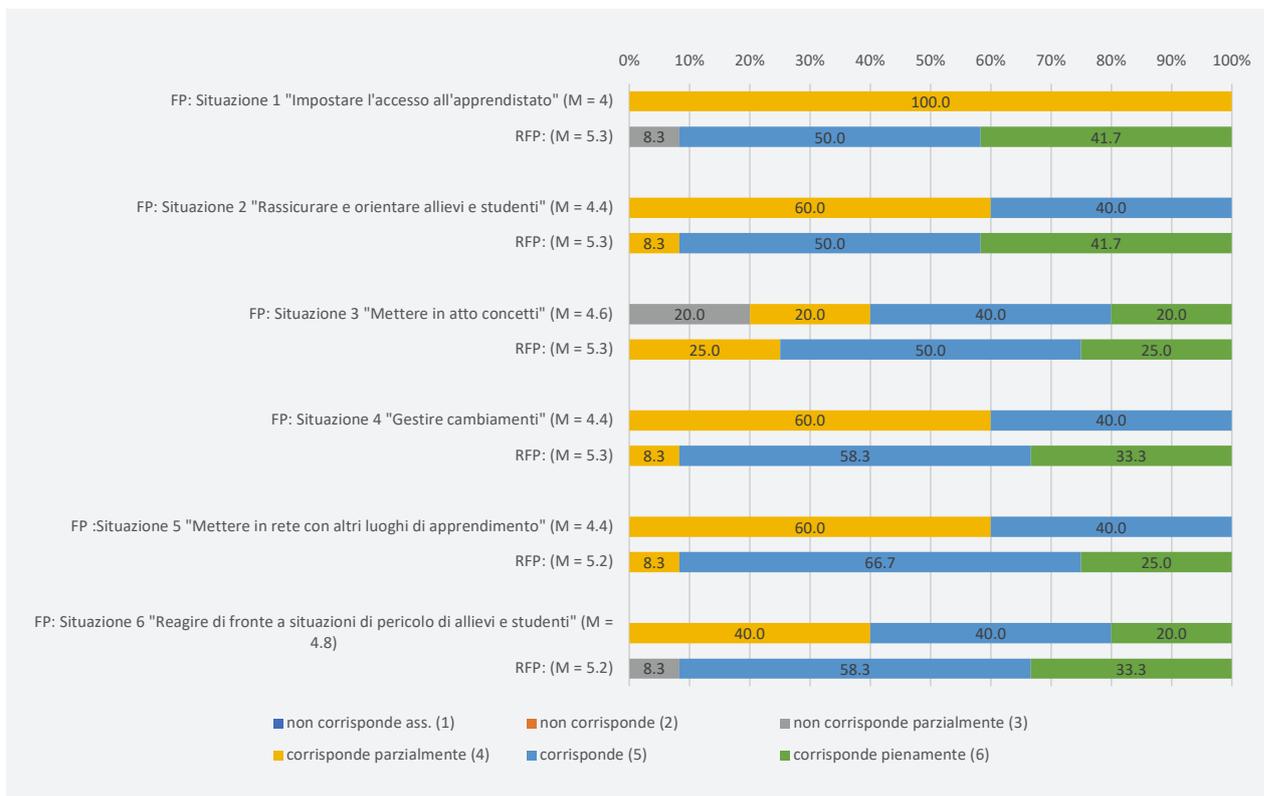
Nella S2, in cui, a differenza della S1, i due gruppi professionali hanno lavorato sulle stesse situazioni pratiche in lezioni congiunte, è stata confermata l'impressione ottenuta in S1: una grande maggioranza dei FP e dei RFP che hanno risposto, ha valutato la rilevanza delle sei situazioni come "piuttosto" valida (cfr. fig. 4). Tuttavia, il livello di accordo in entrambi i gruppi è inferiore a quello della S1. Anche per la S2, la rilevanza delle situazioni è stata valutata meno positivamente dai FP rispetto ai RFP¹⁹, confermando così l'affermazione di un FP secondo cui gli argomenti erano meno rilevanti dal loro punto di vista. La situazione più rilevante per i FP nella S2 è "reagire di fronte a situazioni di pericolo di allievi e studenti" (situazione 6)²⁰, quella meno rilevante è "impostare l'accesso all'apprendistato" (situazione 1)²¹. La situazione 6 è anche scelta da 3 dei 5 FP come possibile argomento per la relazione sull'esperienza da compilare. D'altra parte, la situazione 1, che non è stata presa in considerazione da nessun FP, ha riscosso il maggior interesse tra i RFP. Con questa scelta, entrambi i gruppi concordano sul fatto che l'organizzazione dell'accesso all'apprendistato è principalmente un compito dei RFP.

Fig. 3 - Valutazione della rilevanza delle situazioni pratiche trattate nella prima sequenza da parte dei FP (N=5) e dei RFP (N=8)

19 - S2: MFP=4.0 - 4.8; MRFP=5.2 - 5.3.

20 - S6: MRFP=4.8.

21 - S1: MRFP=4.0.



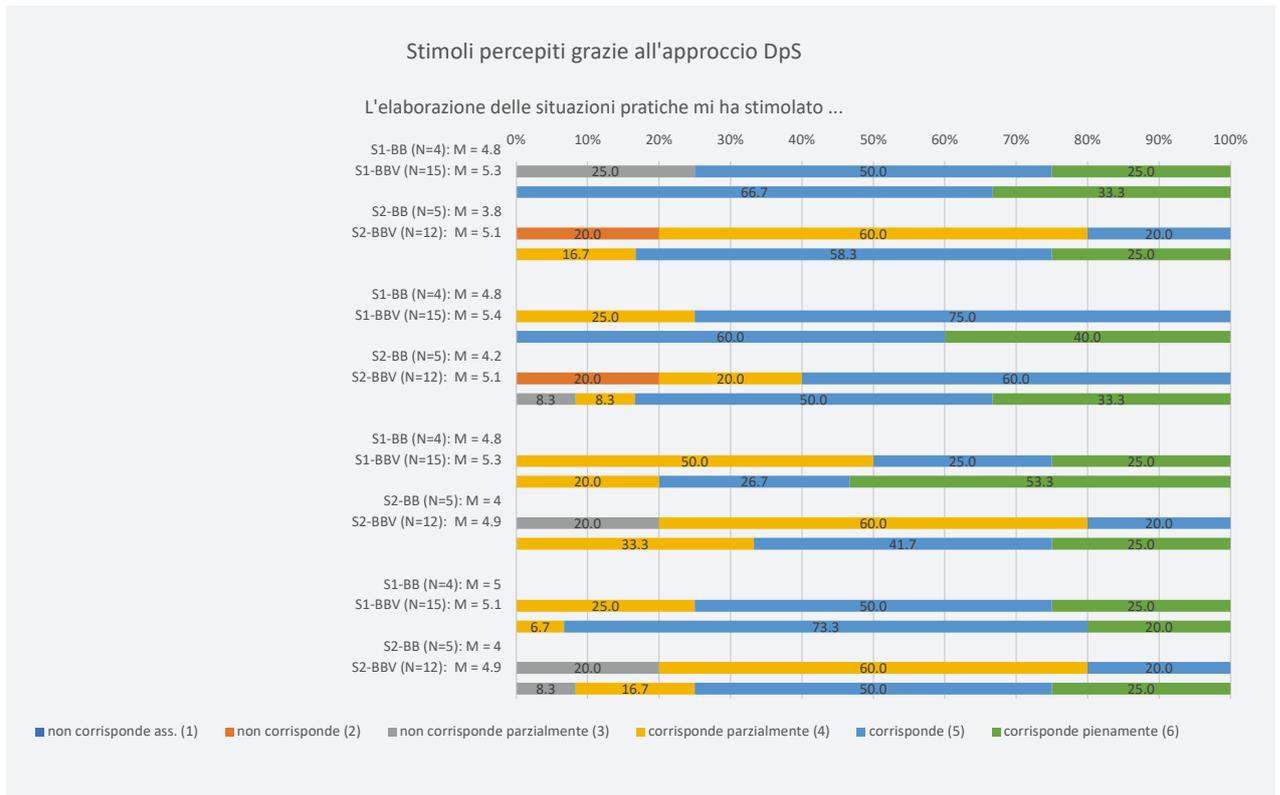
In che misura la realizzazione di una Didattica per Situazioni in classe ha successo?

Anche la realizzazione della DpS nella S1 è giudicata complessivamente riuscita dai partecipanti. Viene confermata anche l'impressione precedentemente espressa dalla DC, ovvero che la DpS è giudicata più riuscita dai RFP: mentre i punti focali della sequenza sono stati impostati correttamente per tutti gli intervistati²², 2 FP su 4 sono solo "piuttosto" d'accordo con l'affermazione secondo cui vi sia stato un incoraggiamento a condividere con il gruppo le proprie esperienze formative (cfr. Fig. 5)²³. In merito a questo risultato, la DC ritiene che i FP che sono più dipendenti e lavorano nell'assistenza operativa quotidiana a volte trovino un po' più difficile contribuire attivamente alla formazione. Per la DC, ciò potrebbe anche essere un'indicazione del fatto che i FP si sentono meno sicuri nel mettere i problemi sul tappeto.

Fig. 4 - Valutazione della rilevanza delle situazioni pratiche trattate nella seconda sequenza da parte dei FP (N=5) e dei RFP (N=12)

²² — S1: MFP=5.2; MRFP=5.1.

²³ — S1: MFP=4.8; MRFP=5.3.



Queste impressioni sono confermate a un livello inferiore dai risultati della valutazione della S2: i punti focali non sono più percepiti come correttamente impostati da tutti gli intervistati²⁴ e la maggioranza dei FP è solo “piuttosto” d'accordo con l'affermazione secondo cui sono stati in grado di contribuire al gruppo con la propria esperienza formativa²⁵. L'accordo dei FP per la S2 è anche significativamente più basso rispetto alla S1 per tutte le altre affermazioni relative alla Didattica per Situazioni e anche significativamente più basso rispetto all'accordo dei RFP (vedi Fig. 5).

In che misura la realizzazione della Didattica per Situazioni è percepita dai partecipanti come efficace e favorevole all'apprendimento?

Un quadro simile emerge per le affermazioni sul raggiungimento degli obiettivi: nella S1, tutte le affermazioni sono state valutate come “piuttosto” valide²⁶. Anche nella S2, la maggioranza degli intervistati ha giudicato valido il raggiungimento degli obiettivi, anche se a un livello leggermente inferiore²⁷. In entrambe le sequenze, i RFP sono ancora una volta più d'accordo con le affermazioni rispetto ai FP. Nella S1, la differenza di accordo con l'affermazione secondo cui i partecipanti hanno appreso nuovi approcci per risolvere le preoccupazioni e i problemi attuali nella loro vita lavorativa quotidiana e sono stati in grado di riflettere sulle soluzioni già applicate è maggiore.²⁸ Inoltre, la S1 sembra dare soprattutto ai RFP una maggiore fiducia in sé stessi per poter organizzare con più sicurezza tali situazioni formative in futuro²⁹. Nella S2, le differenze tra i FP e i RFP per i due aspetti sono meno pronunciate e a un livello complessivamente inferiore³⁰.

Emerge un quadro leggermente diverso per quanto riguarda i risultati dell'apprendimento: anche in questo caso, tutte le affermazioni sono condivise per la S1 e nel complesso i RFP sono leggermente più d'accordo con la maggior parte delle affermazioni, ma le differenze tra i due gruppi non sono così pronunciate come per il raggiungimento degli obiettivi. Entrambi i gruppi concordano in misura simile sul fatto che gli obiettivi personali per questa sequenza sono stati raggiunti³¹ e che valutano il loro successo personale di apprendimento come elevato³². Per quanto riguarda

Fig. 5 - Valutazione dell'approccio didattico da parte dei FP (N=4 - 5) e dei RFP (=12 - 14)

24 — S2: MBB=3.8; MBBV=4.8.

25 — S2: MBB=4.0; MBBV=4.9.

26 — S1: MBB=4.8 - 5.4; MBBV=5.4 - 5.6.

27 — S1: MBB=4.4 - 4.6; MBBV=5.0 - 5.3.

28 — S1: MBB=4.8; MBBV=5.7.

29 — S1: MBB=5.0; MBBV=5.6.

30 — S2: MBB=4.4; MBBV=5.2 risp. MBB=4.6; MBBV=5.0.

31 — S1: MBB=5.3; MBBV=5.2.

32 — S1: MBB=5.3; MBBV=5.5.

l'applicabilità delle conoscenze acquisite alla vita lavorativa quotidiana³³ e l'accordo sul fatto che la considerazione delle situazioni professionali tratte dal lavoro formativo quotidiano avrebbe favorito l'apprendimento³⁴, l'adesione da parte dei FP è ancora una volta significativamente più bassa. Nella S2, invece, gli indici di gradimento per tutte le affermazioni sui risultati dell'apprendimento sono significativamente più bassi per i FP che per i RFP³⁵.

33 — S1: MBB=5.0; MBBV=5.4.

34 — S1: MBB=5.0; MBBV=5.5.

35 — S2: MFP=4.0 - 4.6;
MRFP=4.8 - 5.3.

Conclusioni e utilizzazione dei risultati

Riassumendo, si può notare che l'impostazione didattica basata su situazioni del corso di aggiornamento è valutata positivamente in modo costante per la S1, mentre per la S2, in cui i due gruppi hanno lavorato insieme sulle stesse situazioni, la valutazione resta in prevalenza positiva, ma è complessivamente più bassa. Ci sono anche differenze consistenti tra i due gruppi in entrambe le sequenze: in quasi tutte le aree esaminate, l'accettazione dell'approccio didattico per situazioni è più alta tra i RFP che tra i FP. È interessante notare che l'impostazione della S2, in cui tutti lavorano insieme sulle stesse situazioni, non ha favorito lo scambio tra i due gruppi ed è risultata "soddisfacente" solo per i FP. Ciò si riflette, tra l'altro, nella valutazione significativamente più bassa del loro personale vantaggio in termini di apprendimento nella S2, mentre è comparabilmente positiva nella S1 per i RFP. Sulla base dei dati disponibili non è possibile chiarire in che misura questa valutazione sia dovuta alla mancanza di rilevanza, alle diverse dimensioni del gruppo o al divario gerarchico. Se questa formazione dovesse essere realizzata nuovamente, l'influenza di tali condizioni quadro dovrebbe in ogni caso essere presa in considerazione nella progettazione. Si dovrebbe valutare se sia sensato unire i gruppi e, in caso affermativo e date le circostanze, come si potrebbe favorire uno scambio fruttuoso e costruttivo.

Confrontando le situazioni in base a vari criteri, risulta chiaro, soprattutto nel caso dei FP, che alcune situazioni pratiche non sempre corrispondono alla loro comprensione del proprio ruolo o alla loro pratica quotidiana. Questa discrepanza tra la pratica quotidiana e le caratteristiche del modello di formazione dovrebbe essere presa in considerazione nell'ulteriore pianificazione della formazione e anche in una seconda implementazione. Per la DC, la discussione "After Action Review" con la docente e in particolare l'intervista che riflette sui risultati hanno fornito numerosi spunti per ulteriori sviluppi:

- Nonostante la difficile situazione iniziale di dover condurre la formazione online e il fatto che ciò fosse un'esperienza in parte nuova per i docenti, la formazione ha superato le aspettative della DC. La responsabile sottolinea l'ampia esperienza professionale e pratica dei docenti e il loro impegno ad approfondire la Didattica per Situazioni, per loro era completamente nuova. Ciò ha incluso una formazione da parte di uno specialista della didattica e la lettura di un libro specializzato. I docenti hanno anche interagito per poter distinguere bene le situazioni pratiche presentate.
- La DC voleva anche utilizzare l'impostazione speciale della seconda sequenza con la partecipazione comune di FP e RFP, per affrontare il tema della chiarificazione dei ruoli in generale e per sostenere in particolare i FP nel riconoscere le opportunità di definire il proprio ruolo. Tuttavia, un tale sviluppo non è (ancora) osservabile nei risultati della valutazione per la S2.
- Per la sequenza 3, i partecipanti, che potranno portare le proprie situazioni, dovrebbero essere incoraggiati in anticipo a scegliere quelle che percepiscono come stimolanti nell'ottica di una cultura dell'apprendimento.

In che misura la Didattica per Situazioni può approfittare dei risultati della valutazione?

Entrambi gli esempi di valutazione mostrano che la Didattica per Situazioni è percepita positivamente dalla maggioranza dei partecipanti. È correlata positivamente alla soddisfazione, ai vantaggi nell'apprendimento e alle opportunità di transfer. È anche chiaro che sussistono differenze tra i diversi gruppi coinvolti a seconda dei loro profili e in funzione del tipo di modulo: se i partecipanti non percepiscono le situazioni come rilevanti per il loro lavoro quotidiano (ad esempio, perché non corrispondono alla percezione del loro ruolo o perché si riferiscono a compiti atipici), considerano inferiori i loro vantaggi in termini di apprendimento. L'identificazione di tali discrepanze tra il concetto didattico e la percezione dei partecipanti è importante per chiarire se vi sia bisogno di adattamenti. I risultati della valutazione formativa mostrano anche che la percezione e il chiarimento del ruolo, la capacità di riflettere e una cultura dell'apprendimento positiva possono essere importanti questioni trasversali su cui ragionare e da integrare nell'impostazione dell'insegnamento.

L'esempio della valutazione formativa ha anche mostrato come le situazioni possano essere analizzate sulla base dei dati. In questo modo è possibile rivedere e sviluppare ulteriormente il coordinamento e la definizione delle priorità dei contenuti e dei tempi delle varie situazioni pratiche nell'ambito dell'intero programma di formazione. Dal punto di vista della direzione del corso, si è rivelata una buona idea preparare in modo approfondito i docenti che provengono dalla pratica a questo tipo di didattica e fornire loro uno stretto supporto.

Entrambi gli esempi mostrano come la Didattica per Situazioni possa essere valutata sia in modo formativo che sommativo. La valutazione formativa si è concentrata sull'adeguatezza e sull'utilità delle situazioni stesse, mentre la valutazione sommativa si è concentrata sull'implementazione e sui vantaggi in termini di apprendimento. Entrambi gli esempi hanno dimostrato che la Didattica per Situazioni è vissuta come un beneficio dai partecipanti e che la valutazione può fornire informazioni importanti per il suo ulteriore sviluppo.

Bibliografia

Balzer, L., & Beywl, W. (2018). *evaluiert. Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. überarbeitete Auflage). hep verlag.

Merlini, F. e il team formazione (2018). *Proposte per l'elaborazione dei nuovi piani di formazione*. EHB.

Verso un'implementazione pedagogica della didattica professionale grazie all'alternanza e alle situazioni

Christophe Gremion & Philippe Maubant

Preambolo

Muovendo dai principi dell'apprendimento professionale per alternanza e situazioni sviluppati da Maubant & Gremion¹, questo contributo persegue tre obiettivi: presentare un modello della Didattica Professionale per Alternanza e Situazioni (DPAS), argomentare il potenziale valore aggiunto di questo approccio ed evidenziare le condizioni necessarie per la sua attuazione.

¹ – Cfr. il contributo nel volume cartaceo di questa pubblicazione: Maubant & Gremion 2024.

Le rappresentazioni messe alla prova della situazione

Gli operatori della formazione professionale, sia formatori che gestori di formazioni professionalizzanti, sono motivati dalla preoccupazione di conciliare le sfide del mondo del lavoro con quelle della formazione, e ricorrono regolarmente all'alternanza (Merhan et al., 2007). Ma queste ingegnerie vengono regolarmente costruite intorno a un'articolazione meccanica del tempo e dello spazio, senza che si tenga conto del processo di apprendimento e del ritmo delle situazioni incontrate.

In effetti, nella didattica professionale si concorda che la conoscenza del lavoro, degli atti, delle operazioni e dei compiti sia una delle condizioni per apprendere la professione. L'analisi delle attività e l'analisi del lavoro sono approcci altamente formativi, perché permettono di descrivere e comprendere le condizioni in cui si svolgono le azioni professionali reali, appropriate o previste (Maubant, 2013). Tuttavia, nella formazione professionale, questa dimensione formativa non viene sempre sfruttata. Succede che i responsabili e gli sviluppatori delle attività formative analizzino le attività lavorative per comprenderle e tradurle in piani di formazione, mentre per le persone in formazione l'acquisizione di conoscenze e la costruzione di competenze avvengono al di fuori della situazione, in condizioni che potremmo definire "scolastiche", talvolta sradicate dalla realtà. Per consentire al discente di sfruttare appieno queste condizioni, di collegare cioè le competenze alle situazioni, può essere opportuno considerare l'alternanza non solo come una successione di luoghi o di tempi, ma anche come un collegamento tra la forma predittiva e la forma operativa della conoscenza (Pastré et al., 2006), come un confronto dei propri schemi con la situazione quale principale fonte di apprendimento (Piaget, 1974, cit. da Pastré, 2011). In questo caso, l'alternanza è un'opportunità per utilizzare l'analisi del lavoro e dell'attività in situazione come leva per l'apprendimento professionale.

Una didattica al ritmo dello stupore che emerge dalle situazioni

Il modello DPAS (Gremion, 2021b) viene esposto molto brevemente in questo contributo, mentre le sue applicazioni si trovano in vari altri articoli di questa pubblicazione. La figura 1 fornisce un diagramma schematico del modello, che può essere letto lungo tre assi. I primi due sono verticali e hanno come punto di partenza comune la situazione, emblematica in quanto rappresenta una parte importante del lavoro da apprendere, ma anche in quanto rivela una difficoltà ricorrente che la persona in formazione vuole superare. Lo stupore provocato dalla situazione può quindi derivare da due fonti diverse: l'ignoranza o la non familiarità con la norma professionale (Clot, 2017) nei suoi aspetti predittivi e prescrittivi, come pure il divario tra la propria attività e la pratica mirata.

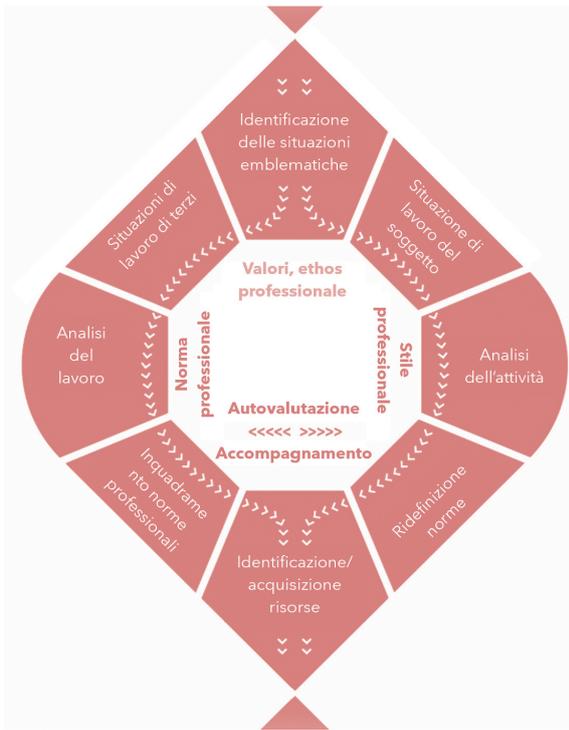


Fig. 1 - Modello DPAS

Il primo asse, sul lato sinistro, mobilita il sapere e il saper fare dell'analisi del lavoro. Le persone in formazione sono chiamate a osservare il lavoro dei loro pari, siano essi novizi o esperti, per partecipare al lavoro di sviluppo di un profilo (Figari, 1994), utile per accedere alla conoscenza e alla comprensione degli standard del mestiere, costitutivi della norma professionale. Si tratta anche di un luogo di osservazione, di apprendimento riproduttivo e per imparare a costruire una memoria (Delbos & Jorion, 1995).

Il secondo asse, sul lato destro, attinge alle conoscenze e al saper fare del ricercatore e del clinico: la persona in formazione effettua un'autoanalisi in situazione (analisi video, riflessione testi professionali, ecc.) per prendere coscienza della propria pratica e del proprio stile professionale, elemento chiave dell'apprendimento costruttivista attraverso la valorizzazione dell'esperienza personale. Questi primi due assi portano a una fase di identificazione o appropriazione delle risorse da sviluppare, padroneggiare e formare, elementi centrali nella formazione più tradizionale, ma che spesso perdono significato agli occhi delle persone in formazione se non sono collegati a situazioni emblematiche.

Il terzo asse, orizzontale, si trova al centro della figura, nel mezzo, tra la norma e lo stile professionale. Qui, le conoscenze e il saper fare del formatore-valutatore sono mobilitati al servizio dell'autovalutazione. L'autovalutazione può essere condotta a due livelli: tramite la riflessione attraverso conferma e praticando la riflessività attraverso la critica (Boltanski, 2009). L'autovalutazione implica l'analisi delle discrepanze tra la pratica prescritta e la pratica effettiva, la ricerca delle cause, la decisione se sia necessario ridurre le discrepanze o argomentare, sulla base di diversi sistemi di valori (Gremion, 2021a), il perché non sia auspicabile eliminare tali discrepanze. Questo dialogo tra norma e stile, tra il prescritto e il reale, contribuisce alla costruzione dell'ethos professionale.

Questi tre momenti di analisi sono collegati tra loro e ci permettono di esplorare la professione, le sue pratiche e il suo sviluppo, un processo che sembra non fermarsi mai data la rapidità con cui le professioni si evolvono, e che spiega la necessità di una formazione continua: gli standard della mia professione sono ancora gli stessi? Le mie competenze in una determinata situazione sono ancora adeguate in termini di a) qualità del servizio fornito al beneficiario, b) efficienza del servizio atteso dal datore di lavoro

o dalla società e c) corrispondenza al tipo di servizio atteso dalle organizzazioni del mondo del lavoro (OML)? L'articolazione di questi tre momenti di analisi fornisce il significato profondo all'alternanza (Perrenoud, 2001), a condizione che l'analisi e l'articolazione siano intraprese dalla persona in formazione stessa. In questo modo, tale approccio sarà supportato da riflessione, piuttosto che da una formazione prescrittiva.

L'imprevedibilità delle situazioni

Nel campo della didattica professionale si contrappongono due paradigmi: da un lato il paradigma della razionalizzazione e dall'altro quello che chiameremo il paradigma dello stupore.

Il primo si basa su due miti. Uno è che l'atto dell'insegnamento o della formazione sia organizzato, programmato, pianificato e quindi anticipato. Ma se questo ideale, che è una delle componenti del lavoro educativo, è difficilmente contestabile, il secondo mito, correlato al primo, difende l'idea che lo scenario didattico, predeterminato a monte dell'atto di insegnamento, debba essere applicato nella pratica educativa. Questo doppio mito esprime una concezione del lavoro educativo strutturato in tre fasi: preparazione, azione e valutazione dell'azione.

Ma annuncia anche l'uso di metodologie di analisi del lavoro a fini formativi. Il lavoro di Allen e Ryan (Leblanc & Veyrunes, 2011, p. 139) si concentra sulla "prova di una specifica abilità di insegnamento (*teaching skill*), filmata e poi analizzata da un formatore che poi fornisce il proprio feedback". Non mancano le critiche a questo modello di formazione-apprendimento: si concentra su alcune abilità scelte dal formatore, nega la natura "adattiva" o addirittura improvvisata dell'atto di insegnare e le dimensioni invisibili della pratica, sminuisce il contesto e gli ambienti di lavoro, nega le interazioni insegnante-studente e applica modelli senza riflessione.

Questo paradigma corrisponde al primo asse della DPAS, in cui l'analisi del lavoro consente alle persone in formazione di (ri)creare la descrizione del mestiere, la definizione della norma professionale. L'obiettivo non è che il formatore decida le buone pratiche e le applichi, ma che le persone in formazione svolgano questo lavoro di analisi per appropriarsi, comprendere e adattare le regole della professione alle situazioni che incontrano.

L'introduzione di un riferimento alla norma nella formazione può essere associata ai piani di riorganizzazione del lavoro in modo da promuovere il modello di attività che si vuole imitare. La norma professionale viene imposta a scapito della considerazione degli stili professionali. L'attività lavorativa viene modellata e persino teorizzata. Viene supervisionata e controllata. Viene valutata in base alla sua capacità di corrispondere all'ideale di pratica professionale.

Sull'altro asse del modello, il valore aggiunto, e non il valore sostitutivo, dell'analisi dell'attività risiede nella sua capacità di decostruire (e far decostruire) la dimensione visibile e osservabile del lavoro e la sua dimensione nascosta, invisibile e il più delle volte indicibile. L'analisi permette anche di valutare gli scarti tra le rappresentazioni del lavoratore, quelle dell'analista e quelle degli altri attori coinvolti a diversi livelli nello svolgimento dell'attività. I vantaggi di questo tipo di approccio o di metodo sono quindi da ricercare nel processo analitico e meno nella conoscenza prodotta, che è sempre aperta alla critica e alla confutazione. La premessa dell'analisi è infatti quella di produrre conoscenza sull'attività. Questa conoscenza può essere gradualmente trasformata in conoscenza professionale quando viene discussa, dibattuta, contraddetta e persino confutata, non solo durante gli scambi tra professionisti esperti e professionisti alle prime armi, ma anche tra pari appartenenti allo stesso gruppo di lavoro (Charlier et al., 2019). Il valore dell'analisi dell'attività risiede nel dialogo che instaura tra diverse prospettive sulla stessa

attività, sia che queste prospettive siano simultanee sia che si alternino a seconda delle diverse situazioni vissute dal soggetto in attività. Se consideriamo che l'atto dell'insegnare consiste in gran parte nell'organizzare e accompagnare l'apprendimento in situazione, possiamo ammettere che il processo analitico, promosso e sostenuto nelle situazioni di analisi dell'attività, è una pedagogia dell'interrogazione, una pedagogia dell'esplorazione, in altre parole una pedagogia che incoraggia l'incontro e l'invenzione (Maulini, 2001).

L'analisi, come metodologia di comprensione dell'attività lavorativa, può diventare una pedagogia specifica per la formazione professionale. Da quel momento in poi, l'analisi dell'attività lavorativa non può più essere vista come l'ABC della reingegnerizzazione della formazione, né come la prerogativa didattica dei percorsi professionalizzanti. Né può costituire una sequenza formativa o un metodo didattico a sé stante. A nostro avviso, l'analisi delle attività fa parte di una concezione pedagogica dell'apprendimento professionale in situazione, non di un approccio didattico all'attività lavorativa. Se consideriamo che sia la didattica che la pedagogia mirano all'apprendimento professionale in situazione, i mezzi per raggiungerlo sono diversi.

La sfida del modello DPAS è quella di proporre questa divergenza di mezzi non come una dialettica ma come un dialogo, con opposizioni e complementarità necessarie alla ricchezza della riflessione. Senza una norma, una professione non può essere socialmente riconosciuta, ma non è possibile applicare solo la norma, solo il lavoro prescritto. Allo stesso modo, senza uno stile professionale, i lavoratori non hanno iniziativa, autonomia o inventiva, ma fare riferimento solo al proprio stile professionale porta all'anarchia (Boltanski, 2009). Per la persona in formazione, l'approccio sarà una vera fonte di apprendimento se lavorerà sia per definire la norma che per identificare il suo stile.

L'analisi dell'attività lavorativa: tra didattica e pedagogia

È necessario sottolineare le distinzioni tra didattica e pedagogia. Spesso la prima distinzione si basa su un approccio alle temporalità che determinano le pratiche dell'insegnamento. L'attività dell'insegnante è quindi pensata come una successione di compiti organizzati e strutturati dalla pianificazione (atto didattico) all'atto di insegnamento (atto pedagogico). La seconda giustificazione della distinzione tra didattica e pedagogia risiede nella concezione degli ambienti in cui si svolgono i compiti didattici e pedagogici. Se l'attività didattica fa parte di un compito preparatorio, si svolge senza la presenza degli studenti. L'attività pedagogica si riferisce a un compito in classe. È ciò che avviene in una situazione di insegnamento-apprendimento. La terza distinzione si riferisce alle conoscenze necessarie per agire come didatta o come pedagogo. Il didatta è un esperto di discipline e conoscenze. Il pedagogo, invece, è un esperto di ciò che accade in classe, e in particolare della relazione che si sviluppa tra l'insegnante e gli studenti.

La pietra angolare della didattica è la conoscenza. Di conseguenza, la relazione tra l'insegnante e la conoscenza, da un lato, e l'allievo e la conoscenza, dall'altro, è al centro della ricerca didattica. La pedagogia, che si occupa di ciò che accade nel rapporto insegnante-allievo, viene analizzata alla luce dei legami tra insegnante e allievo. Ciò che accomuna didattica e pedagogia è infatti una questione di relazioni tra tre attori, ognuno dei quali svolge a sua volta il proprio ruolo, ma in congruenza con quello degli altri e con la preoccupazione, se possibile, di raggiungere una certa armonia. Possiamo quindi individuare due denominatori comuni alla pedagogia e alla didattica: a) la finalità dell'apprendimento (che esprime la volontà del didatta e del pedagogo di costruire situazioni di insegnamento che siano anche situazioni di apprendimento) e b) la funzione attribuita alla relazione tra insegnante, allievo e sapere.

L'organizzazione prevista e pianificata dalla didattica sfugge regolarmente alla pedagogia. Infatti, in una situazione di insegnamento-apprendimento, il copione spesso sfugge allo sceneggiatore, per quanto egli possa prevedere e pianificare. Gli attori, che sono tanto gli studenti quanto i saperi, sono gli indocili sul palcoscenico dove si svolgono le situazioni di apprendimento. Da questo punto di vista, situazioni di analisi delle attività concepite a fini applicativi e basate su una lettura esclusivamente deduttiva, prescrittiva e programmatica della didattica, rovinerebbero il valore e il sapore della conoscenza derivante dal processo stesso di analisi.

Per questo è necessario tornare ai testi fondamentali della didattica e della pedagogia, che soli possono illuminarci sul progetto educativo dell'analisi delle attività e non solo sui suoi progetti euristici e formativi. Il processo di analisi si apre all'interrogarsi e allo stupore: interrogarsi sulla comprensione dell'attività, stupore nel senso che "lo stupore chiama in causa e apre la porta all'indagine" (Frétigné, 2018, p. 130). È importante sottolineare che il punto di partenza dell'analisi è proprio lo stupore, la cui origine risiede in "una rottura consapevole con un ordinario naturalizzato" (Frétigné, *ibid.*). Ma solo a condizione che l'analista lasci sbocciare questo stupore con benevolenza e non lo freni con giudizi sommari e perentori che equiparano lo stupore a segni di candore, ingenuità, ignoranza o addirittura incompetenza. Inoltre, lo stupore non è la stessa cosa dell'interrogarsi, che spesso può essere visto come l'avatar delle pedagogie trasmissive. Le domande, in una situazione di formazione, sono di competenza del formatore. Lo stupore è il dominio del discente. L'interrogazione tende a limitare lo stupore nella misura in cui la pedagogia dell'interrogazione è istituzionalizzata e didattizzata allo scopo di convalidare e legittimare le domande e le risposte (Maulini, 2001, p. 11). Se l'interrogare prevale sullo stupore, l'analisi delle attività sarà utilizzata per scopi di formazione-apprendimento. Se lo stupore porta alla domanda, allora l'analisi dell'attività sarà utilizzata per scopi di educazione e trasformazione del soggetto. Ciò dipende dalla postura, dall'atteggiamento e dalla pratica di chi procede all'analisi.

Come possiamo quindi, attraverso l'analisi del lavoro, dissociare le finalità epistemiche, formative ed educative? Quando distinguiamo la finalità formativa da quella educativa, consideriamo che la prima mira all'apprendimento professionale, mentre la seconda mira alla trasformazione-emancipazione del soggetto, il che non significa che la finalità formativa non porti con sé una promessa di apprendimento trasformativo. Ma è limitato dall'ingegneria della formazione, che impone i suoi vincoli organizzativi, in particolare le sue norme situazionali e temporali. Tutto dipende dalla postura e dalle pratiche di chi analizza, la persona che lavora a fianco del futuro professionista, il soggetto dell'analisi ma anche l'attore della sua analisi. Chi analizza deve senza dubbio accettare di dover operare in ottica sia didattica che pedagogica. L'approccio didattico lo renderà consapevole della necessità di anticipare e identificare le situazioni e le conoscenze prodotte nel e dal processo di analisi. L'approccio pedagogico lo sensibilizzerà a una postura e a pratiche che incoraggino lo stupore degli altri, poi la domanda e infine l'indagine, in altre parole, un "atteggiamento" che serva a far dialogare tre azioni: cercare, intraprendere e imparare.

Aiutare l'analizzando a tenere insieme queste tre azioni permette di mantenere i tre obiettivi dell'analisi dell'attività: un obiettivo euristico (cercare), un obiettivo formativo (intraprendere) e un obiettivo educativo (imparare). Quest'ultimo obiettivo fa parte di un progetto di apprendimento trasformativo ed emancipativo, che porta l'analizzando a un maggiore benessere, che è il risultato del progetto educativo. Proponendo questo modo di configurare un'analisi dell'attività, pensata e mobilitata da una prospettiva educativa (e non solo euristica e formativa), affermiamo che l'apprendimento è portatore di valori educativi. Ciò significa che lo scopo educativo dell'analisi dell'attività può essere raggiunto solo attraverso

l'apprendimento. Qui torniamo all'enfasi di Reboul (1992, p. 1) sui valori dell'apprendimento:

“Che cos'è l'apprendimento, se non il passaggio da uno stato a un altro stato più desiderabile? Apprendere significa liberarsi dall'ignoranza, dall'incertezza, dalla goffaggine, dall'incompetenza o dalla cecità: significa fare le cose meglio, capire meglio, essere meglio. E 'meglio' significa valore.”

Lo scopo formativo dell'analisi delle attività è quello di consentire alle persone di fare le cose meglio. Lo scopo euristico dell'analisi delle attività è capire meglio. Lo scopo educativo dell'analisi delle attività è migliorare il benessere. Se gli stretti legami tra l'educazione, i suoi valori e l'apprendimento sono al centro dell'analisi dell'attività, riteniamo anche che le concezioni dell'apprendimento abbiano un impatto sulle concezioni dell'analisi dell'attività.

Immagini e interpretazioni dell'apprendimento nell'analisi dell'attività

Le teorie dell'analisi del lavoro e l'analisi dell'attività lavorativa, così come le metodologie che hanno prodotto, appartengono a diverse epistemologie. Negli ultimi anni hanno goduto di un'innegabile popolarità per l'obiettivo di professionalizzare i percorsi formativi, ovvero per la volontà di avvicinare la progettazione della formazione alla conoscenza del lavoro e dell'attività lavorativa. Sono stati all'origine di diverse metodologie, metodi e strumenti per osservare, descrivere e analizzare l'azione professionale. Come spesso accade, questi strumenti sfuggono ai loro creatori. Vengono deviati dalle loro funzioni originarie. Il loro uso e il loro potenziale di analisi sono molto spesso esagerati. Ma tutti testimoniano l'enorme complessità del lavoro umano e l'immensa sfida dell'analisi della pratica professionale.

L'idea di collegare due progetti, quello di comprendere meglio l'attività lavorativa e quello di preparare il tipo di formazione che ha maggiori probabilità di preparare le persone a questa attività, nasce dalla natura chiaro-scura dell'apprendistato professionale. In altre parole, crediamo che una relativa mancanza di comprensione delle condizioni dell'apprendimento professionale comprometta l'ambizione di riunire, attraverso l'analisi dell'attività, scopi euristici, formativi ed educativi. L'apprendimento professionale è, al tempo stesso, dell'ordine dell'inesplorato e dell'ordine dell'eccessivamente concettualizzato. A nostro avviso, le molteplici concezioni dell'apprendimento professionale costituiscono un ostacolo all'uso educativo dell'analisi delle attività. Queste concezioni emergono in situazioni diverse, in particolare nelle situazioni di trasmissione. Ma emergono anche in situazioni di lavoro (o di stage), quando un professionista senior supervisiona o guida un professionista alle prime armi. Per molti aspetti, su questo punto specifico delle concezioni dell'apprendimento professionale in situazione, Delbos e Jorion (1995) hanno tracciato una mappa dell'apprendimento professionale che permette di identificare facilmente la concezione primaria del professionista esperto. Questa concezione funziona come un modello di apprendimento che può guidare il professionista senior nelle sue interazioni con il novizio. Delbos e Jorion distinguono quattro concezioni dell'apprendimento professionale: il non-apprendimento, l'apprendimento per generazione, la memorizzazione, l'esperienza personale e privata.

La prima concezione esprime la negazione del modello di apprendistato professionale, inteso di regola in due fasi successive: la trasmissione di conoscenze seguita dalla loro applicazione. La seconda concezione è una visione utopica dell'apprendimento sul lavoro. Sarebbe sufficiente essere al centro della situazione lavorativa per imparare. La terza concezione esprime sia il modo di pensare al rapporto tra un senior e un novizio, sia il

credito dato alla ripetizione delle attività come mezzo di apprendimento. In altre parole, questa terza concezione dell'apprendimento professionale sposa una concezione dell'attività lavorativa in cui il rapporto è definito dal committente, al quale si deve obbedienza e, in fondo, una certa fedeltà ripetendo gli stessi atti all'infinito e rispettando le norme e le regole imposte. La quarta concezione dell'apprendimento professionale valorizza gli aspetti indicibili e invisibili dell'attività. Considerando che l'apprendimento professionale è il risultato di esperienze private, si implica che non solo queste esperienze non possono essere "raccontate", ma che non possono essere trasmesse. Ogni possibilità di trasmissione viene messa a tacere sull'altare della conservazione dei trucchi del mestiere e delle astuzie.

Pertanto, se consideriamo che queste quattro concezioni incarnano più o meno esplicitamente modelli di apprendimento professionale, è molto probabile che abbiano un impatto sul modo in cui pensiamo alla formazione, sia nella sua dimensione didattica che pedagogica.

Di fronte a queste quattro concezioni dell'apprendimento professionale, i formatori, come i tutor o i supervisori, compongono, come meglio possono e come ritengono opportuno, situazioni di insegnamento-apprendimento che meglio si conformano al modello di apprendimento professionale che hanno in mente. Anche quando si creano laboratori di analisi delle attività o delle pratiche, è molto probabile che l'influenza dell'uno o dell'altro modello di apprendimento professionale sia abbastanza forte da guidare le posture e le pratiche formative del docente. La scelta di utilizzare l'analisi delle attività come principio organizzativo dell'ingegneria della professionalizzazione presuppone quindi l'identificazione del concetto di apprendimento professionale alla base del modello formativo proposto. Per l'insegnante, ciò significa mettere in discussione questo concetto di apprendimento professionale, confrontandolo con altri, analizzandolo e discutendolo. Come parte di questo processo, è essenziale mettere in discussione sia la propria postura che la propria pratica. Questo perché potrebbero rivelare una dicotomia tra le concezioni dell'apprendimento professionale e il tipo di intervento formativo adottato. Per evitare di insabbiarsi in questa tensione dialettica, il formatore e il tutor dovrebbero interrogarsi sul significato e sul valore dell'analisi delle attività prima di ricorrervi in modo troppo sistematico. La sorpresa come prerequisito della messa in discussione può quindi costituire un nuovo paradigma per pensare all'organizzazione dell'analisi dell'attività in situazione.

Analisi, alternanza e riflessività

Da alcuni anni, l'introduzione di percorsi professionalizzanti ha portato all'utilizzo di varie forme di alternanza che combinano situazioni formative e situazioni di lavoro. Queste forme di ingegneria dell'alternanza non seguono necessariamente un particolare approccio di ingegneria della formazione, ma si basano tutte sullo sviluppo della riflessività delle persone in formazione. In effetti, possiamo notare la diffusione dell'approccio riflessivo alla pratica nella comunità universitaria (Altet et al., 2013) e tra coloro che sono coinvolti nella formazione degli insegnanti. L'analisi della pratica viene quindi utilizzata come strumento di formazione e di sviluppo professionale. Da questo punto di vista, non sorprende che la ristrutturazione della formazione finalizzata alla creazione di laboratori di integrazione, concepiti come situazioni dove convergono i diversi tipi di conoscenza derivati dalle esperienze di stage in situazioni di formazione all'università o a scuola, debba cercare di articolare tutti i tipi di conoscenza. Alcuni ricercatori arrivano a proporre di invertire il processo di integrazione, considerando che il cuore della formazione è lo sviluppo della pratica riflessiva negli studenti (Buisse et al., 2019).

Da questa analisi riflessiva della pratica emergono conoscenze che l'insegnamento è tenuto a collegare al sapere scientifico, così come pre-

sentato nei corsi universitari o scolastici. Ma questo approccio di integrazione inversa, che parte da un'analisi riflessiva basata e supportata da un resoconto della pratica e/o da un caso di studio, e lavora per l'identificazione della conoscenza, va di pari passo con una pedagogia specifica che si basa più sul supporto e su una pedagogia induttiva, una pedagogia dell'interrogazione, piuttosto che una pedagogia ipotetico-deduttiva, espositiva e solitamente direttiva. Adottare la postura di un operatore riflessivo significa fare appello a un "metodo" che faciliti questo auto-esame. È qui che possiamo considerare che la tesi dell'operatore riflessivo come garanzia di apprendimento e sviluppo professionale richiede un metodo *ad hoc* che supporti il processo riflessivo.

Un approccio: l'analisi dell'attività. Una postura: la riflessività

La postura del professionista riflessivo ha bisogno di tempo per diventare una realtà, o addirittura per essere incorporata e per trovare la sua pienezza a beneficio del progetto di sviluppo professionale della persona in formazione. La riflessività come processo si sviluppa, si diffonde e si dispiega man mano che il processo di analisi delle attività procede, a condizione che l'analisi sia finalizzata all'emergere di conoscenze come marcatori dell'apprendimento professionale. Va ricordato che l'analisi delle attività senza un obiettivo di apprendimento esplicito e senza uno scopo trasformativo per la persona in formazione è inutile. Lo stesso vale per la pratica riflessiva autoproclamata, che viene decretata e imposta senza rendere i professionisti consapevoli dei benefici che ne derivano. Ma questa congruenza tra analisi delle attività e riflessività richiede una trasformazione radicale delle posture e delle pratiche dei vari attori coinvolti nella situazione formativa. Dai lavori sul counseling (Vinatier, 2016) o sul mentoring (Guertin et al., 2019) alle pubblicazioni sull'accompagnamento (Paul, 2012), tutte queste iniziative pongono l'accento tanto sugli obiettivi quanto sull'approccio e sulla postura. L'analisi delle attività presuppone quindi che i formatori (insegnanti e professionisti associati) pensino a ogni situazione che compone un percorso di professionalizzazione a fini formativi, di apprendimento e di sviluppo professionale. Ma l'analisi delle attività porta anche a un cambiamento di postura, e potenzialmente di atteggiamento, da parte del professionista alle prime armi. Quest'ultimo deve accettare l'analisi del suo lavoro (delle sue pratiche) e deve assai rapidamente vederne i benefici.

Da quel momento in poi, l'immagine di un professionista consapevole e riflessivo è in grado di delineare un ideale professionale con cui identificarsi, a condizione che gli venga fatto intravedere il valore trasformativo di un tale progetto e le condizioni per realizzarlo. Senza questa comprensione dialettica dell'analisi dell'attività e della riflessività, la ristrutturazione della formazione professionale, di cui il DPAS fa parte, sarà vista come una mera vetrina per un'organizzazione della formazione che si limita ad associare la scuola e l'azienda. La convergenza tra gli obiettivi dell'analisi delle attività e quelli perseguiti dalla tesi del professionista riflessivo risiede nella creazione di una situazione di apprendimento professionale. L'atto di apprendimento è visto come la condizione per la trasformazione di sé e per sé.

L'accompagnamento dell'apprendimento in situazione: l'alternanza come motore pedagogico e come *messa in scena*

Se l'analisi delle attività e la riflessività sembrano inestricabilmente legate, che dire dell'alternanza quale opzione per pensare la ristrutturazione della formazione professionale? La risposta più facile sarebbe che l'alternanza fa "semplicemente" parte del contesto formativo. Basterebbe quindi mettere insieme una scuola e un'azienda per poter dichiarare di essere in presenza di una formazione in alternanza. Ma questa risposta

è tutt'altro che soddisfacente. Infatti, la nostra concezione di formazione in alternanza dipende dal modo in cui facciamo funzionare il binomio analisi delle attività e riflessività. L'una ha un impatto sull'altra. Ma l'alternanza sembra dettare il ritmo di questa relazione dialogica tra analisi delle attività e riflessività. Indica una direzione. È l'alternanza che assegna un ruolo all'analisi delle attività e un ruolo alla riflessività, e non il contrario.

L'alternanza scandisce il ritmo, provoca stupore e suggerisce il dialogo tra i vari protagonisti, formatori e allievi. L'alternanza congela temporaneamente il tempo presente, dando valore all'istante (Bachelard, 2006), ricordando al contempo i tempi passati e alludendo alla pluralità degli infiniti. Perché la pedagogia funzioni, i protagonisti devono seguire il suo ritmo.

Bibliografia

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. De Boeck.
- Bachelard, G. (2006). *L'intuition de l'instant*. Stock.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Buysse, A., Périsset, D., & Renaulaud (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2 (21), 43-63.
- Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S., & Petit, M. (2019). Introduction au dossier Réflexivité collective - processus et effets. *Formation et profession*, 27(2), 3-5. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.561>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1995). *La transmission des savoirs*. Maison des Sciences de l'Homme.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
- Frégné, C. (2018). Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre. *Recherche & formation*, 87(1), 128-130.
- Gremion, C. (2021a). La professionnalisation. Dans E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignants. e.s romand.e.s et tessinois.e.s* (p. 219-222). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Gremion, C. (2021b). Les technologies numériques ... nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle. *IPTIC : Intégration pédagogique des TIC*, 1, 5-11.
- Guertin, D., Guillemette, S., & Vachon, I. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique*. Editions JFD.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2001). *Technique didactique et ruse pédagogique. Le double sens du questionnement*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Merhan, F., Ronveau, C., & Vanhulle, S. (dir.). (2007). *Alternances en formation*. DeBoeck.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherches en soins infirmiers*, 110, 13-20.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants*. ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Vinatier, I. (2016). Le conseil pédagogique une activité en tension. *Éducation Permanente*, 206, 97-107.

Al centro di una Didattica per Situazioni orientata alle competenze. Utilizzare il sapere in modo strumentale – l'esempio della Cultura generale

Daniel Schmuki

Introduzione

L'incertezza generale degli insegnanti delle scuole professionali riguardo al ruolo delle conoscenze disciplinari nei processi di apprendimento orientati alle competenze è palpabile: quali sono significato e funzione di queste conoscenze in un tale insegnamento basato sulla *Didattica per Situazioni*? È ovvio che questo tipo di insegnamento può avere successo solo se alla conoscenza disciplinare viene attribuita una funzione diversa rispetto alla pratica didattica abituale: una *funzione strumentale* con cui la conoscenza viene utilizzata come strumento per affrontare le situazioni.

Questo articolo si avvale di esempi illustrativi per mostrare le condizioni in cui alla conoscenza disciplinare viene attribuita una funzione strumentale, come gli insegnanti possono costruire efficacemente tali strumenti e quali tipi di conoscenza costituiscono la base degli strumenti.

Il nucleo di una Didattica per Situazioni orientata alle competenze – utilizzare il sapere in modo strumentale

Nei corsi di formazione continua sugli approcci orientati alle competenze basati sulla Didattica per Situazioni, gli insegnanti sollevano regolarmente la questione dell'importanza e della funzione delle conoscenze disciplinari. Per le formazioni di base e continua ispirate a questo obiettivo risulta pertanto indispensabile disporre di risposte plausibili che prendano spunto dalle pratiche abituali degli insegnanti nel trattare le conoscenze disciplinari. Di seguito si cercano queste risposte.

Didattica per Situazioni e conoscenze disciplinari

Sussiste un ampio accordo che la conoscenza sia una componente importante della competenza - una tesi ampiamente suffragata dalla didattica specializzata, dalla pedagogia professionale e dalla psicologia cognitiva (Hofer, 2012, p. 19). Per Erpenbeck e Heyse (1999, p. 162), ad esempio, la competenza si "fonda sulla conoscenza". Tuttavia, l'esatta relazione tra conoscenza e capacità è controversa: ai concetti teorici secondo cui la conoscenza precederebbe le capacità si contrappongono modelli in cui la teoria deriva dalla pratica o viene acquisita in un'interazione tra le due componenti (Neuweg, 2009, pp. 2-10, citato in Hofer, 2012, p. 288).

Una chiara presa di posizione rispetto a questa questione non sembra comunque indispensabile, perché le teorie, pur nella loro divergenza, tendono a favorire di un'apertura concettuale fondata su processi che avvengono in sequenze variabili a seconda della situazione. Piuttosto, è essenziale che l'insegnamento finalizzato alle competenze degli allievi combini regolarmente ed efficacemente esperienza pratica e conoscenza (teorica) - "l'insegnamento dovrebbe essere ispirato e motivato da situazioni di vita e arricchito da conoscenze disciplinari consolidate" (Ghisla et al., 2013, p. 50).

La conoscenza ha una duplice funzione: da un lato, serve direttamente come risorsa per affrontare la situazione problematica, sia che venga elaborata attraverso processi induttivi o che provenga da fonti esterne indipendenti dalla situazione. Dall'altro lato, essa rappresenta una risorsa trasferibile che può (e deve) essere ulteriormente sviluppata per far fronte a situazioni di vita più o meno simili. Al riguardo, Scharnhorst e Kaiser (2018, p. 11), sulla scorta di Bernstein (2000), parlano di "sviluppo orizzontale

della conoscenza”. In questo processo, le conoscenze già apprese vengono ampliate o modificate in modo tale che sia possibile utilizzare le competenze anche in situazioni almeno parzialmente apparentate.

In che modo la conoscenza acquisisce il carattere di risorsa in un processo di apprendimento orientato alle competenze?

Se la conoscenza deve essere usata in modo coerente come *risorsa* per affrontare le situazioni, nell’insegnamento occorre evitare di usarla come “fine a sé stessa”¹. Questo perché nell’insegnamento *orientato alle competenze*, gli allievi imparano a usare le *nuove conoscenze* per padroneggiare meglio di prima le situazioni di vita che devono affrontare. Di conseguenza, l’insegnamento deve essere progettato in modo tale che gli allievi possano utilizzare le loro conoscenze prevalentemente *in modo finalizzato* e quindi come *strumento* o *mezzo* per affrontare un compito legato alla situazione.

Secondo questa concezione, la nozione di “strumento” è un termine generale per indicare risorse mentali per lo più specifiche, raramente trasversali, che, più concretamente sotto forma di concetti, modelli, leggi, elenchi di criteri, sistemi di categorie, alberi decisionali, procedure di test, tecniche grafiche di messa in rete, strategie di auto-motivazione, tabelle di calcolo, elenchi di parole, modelli di testo e simili, rappresentano mezzi importanti per lo sviluppo continuo delle competenze e quindi fanno parte dei contenuti centrali della formazione professionale.

È compito degli insegnanti, degli autori di libri di testo e dei didatti disciplinari predisporre il sapere in modo che assuma carattere strumentale. Nel farlo, devono riuscire a trovare rappresentazioni che rendano la conoscenza intellegibile e accessibile agli studenti, che a loro volta lo potranno trasformare in un sapere operativo, difficilmente separabile dal contesto (le situazioni) (Reinmann-Rothmeier, 2001, pp. 22 sgg).

Quali tipi di conoscenze si prestano a essere utilizzati come strumento per rendere gli studenti più competenti in specifiche situazioni lavorative, private, sociali e scolastiche?

Se volgiamo nuovamente lo sguardo all’elenco degli strumenti riportato alla fine dell’ultimo paragrafo, risulta chiaro che sono soprattutto i *saperi concettuali* (dichiarativi) e i *saperi procedurali* a costituirne le basi categoriali. Le conoscenze concettuali, organizzate per delimitazioni e strutturazioni, principi e generalizzazioni, conoscenza di teorie, modelli, strutture e contesti, rappresentano il *sapere dichiarativo*; il sapere tecnico, la conoscenza di procedure e metodi e il sapere condizionale (conoscenza “se-allora”) fanno parte del *sapere procedurale* (Anderson & Krathwohl, 2001, pp. 46 e 67-68). Il *sapere dichiarativo* contiene di regola concetti che possono risultare più o meno limitati o estesi. Il concetto “costi variabili”, ad esempio, si definisce per rapporto alla componente concettuale antagonista dei costi fissi. Il termine “democrazia della concordanza”, invece, comprende un intero sistema politico. Il *sapere procedurale* mostra agli studenti come e in quale ordine affrontare e risolvere efficacemente i problemi. Molto spesso consiste in regole del tipo “se – allora”. Utilizziamo la conoscenza procedurale, ad esempio, quando consideriamo l’ordine in cui lavoriamo un pezzo di legno, come affrontiamo una conversazione difficile o quali passi sono necessari per completare una dichiarazione dei redditi.

La conoscenza fattuale come tale è meno o per nulla adatta all’uso strumentale, perché questo tipo di conoscenza si regge solo su sé stessa. Se so elencare i sette membri del Consiglio federale o definizioni della fisica, non sono in grado di affrontare una situazione problematica (si faccia pure un’eccezione per i quiz televisivi). La conoscenza fattuale può essere utile per la comprensione solo dal momento in cui illustra in modo appropriato i concetti o se viene messa in relazione in modo significativo con i concetti o con il sapere procedurale. Per esempio, comprendiamo

¹ – La conoscenza diventa “fine a sé stessa” dal momento in cui nell’insegnamento gli allievi vengono familiarizzati con le conquiste della civiltà in modo da poterle riprodurre.

meglio la democrazia della concordanza (concetto) se sappiamo quanti partiti fanno parte del governo svizzero e quale spettro politico coprono (conoscenza fattuale).

Infine, occorre chiedersi se, alla luce della rinnovata discussione sulle competenze trasversali, anche gli strumenti conoscitivi non debbano avere un carattere prevalentemente trasversale, in modo da essere trasferibili su larga scala. La risposta non può che essere negativa, poiché la maggior parte delle competenze e gli sviluppi delle stesse sono chiaramente specifici per ogni situazione (Scharnhorst & Kaiser, 2018, pp. 10-11). Shavelson e Huang (2003, p. 15) e Shavelson (2003, p. 15; 2010a, pp. 15-16; 2010b, p. 58) identificano competenze di portata più ampia, le cosiddette “broad abilities”, che tipicamente includono la capacità di risolvere problemi, la capacità di valutazione, il pensiero critico o il ragionamento verbale e quantitativo - tuttavia, anche queste “abilità ampie” raramente vanno oltre i confini della materia. La stragrande maggioranza degli strumenti conoscitivi si basa quindi su principi specifici della disciplina. Uno strumento “meta” per la competenza trasversale “pensiero critico”, ad esempio, non può essere costruito perché il pensiero critico è estremamente dipendente dalla situazione. Tuttavia, gli strumenti trasversali possono essere utili per lo sviluppo delle competenze se sono messi in relazione a strumenti disciplinari o specifici per le situazioni. Per Klieme et al., la cui perizia del 2003 ha dato forma al discorso scientifico sull’orientamento alle competenze nel contesto scolastico, la ricerca psico-educativa permette di scoprire che le competenze disciplinari ben sviluppate sono un *prerequisito* per le competenze trasversali (2003, p. 75).

Affinché gli strumenti conoscitivi di carattere disciplinare o legati a situazioni specifiche possano ottenere un raggio di trasferimento quantomeno limitato, sono necessarie *espansioni orizzontali della conoscenza*. Attraverso tali espansioni, una competenza precedente può facilitare l’acquisizione di una competenza diversa e persino nuova (Scharnhorst & Kaiser, 2018, p. 11). In un processo di espansione orizzontale della conoscenza, gli strumenti subiscono una differenziazione, un’integrazione, un’espansione generale o, ad esempio, un nuovo orientamento. Gli strumenti conoscitivi costituiscono quindi il collegamento tra la competenza precedente e quella nuova (ma ancora apparentata). Non appena tali strumenti ampliati vengono utilizzati in una nuova situazione, gli studenti devono esercitarsi e riflettere nuovamente sul loro uso.

In che modo gli insegnanti identificano o costruiscono strumenti conoscitivi adatti agli studenti?

Il punto di partenza per la ricerca di strumenti conoscitivi efficaci sono le situazioni aziendali, private, sociali o scolastiche che consideriamo rilevanti (in base al piano di formazione). Come primo passo, ci chiediamo quali sotto-competenze fanno parte del repertorio degli esperti che affrontano con successo tali situazioni. E inoltre, quali *strumenti disciplinari* e (più raramente) trasversali questi esperti utilizzano spesso o combinano in modo implicito/automatico. Ad esempio, quali sono l’approccio e lo stile comunicativo di un operatore socioassistenziale che gestisce con successo i colloqui genitori-insegnanti (= sotto-competenze)? Utilizza una *lista di controllo* (= strumento) per la preparazione? Si rivolge ai genitori in modo apprezzabile e ascolta attivamente (= strumento)?

In un secondo momento, dobbiamo chiederci se questi strumenti si *adattano* ai *presupposti* dei nostri allievi o se devono essere rielaborati in termini didattici. Nel nostro esempio precedente (colloqui con i genitori), è probabile che gli allievi siano in grado di utilizzare gli stessi strumenti dell’esperto, quindi non sia necessaria una rielaborazione didattica. Per altri aspetti, invece, l’adozione invariata dello strumento dell’esperto potrebbe non essere molto efficace. Un esempio illustrativo di questo caso è lo strumento “domanda e offerta”, utilizzato per spiegare l’andamento dei prezzi. Se, in considerazione del tempo disponibile, dei presupposti

degli allievi e degli obiettivi di apprendimento, una versione grafica dello strumento (con un cosiddetto diagramma prezzo-quantità) può essere adatta a livello di liceo e di terziario, ciò non è il caso nella Cultura generale (CG) - qui una presentazione principalmente verbale è più accessibile ed è sufficiente.

In che modo gli insegnanti (e gli studenti) utilizzano la conoscenza in modo strumentale in classe?

Le conoscenze si trasformano in strumento quando gli insegnanti ne fanno uso in un contesto applicativo problematico! Questa strumentalizzazione è esplicita nell'obiettivo di apprendimento e si riflette nella valutazione e nell'insegnamento:

- poiché l'uso efficace degli strumenti è *il* contenuto centrale, gli strumenti devono necessariamente far parte degli obiettivi di apprendimento.
- Se l'insegnamento orientato alle competenze si basa essenzialmente sull'uso regolare della conoscenza in senso strumentale, anche la valutazione deve essere concepita di conseguenza. Si dovrebbero quindi utilizzare diversi formati di esame per verificare in particolare se gli allievi sono in grado di selezionare gli strumenti adatti e di utilizzarli in modo efficace e flessibile per affrontare situazioni problematiche.

Durante le lezioni, gli strumenti conoscitivi dovrebbero essere introdotti in modo che siano funzionali all'applicazione e il loro uso dovrebbe essere *esercitato in modo intensivo* (ad esempio Weinert, 1998; Felten & Stern, 2014). Ciò richiede fasi di riflessione, riferite da un lato all'uso efficace degli strumenti. Dall'altro lato, le riflessioni su alcuni strumenti possono essere utilizzate per un'integrazione, una differenziazione o una riduzione personalizzata in base ai presupposti di apprendimento individuali e alle aree di applicazione.

Due esempi (contenuti didattici) tratti dalla CG permettono di illustrare i primi due punti.

Tematica 1 «Elezioni»

Obiettivo funzionale alla competenza (per una sequenza di lezioni)

È possibile fare scelte elettorali che corrispondono ai propri atteggiamenti e ai propri interessi collocando, in modo comparato e per ogni *conflitto di base*, sé stessi e i principali partiti svizzeri all'interno dello *schema sinistra-destra*.

Si può inoltre utilizzare questo schema come base per identificare in modo indipendente le posizioni dei principali partiti su iniziative politiche specifiche.

I due strumenti concettuali a disposizione degli studenti sono

- i *conflitti (politici) di base*²
- lo *schema sinistra-destra*.

Possibile compito d'esame

Presto voteremo sulla cosiddetta Iniziativa per la limitazione. Qui potete trovare maggiori informazioni sul contenuto (un link o un testo verrebbero inseriti qui in una prova reale).

Compito

- a Per i seguenti tre partiti, UDC, PS e PLR, prevedete quale raccomandazione di voto faranno. Giustificate la vostra scelta facendo riferimento ai conflitti politici di base che conoscete. Procedete in modo ordinato³.**

2 — I conflitti di base (linguisticamente non semplificati):

Conflitto di base 1: maggiore redistribuzione del reddito da parte dello Stato, stato sociale ben sviluppato vs. minore redistribuzione del reddito da parte dello Stato, nessuna ulteriore espansione, ma piuttosto smantellamento dello stato sociale.

Conflitto di base 2: il maggior numero possibile di libertà personali vs. libertà personali che possono anche essere massicciamente limitate nell'interesse pubblico.

Conflitto di base 3: interessi di protezione dell'ambiente (sostenibilità) e intervento dello Stato nel mercato (regolamentazioni e servizio pubblico) vs. la massima crescita economica possibile attraverso un intervento dello Stato nell'economia limitato: liberalizzazione, privatizzazione.

Conflitto di base 4: interesse all'apertura verso l'estero vs. interesse a preservare la tradizione e l'indipendenza della Svizzera come piccolo Stato.

3 — Un modo di procedere ordinato è stato esercitato durante l'insegnamento.

Possibile soluzione:

1. (1 p.) Conflitto di base: Interesse per l'apertura della politica estera della Svizzera (posizione più di sinistra) vs. interesse per la conservazione della tradizione e dell'indipendenza della Svizzera (= posizione più di destra).
2. (1 p.) L'iniziativa per la limitazione corrisponde fortemente alla posizione di destra.
3. (1 p.) L'UDC è a favore della posizione di destra → a favore dell'iniziativa per la limitazione.
4. (1 p.) Il PS è a favore della posizione di sinistra → contro l'iniziativa per la limitazione.
5. (1 p.) Il PLR è a favore di una posizione moderata → contro l'iniziativa sulla limitazione.

b Siete favorevoli o contrari a questa iniziativa di limitazione? Giustificate la vostra decisione facendo riferimento ai conflitti di base e alla corrispondente posizione delle parti. Non dovete prendere posizione sul contenuto.

Possibile soluzione di un'allieva:

(1 p.) Sono sempre d'accordo con l'UDC su questo conflitto fondamentale. Per questo motivo voterò a favore dell'iniziativa sulla limitazione.

c Annotate l'argomentazione che meglio sostiene la vostra posizione su questo tema. Indicate anche la migliore argomentazione avanzata dalla controparte. Indicate con precisione i motivi per cui l'argomentazione della controparte è convincente.

(3 p.) Soluzioni individuali

Commenti al compito

- In questo compito d'esame, sono interessate conoscenze relative ai "conflitti di base" e allo "schema destra-sinistra" che vengono effettivamente utilizzate in senso strumentale, perché gli studenti devono utilizzare i concetti riguardanti i conflitti di base in una situazione applicativa reale e problematica e in modo mirato.
- Per chi idealizza l'educazione politica, in particolare il sotto-compito b potrebbe sembrare molto riduttivo. Tuttavia, le ricerche dimostrano che la maggior parte degli elettori prende le proprie decisioni di voto basandosi su atteggiamenti di base diffusi piuttosto che su fatti attentamente ponderati (Milic, 2014, pp. 263-284). Se vogliamo accettare questo fenomeno e allo stesso tempo aumentare in modo significativo l'impegno politico degli studenti delle scuole professionali, dobbiamo fornire loro gli strumenti adatti per farlo. Questi strumenti spesso coprono solo il 95% delle situazioni rilevanti, perché di solito sono elaborati in ottica didattica. Tuttavia, è proprio perché sono stati adattati alle esigenze di apprendimento dei discenti che sono utilizzabili, efficaci, adeguati e appunto trasmissibili.
- Gli studenti devono essere in grado di memorizzare i (quattro) conflitti politici fondamentali che hanno caratterizzato la politica svizzera per decenni. Non è quindi affatto vero che non si debba memorizzare nulla. In particolare, gli studenti devono essere in grado di riprodurre – a determinate condizioni – le conoscenze utilizzabili efficacemente a fini strumentali in qualsiasi momento. Nella selezione delle conoscenze indispensabili si applicano tre condizioni: la quantità di conoscenze non deve essere eccessiva, le conoscenze devono essere di natura fondamentale e possono/ devono essere utilizzate regolarmente in un contesto scolastico, privato o lavorativo. Se i tre requisiti non sono soddisfatti, da un punto

di vista pedagogico e di teoria dell'apprendimento è opportuno che, in situazioni di prestazione, gli studenti possano utilizzare ausili adeguati e quindi poter recuperare le conoscenze richieste.

- Il compito d'esame ha anche lo scopo di confutare l'opinione persistente che i compiti basati sulle competenze non possano essere corretti su un piano di parità.

Tematica 2 «Proposte di risparmio ragionevoli»

Obiettivo funzionale alla competenza

Presentare ad una persona sovra-indebitata proposte di risparmio a breve e a lungo termine basate sulla sua disponibilità finanziaria. Nella spiegazione, utilizzare in modo appropriato le categorie "costi variabili" e "costi fissi".

Possibile compito d'esame

Infine, le proposte d'esame seguenti hanno lo scopo di mostrare come i compiti in cui la conoscenza è usata strumentalmente differiscano da quelli in cui non lo è.

Possibile compito d'esame 1:

Definisci i concetti di "costi fissi" e di "costi variabili"

Concetti ≠ Strumento / nessun contesto di applicazione problematico

Possibile compito d'esame 2:

Assegnare i seguenti elementi di costo da un budget alle categorie "costi fissi" e "costi variabili" (motivando se necessario).

Concetti ≠ Strumento / contesto d'applicazione presente, nessuna problematizzazione

Possibile compito d'esame 3:

La signora X spende regolarmente più soldi di quelli che guadagna.

Consigliate la signora X identificando

tre voci di bilancio in cui la signora X può risparmiare nel breve termine

e due voci di bilancio in cui ciò è possibile solo a lungo termine.

Motivate le vostre decisioni utilizzando termini tecnici appropriati.

Concetti = Strumento / contesto di applicazione problematico

Conclusione

Se il nostro obiettivo nella formazione professionale è davvero quello di mettere gli studenti in grado di affrontare efficacemente le situazioni problematiche sul posto di lavoro, a casa, nella società e a scuola in modo orientato alle competenze, allora questo obiettivo ci obbliga a rendere regolarmente conto a noi stessi e ai nostri studenti della "domanda sul perché": qual è lo scopo della nuova conoscenza che stiamo apprendendo oggi? Questa nuova conoscenza è in qualche modo chiarificatrice o strutturante e in generale utile per affrontare le situazioni trattate? Solo se siamo in grado di rispondere a queste domande in modo comprensibile in ogni momento, è possibile realizzare un insegnamento che miri in modo autentico alle competenze. Tuttavia, ciò richiede che gli insegnanti stessi intendano la conoscenza in senso strumentale. Solo allora potranno impostare il loro insegnamento di conseguenza, aiutando gli studenti a scoprire questo carattere strumentale attraverso un uso efficace del sapere.

Bibliografie

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (revised ed.). Rowman & Littlefield.
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Waxmann.
- Felten, M., & Stern, E. (2014). *Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren*. Cornelsen.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013). Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. *Babylonia*, 2, 48–58.
- Hofer, R. (2012). *Wissen und Können – begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Milic, T., Rousselot, B., & Vatter, A. (2014). *Handbuch der Abstimmungsforschung. Politik und Gesellschaft in der Schweiz: Vol. 2. NZZ*.
- Neuweg, G.H. (2004). *Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen*. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.). *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (pp. 1–26). Lit.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchener Modell* (Forschungsbericht Nr. 131). Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Scharnhorst, U., & Kaiser, H. (2018). *Transversale Kompetenzen für eine ungewisse digitale Zukunft?* In J. Schweri, I. Trede & I. Dauner (Hrsg.). *Digitalisierung und Berufsbildung. Herausforderungen und Wege in die Zukunft* (pp. 9-12). Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
- Shavelson, R.J., & Huang, L. (2003). Responding Responsibly to the Frenzy to Assess Learning in Higher Education. *Change*, 35(1), 10–19.
- Shavelson, R.J. (2010a). *Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era*. Stanford University Press.
- Shavelson, R.J. (2010b). On the Measurement of Competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41–63.
- Weinert, F. E. (1998). *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30. April 1998) (pp. 101–125). Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst.

Dell'entusiasmo pedagogico: un paradigma basato sul desiderio di nuove situazioni

Jean Matter

Introduzione

Gli insegnanti e le persone in formazione si trovano di fronte a un'incertezza: *come possiamo soddisfare le aspirazioni delle giovani generazioni a diventare risorse per il cambiamento?* A questo proposito, lo sviluppo dell'importanza delle competenze trasversali è sorprendente. È chiaro che la formazione all'occupazione non è più solo l'arte di rispondere alle situazioni in modo conforme¹ (Évéquois 2014). Si tratta piuttosto di favorire soggetti autentici, originali e abili, o per dirla con Huez (2015), capaci di *“esprimersi, situarsi, interagire e svilupparsi”*. In altre parole, la vera sfida per l'agire professionale è riuscire ad *affrontare le situazioni nelle loro molteplici varianti inedite*. Ciò significa sottolineare il desiderio di personalizzare le situazioni, di esprimersi e di indagare i processi creativi. È chiaro che questi processi incidono sull'apprendimento nel presente e sul suo utilizzo nel futuro. Si tratta di saper essere, l'arte di situarsi nel presente (Lebrun 2011) e di saper diventare per situarsi nel tempo. Secondo Rodet (2007), *la formazione* implica la mobilitazione della capacità di *scrivere le proprie azioni*, tenendo conto di vincoli, rischi e opportunità, al fine di ridurre le incertezze e avviare lo sviluppo.

La Didattica per Situazioni (DpS) da voce ai processi formativi più favorevoli all'apprendimento. Si concentra sulla relazione tra attività, situazione e risorse. Esplorare il contenuto pedagogico di questa triade richiede un'attenzione persistente. Ciò è particolarmente vero per coloro che desiderano inventare le “risorse” in vista di un'azione didattica dinamica che riecheggi la prescrizione didattica. A proposito di risorse, l'opera di riferimento di Ghisla et al. (2014, p. 58) esplicita il progetto DpS: *“Il DpS si propone quindi di aiutare gli alunni nel tentativo di acquisire le risorse necessarie (saperi/conoscenze dichiarative, saper far/conoscenze procedurali, saper essere/atteggiamenti) che, opportunamente integrate, consentiranno loro di affrontare con competenza le situazioni di vita”*.

Questo approccio *“debitamente integrato”* ci chiama in causa. È questa la sfida pedagogica per chiunque si occupi di formazione, sia come erogatore che come destinatario: appropriarsi delle risorse e utilizzarle al meglio in termini di decisione e azione. Le risorse previste dal piano formativo dovrebbero quindi costituire un potenziale di azione. Ma è dinamico? In altre parole, le risorse proposte dalla didattica, se da un lato fanno sperare i soggetti sui possibili esiti di fronte a un problema professionale (relazione con il cliente, operazione tecnica appropriata, ecc.), dall'altro danno luogo a una grande incertezza, soprattutto per quanto riguarda la loro integrazione nel tempo e persino la loro durata di fronte a situazioni in continua evoluzione che dipendono molto dai contesti, dalle problematiche e dagli attori coinvolti.

Essere in grado di affrontare le situazioni implica, oltre alle risorse, l'arte di usarle e adattarle con abilità. Si ipotizza che il soggetto viva l'abilità con una certa gioia, nonostante lo stress associato alla mobilitazione e all'appropriazione delle risorse. Ciò va di pari passo con un nuovo entusiasmo per la scoperta di sé stessi nell'esercizio della propria efficacia, con l'ulteriore vantaggio di apprezzarsi in modo diverso e di essere apprezzati per il fatto di essere diversi. Il ruolo della didattica, quindi, è quello di proporre modelli con risorse che si adattino al rinnovato entusiasmo per l'apprendimento e per la promozione della propria azione professionale. Contribuire al modello DpS comporta alcuni accorgimenti per appropriarsi delle risorse attraverso lo sviluppo delle competenze. Questa è la

¹ — Adattarsi, fare rete, imparare e innovare.

tesi di questo articolo che potrebbe condurci verso altri modelli didattici e pedagogici. In fondo, se anche i modelli sono risorse, non spetta forse a ciascuno adattarli, riadattarli e integrarli in base alle proprie situazioni di attività?

DpS, una leva insospettata per l'agire didattico

L'originalità del DpS è che rende esplicito il ricorso a situazioni di lavoro nella formazione. Consente agli insegnanti e ai formatori di guidare le persone in formazione sulle risorse intrinseche ed estrinseche alle situazioni, in un'ottica di co-costruzione. Come osserva Jorro (2006), ciò li rende tanto insegnanti e istruttori quanto formatori e consulenti. In quanto persone in formazione, ci si può situare in rapporto a sé stessi e agli altri sulla base di conoscenze adeguate, di risorse e di atteggiamenti. In questo modo l'insegnante può tessere relazioni, impostare un apprendimento basato su problemi, favorire l'analisi delle pratiche, l'uso di situazioni-problema o di metodi attivi.

Ciò che resta da fare è garantire che la trasposizione didattica sia efficace sul versante pedagogico, quello dell'apprendimento. I saperi vanno ricondotti alla loro essenza, in modo che siano apprendibili e trasferibili, non solo intellettualmente, ma anche fisicamente. Imparare meno a memoria e più con il corpo. Ciò significa esaminare le condizioni che consentono alle persone in formazione di prendersi cura del proprio apprendimento².

La sfida educativa dell'acquisizione delle risorse

Si tratta quindi di trovare le chiavi pedagogiche per vedere le risorse come qualcosa che può essere "in-corporato" sul luogo della formazione e poi portato con sé nella vita ad affrontare il variare delle situazioni, tra applicazioni e adattamenti. Siamo ben oltre la semplice appropriazione temporanea di conoscenze in vista di una restituzione disordinata e ansiosa al momento di esami puntuali con scarsa attenzione alle competenze.

Questo è ciò che si intende per potenzialità da attualizzare e per un processo di azione che non si limita ad "affrontare le situazioni"³ in modalità "faccia a faccia" dotati delle giuste risorse. È il potenziale di *appropriarsi della situazione* per viverla in prima persona e posizionarsi con il proprio approccio e il proprio ragionamento, in modo da dimostrare di essere sé stessi una risorsa. In breve, si tratta di *avere delle risorse* e contemporaneamente di *essere una persona intraprendente per favorire l'evolversi della situazione*.

Essere e avere risorse

Essere e avere delle risorse, queste due espressioni riassumono da sole il motivo della formazione professionale duale basata su una logica di risorse e competenze (CoRe - cfr. Ghisla 2021). Secondo il CNRTL⁴, *avere delle risorse* significa "*sapersi districare con mezzi efficaci*", mentre *essere risorsa* significa "*essere in grado di uscire dai guai*". La sfida non è forse proprio quella di intrecciare i legami tra i mezzi efficaci e le possibilità di incarnarli *abilmente* nel cuore della propria professione?

Tradotte in sfide pedagogiche, queste due espressioni assumono tutta la loro forza con la DpS: garantire che l'insegnante in formazione sia *una persona risorsa* e, a sua volta, capace di assicurare la delicata transizione tra il mettere a disposizione delle persone in formazione le risorse rilevanti e il metterle in grado di essere esse stesse risorsa. In altre parole, "*essere una persona risorsa*" implica diventare sufficientemente abili per affrontare con successo la situazione, per far fronte alle aspettative del mondo professionale e anche per realizzarla nella sua forma successiva attraverso un repertorio di competenze che ne favoriscano lo sviluppo.

La DpS mette in gioco qualcosa di più in relazione alla caratterizza-

2 — In particolare con riferimento ai commenti di Molinier (2020) sulla *cura*, che si riferisce all'arte di occuparsi delle interazioni tra ambienti sociali, ecologici, politici ed economici come parte di un'etica della responsabilità e della solidarietà.

3 — L'espressione compare quasi venti volte nel testo base della DpS (Ghisla et al. 2014).

4 — CNRTL - Centre national de recherches textuelles et lexicales, www.cnrtl.fr (22.11.2023).

zione dell'intelligenza umana. Certo, è orientata principalmente alla soluzione di problemi, ma non trascura l'accesso a quello che Varela (1994) chiama un *mondo condiviso*, in questo caso un mondo che combina la situazione affrontata con le risorse e l'azione incarnata tanto con l'*essere risorsa* quanto con le capacità, e questo in una coniugazione enigmatica in cui singolare e plurale hanno, per così dire, "le loro parole da dire", con impazienza.

Essere risorsa e capacità

Sono necessarie alcune definizioni per identificare la posta in gioco tra l'*essere risorsa* e le *capacità* al centro dell'impazienza che caratterizza il mondo professionale, con le sue scadenze, i suoi problemi, le sue aspirazioni e le sue battute d'arresto. Scallon (2004) definisce le capacità come "*applicazioni di routine che rispondono a principi o regole familiari*", anche se non sono equivalenti alle competenze. Ciò è simile al *quadro di azioni ripetibili in situazioni simili o analoghe* che Piaget chiama "*schemi*". La DpS definisce le routine in modo molto simile, *come aggregati di conoscenze e abilità implicite* che permettono alle persone di fare molte cose in modo efficiente senza esserne realmente consapevoli. L'approccio proposto dalla DpS, questa sottile navigazione tra analisi e sintesi, ha il netto vantaggio di proporre sistemi che, nel tempo, portano alla cristallizzazione di tali azioni ripetibili in famiglie di situazioni.

Non c'è dubbio che abituarsi a lavorare secondo uno scenario preciso e strutturante ritualizzi in qualche modo il coordinamento dell'apprendimento. E lo iscrive nel tempo sotto forma di protocolli d'azione. Ecco perché si parla di abilità di routine: si ripetono situazioni con proprietà più o meno analoghe o simili e si apprendono risorse attraverso gesti mentali e fisici che beneficiano di una certa ripetizione.

Queste abilità di routine sono legate al lessico inglese di "skills". In origine, questo termine era usato per indicare le capacità motorie e, in particolare, la destrezza nei movimenti o l'attitudine al "saper fare". La DpS utilizza (ibid, p. 9) degli equivalenti al francese "capacités" per il tedesco e l'italiano. Aggiungendo le conoscenze, si danno le capacità di routine⁵. La sfida per ogni insegnante è quella di creare una formazione specifica per lo sviluppo e il riconoscimento delle capacità di routine. Più avanti, suggeriremo alcune leve di intervento in questo ambito, con l'obiettivo di consentire a ciascuno di sviluppare il proprio stile di insegnamento.

Ora, si tratta di distinguere l'*essere risorsa* dalle capacità di routine, se non altro perché ridurre la formazione alle capacità di routine significherebbe applicare meccanicamente le conoscenze a scapito della specificità delle situazioni. Anche in questo caso, un approccio lessicale è illuminante: "*essere risorsa: fine abilità nella scelta dei mezzi per raggiungere un fine*". Tradotto a livello di situazione, c'è un'inversione che consiste nell'accantonare temporaneamente le capacità di routine a favore di un'altra forma di abilità, veramente singolare, l'*essere risorsa* debitamente modellato sulla singolarità della situazione in quanto vissuta in modo specifico da un soggetto (anch'esso singolare). È più vicino a una forma di improvvisazione astuta e dettagliata che consiste nel dare una risposta originale alla situazione facendo appello all'intelligenza pratica.

Dejours (2016) definisce quest'ultima come un'intelligenza del corpo distinta dal ragionamento logico, un'attività creativa per gestire il divario tra lavoro prescritto e lavoro reale. In relazione alla situazione Dejours (ibid, p. 185) ci permette di specificarla come segue: "quando una persona affronta una situazione, il soggetto la vive, la interpreta, reagisce ad essa ed eventualmente cerca di trasformarla in base al significato che questa situazione acquisisce nel corretto sviluppo della sua biografia". Egli sottolinea inoltre (Dejours, 2008) che l'*essere risorsa* è figlio dell'astuzia e dell'ingegno.

In relazione alle tre aree principali dell'esperienza umana - cognitiva, socio-emotiva e sensomotoria - l'*essere risorsa* è l'intuizione intellettuale, il

5 — Il termine "hard" è stato anteposto a "skills" per fare un ulteriore passo avanti e designare le competenze aziendali di base, a cui si aggiunge la padronanza delle lingue straniere, dei software, dei social network, ecc. e in generale tutte le competenze che possono essere costruite attraverso l'apprendimento e che possono essere applicate attivamente. È giunto il momento di aggiungere le competenze trasversali per l'occupabilità come l'adattamento, l'innovazione, l'apprendimento e il networking (Évéquo, 2014), nella convinzione che anch'esse possano essere apprese e che non siano, o almeno non esclusivamente, qualità innate. E che includano anche una componente di educabilità.

tatto relazionale e la destrezza operativa. Ciò può essere collegato anche alle *soft skills*, quegli avatar appariscenti dell'intelligenza pratica: pensiero critico, *problem solving*, abilità interpersonali ed emotive, trucchi di facilitazione, ecc.

Anche se l'essere risorsa non rientra nei curricula prescritti, fa la differenza nel contesto di una formazione professionale vivace ed entusiasta. Basta osservare la propensione delle persone in formazione a cogliere le opportunità di sperimentare anima e corpo la celebrazione di ciò che li trasforma di fronte a situazioni che diventano improvvisamente più legibili intellettualmente e più avvincenti emotivamente⁶. Articolare l'arte della facilitazione con tratti di competenza significa raccogliere gli indizi della loro incarnazione e renderli oggetto di riflessione e condivisione per formalizzarli, validarli e valorizzarli.

E naturalmente questo richiede una formazione specifica. Ecco alcuni esempi, in termini sia di capacità di routine che di *essere risorsa*.

Due leve per sviluppare le capacità di routine: inquietudine e coinvolgimento

Considerata l'impossibilità di semplicemente depositare risorse nella mente delle persone in formazione, secondo Clot (2006) dobbiamo accontentarci di segni sufficientemente *inquietanti* da essere fonti e risorse per l'apprendimento. A questi vanno aggiunti segni sufficientemente *rassicuranti* da incoraggiare il coinvolgimento. Inquietudine e coinvolgimento sono leve d'azione concomitanti. Per quanto riguarda l'inquietudine, il punto di leva è suscitare curiosità e destabilizzare comodamente le rappresentazioni iniziali, creando una sorta di aria fresca. Le ricette non sono numerose, anche se il più delle volte ruotano attorno al desiderio di imparare. Hameline (1989) raccomanda di trasformare la conoscenza in un enigma e, viceversa, di sfruttare l'enigma per costruire un corpo di conoscenze. Meirieu (1988) cita la possibilità di erotizzare la conoscenza, di renderla cioè più desiderabile. Questo ci porta a considerare il concetto di desiderio in tutta la sua dualità.

La dualità del desiderio di imparare è fondamentalmente legata alla dualità del desiderio. C'è un "desiderio-carenza" e un "desiderio-soggetto". Agli psicoanalisti interessa la carenza (al punto da chiamarla Desiderio con la maiuscola). L'apprendimento *attraverso la carenza* consiste nel rievocare inconsciamente un episodio della propria storia per ottenere un momento di gloria compensatoria. Un po' tentati da una forma di demagogia, ci si potrebbe intravedere uno strumento di motivazione. Ma, fondamentalmente, l'apprendimento comporta uno sforzo, e questo sforzo richiede un allontanamento dalle proprie aspirazioni, soprattutto quando queste sono in qualche modo fantasticate (e quindi basate su una carenza, come nel caso di quegli appassionati di videogiochi che si vedono magicamente "giocare" alla programmazione informatica). Quindi è meglio scommettere sull'avvento del "desiderio-soggetto".

Questo desiderio è alla base di qualsiasi coinvolgimento nel processo di apprendimento. Essendo la situazione intrigante per il suo essere enigmatico e inquietante per la sua natura strana, persino frustrante, così il coinvolgimento nell'attività di apprendimento è ottimale finché rimane centrato sul sé, su ciò che c'è per il sé, su come rimanere sé stessi, su chi si vuole diventare e su come creare legami tra il sé e gli altri, e il mondo. Secondo Misrahi (2003), questa è la caratteristica di un desiderio che emana da un soggetto consapevole che non è il giocattolo delle sue carenze e che costruisce sulla propria natura⁷.

- Risvegliare il desiderio di essere un soggetto implica quindi una sana visualizzazione del proprio futuro: sapere chi diventare e come scrivere le proprie azioni, appropriandosi e giocando con le risorse del presente senza idealizzare un futuro utopico. Si tratta anche di abitare pienamente il presente, il corpo e la capacità di sentirsi vivi,

6 — Questo suggerisce che i problemi motivazionali si ridurranno quando verranno mobilitati i due cervelli, la testa con le sue abilità di routine e la pancia con i suoi sentimenti, che favoriscono le abilità uniche.

7 — Misrahi lo chiama "desiderio-soggetto", in contrapposizione al "desiderio-carenza".

spinti da una forza d'azione sovrana. E dal punto di vista della persona in formazione, ciò si traduce in valori. Secondo Huez (2020), i valori delle giovani generazioni sono il *significato, la coerenza, la trasparenza e il riconoscimento*. Tenerne conto significa costruire competenze dinamiche con riferimento alle scienze dell'educazione: *situarsi*, "saper essere" (Lebrun, 2011), *esprimersi* - il livello più alto della tassonomia di Meirieu (1986), *interagire* [collegare l'attore e la situazione secondo Varela (1994)], *sviluppare* (Clot et al., 2001). In altre parole, coinvolgere le persone in formazione significa dotarle degli strumenti necessari per sapere come crescere, con l'aiuto di "opportunità e autorizzazioni per essere la persona che vogliono essere [...] mobilitando le capacità di pianificazione con l'obiettivo di scrivere la successione delle loro azioni, identificare i vincoli e i rischi e ridurre le incertezze" (Rodet 2007; it. del trad.).

Di conseguenza, è facile immaginare che una situazione di vita quotidiana possa essere attraente. La DpS fornisce molti esempi illustrativi (op. cit., pp. 10-20) di situazioni che possono avviare la riflessione e l'analisi. Non c'è bisogno di troppi trucchi: basta iniziare le lezioni o le istruzioni presentando un contesto sorprendente (emblematico o, al contrario, molto fuori dagli schemi, ma sempre coinvolgente) legato alla professione di riferimento. E dare il tono: "sto cercando un nuovo modo di...", "in questo progetto potremmo inventare un altro modo di...", "qual è secondo voi il modo migliore di...?", "a cosa fareste più attenzione?" e altri modi di costruire un problema comune per suscitare risposte concrete alla situazione e richiamare forme successive.

In breve, sollecitare le persone in formazione significa permettere loro di posizionarsi intorno alle risorse e, se possibile, di trasformarle in competenze. È qui che entrano in gioco le proposte del modello *Sense of Coherence* di Antonovsky (1993), che alimentano il nostro desiderio di esplorare le risorse e trasformarle in competenze degne di essere protocollate (routine) e/o celebrate (singolarità).

Il modello del Senso di Coerenza (SdC)

Molti insegnanti lo praticano implicitamente (e questo è anche il caso della DpS, secondo le nostre osservazioni) nella misura in cui la partecipazione delle persone in formazione viene sollecitata attraverso domande e un dialogo sincero sui sentimenti di entrambe le parti.

Il modello SdC di Antonovsky (ibid) presenta tre principali questioni che possiamo mettere in relazione con Viau (1994) e anche con la DpS:

1. Assicurarsi che il contesto, le questioni e i problemi della situazione iniziale siano chiaramente comprensibili (in Viau: valore; DpS fasi 1 e 2).
2. Costruire la fiducia e le risorse per affrontare la situazione con coraggio, entusiasmo e con cognizione di causa (Viau: controllabilità; DpS fasi 2 e 3).
3. Tracciare direzioni e realizzare azioni che abbiano un senso e permettano l'evoluzione della situazione (Viau: senso; fasi 4 e 5 della DpS).

Più concretamente, si tratta di una serie di domande che si concentrano sulle competenze basate sulle conoscenze per comprendere la situazione e sulle capacità per affrontarla. Spetta a ogni persona coinvolta nell'insegnamento o nella formazione adattare i propri metodi di interrogazione. Gli esempi che seguono illustrano come far lavorare le persone in formazione sulle capacità di routine:

1. Comprensione: "Come ti sembra la situazione?", "Quale approccio adotteresti affinché le cose migliorino, siano diverse?"
"Cosa ci vorrebbe per comprendere meglio la situazione?", ecc.

2. Fiducia: “Su quali risorse ti senti sufficientemente sicuro?”, “Cosa ti ricorda?”, “Come ti senti?”, “Come contribuirai alle discussioni e alle produzioni?”, “Quale obiettivo ti prefiggerai?”, “Quale aiuto offrirai o chiederai?”, ecc.
3. a · Significato in relazione alla situazione desiderata: “A cosa presterai maggiore attenzione per svolgere le tue attività?”, “Cosa avrà senso per te?”, “Da dove inizierai?”, “Come stanno facendo gli altri?”
 b · Significato in relazione a ciò che accade (la situazione alla fine delle attività): “Che cosa avete trovato?”, “Qual è la differenza con il nostro punto di partenza?”, “Quali nuovi punti di riferimento dovremmo includere nella nostra griglia?”, “Quali regole dovremmo adottare nelle nostre attività professionali quotidiane?”, “Quali nuove situazioni possiamo prevedere?”, “Che cosa cambierà d’ora in poi nei vostri corsi di formazione o nel vostro workshop?”, ecc.
 (DpS, fasi 5 e 6).

Verso una formazione specifica in vista dell'essere risorsa

Michel (2004) identifica quattro profili di apprendimento. Sulla base di questi profili, possiamo evidenziare alcune capacità singolari, tipiche dell'essere *risorsa*, a seconda che si sia più motivati dallo stare con gli altri (tatto), dal conoscere ciò che è nuovo per noi stessi (intuizione), dall'ampliare le nostre possibilità di azione (destrezza), dall'ampliare la nostra cultura personale da una posizione “meta” rispetto a quanto si fa. Come? Si tratta di far emergere una capacità singolare, in grado di incarnarsi pienamente nell'andirivieni dei percorsi tra azione e decisione. Per farlo, dobbiamo mobilitare le persone in formazione in base alla loro inclinazione a impegnarsi a livello sociale, introspettivo, pratico o metodologico. Ogni profilo ha quindi la domanda centrale con cui Michel (ibid) caratterizza il desiderio di apprendere. Aggiungiamo temi generici in termini di istruzioni alle persone in formazione per coltivare le diverse capacità singolari:

- **“Con chi imparerò?”** Per coloro che sono più motivati ad apprendere in compagnia di altri e che sono più inclini a rivelarsi nelle abilità sociali, le istruzioni che possono promuovere una particolare abilità di tatto interpersonale possono essere collegate a obiettivi socio-affettivi, ad esempio: *chiedere e offrire aiuto, contribuire a discussioni e produzioni, condividere, fare un complimento, mostrare empatia con i sentimenti degli altri, negoziare, prendere una decisione, stabilire un obiettivo o una linea d'azione, ecc.*
- **“Cosa c'è di nuovo per me?”** Le persone in formazione più concentrate su sé stesse e sull'apprendimento in modalità introspettiva spesso coltivano un dialogo intrasoggettivo di fronte al nuovo. Ciò favorisce un'abilità di intuizione nella scoperta di sé e l'invenzione di risorse per rivelarsi come una persona migliore. Le istruzioni che possono promuovere tali capacità cognitive di *insight* sono, ad esempio, quelle *di situarsi in relazione ai vari contesti interessati e ai progetti in corso, con i propri desideri, le proprie ansie e i propri sogni, ma anche le proprie proposte concrete di azione o le proprie strategie personali per migliorare l'apprendimento.*
- **“A che cosa mi serve?”** Le persone in formazione più inclini ad apprendere, associando l'utilità all'ampliamento delle loro possibilità d'agire, potranno utilizzare e sviluppare le loro capacità di destrezza attraverso istruzioni e risorse legate all'uso di *operazioni tecniche ogni volta che avranno bisogno di posizionarsi, esprimersi e interagire con trucchi e astuzie del mestiere.*
- **“Dove si inserisce tutto questo?”** Le persone in formazione che apprendono facendo riferimento a una strutturazione della

conoscenza (come una biblioteca vivente o una mente organizzata in una rete) coltiveranno facilmente l'abilità di organizzare la propria metodologia di lavoro. Le istruzioni e le risorse più promettenti sarebbero quelle di *de-compartimentare i concetti teorici e/o di aprirsi ad altri rami professionali per realizzare un compito globale, o di identificare i collegamenti tra concetti diversi, e anche in questo caso di fare il punto sulle proprie strategie di apprendimento.*

Considerate come leve per l'azione e adattate ai diversi contesti, queste istruzioni possono promuovere una formazione iniziale per sviluppare le capacità individuali di ogni persona. E questo è solo l'inizio!

Un secondo tipo di formazione sull'essere risorsa

Ognuno può essere abile a modo suo, mettendo in campo un numero impressionante di strategie per essere attento, integrare le informazioni e le risorse appropriate alla situazione presente e futura. La capacità singolare (*essere risorsa*) articola tutte queste strategie tra intuito, tatto e destrezza.

Favorire l'emergere della propria capacità singolare significa sentire la situazione tra l'intuizione del risultato e la costruzione del percorso. Questo è ciò che rientra nel concetto di metacognizione, l'arte di mettere in discussione le proprie strategie di apprendimento per identificarle e riadattarle. Il modello del *Senso di Coerenza* può essere adattato in questo caso, in modo che ogni persona in formazione possa caratterizzare le proprie capacità singolari, con una possibile traccia di ciò che è in atto e di ciò che deve ancora essere sviluppato (dossier di formazione, e-portfolio, modulo da compilare, questionario online, padlet, ecc.)

Più concretamente, ecco una serie di strategie come base per l'emergere delle capacità singolari (attraverso una libera trascrizione di quelle proposte da Vianin, 2020). Spetta a ogni insegnante o persona attiva nella formazione professionale trovare spunti di interrogazione o di sorpresa (Gremion & Maubant, 2022) nella propria libertà di sviluppare e proporre momenti di feedback: per esempio, inserendo l'una o l'altra domanda nell'insegnamento, nell'analisi delle pratiche, in un lavoro di gruppo o in un approfondimento personale, ecc., in ogni caso vi rientra qualsiasi modo di incoraggiare l'autovalutazione o la valutazione reciproca e di sviluppare le proprie competenze singolari, a partire dalla capacità di scrivere le proprie azioni a modo proprio.

Si ipotizza che *la capacità di mettere in scena il proprio agire* si basi su una serie di strategie, alcune delle quali si rivelano più decisive. Di seguito vengono indicate in grassetto corsivo. Il riferimento al modello SdC indica altre possibili domande.

1. **Strategia di identificazione (cosa fare):** qual è la situazione di partenza? Quali sono le istruzioni? Come le riformulereste con parole vostre? Qual è la situazione desiderata? Quali sono **i passi principali da compiere?**
In modalità SdC: “quali risorse dobbiamo sollecitare per la fiducia?”, “quale senso dobbiamo attribuirle?”.
2. **Strategia di riferimento (mi ricorda questo...):** cosa vi ricorda? Cosa vi fa pensare? Come lo fanno altre persone? **A quali fatti noti si può collegare?** Ecc. SdC: “che grado di fiducia”, ecc.
3. **Strategia di verbalizzazione dell'attenzione:** quali gesti mobilitare e descrivere? **Come fare per mantenere il desiderio di curiosità, di approfondimento, di assiduità,** ecc. SdC fasi 2 e 3
4. **Strategia di distanziamento:** che cosa vi ha fatto venire voglia di fare cosa? **Guardando indietro, cosa vedete, cosa sentite, cosa ascoltate,** ecc.
5. **Strategia di anticipazione:** come vedete il vostro ruolo? **Quale sarà il vostro contributo principale?** Ecc. In modalità SdC: “quali risorse

potete sollecitare in relazione alla fiducia?” e “quale direzione dovete prendere?”

6. **Strategia di pianificazione:** da dove inizierete? Quali sono le fasi successive? **Quali sono le fasi principali? Quante fasi?** Ecc. In modalità SdC: “quali risorse sollecitare in relazione alla fiducia?” e “quale direzione prendere?”.
7. **Strategia di adattamento:** quali ragionamenti sviluppare? Quali osservazioni, constatazioni fare? **Quale percorso seguire?** Ecc. Secondo SdC 1,2,3.
8. **Strategia di accomodamento:** quali sono le fasi della vostra trasformazione? **Quali sono i momenti cruciali per avviare il cambiamento?** Quali sono i ritmi migliori da adottare per rivedere i vostri processi di apprendimento? Quali fasi utilizzerete per coinvolgere gli utenti? Quali nuovi messaggi attireranno la loro attenzione? Quali saranno i nuovi pilastri su cui costruire la vostra proposta? Ecc. Secondo SdC: “quali (nuove) risorse sollecitare in relazione alla fiducia “ e “che significato ha per voi e per gli altri”?
9. **Strategia di regolamentazione:** quali sono i vostri mezzi per verificare che tutto questo, i risultati e il ragionamento che li sottende siano plausibili? **Come sono andate le operazioni finora?** Quali ostacoli avete incontrato? Come possono essere superati? SdC: “quali risorse potete impegnare con fiducia?” e “quale direzione dovete prendere? Ecc.
10. **Strategia di sintesi:** quali situazioni trasferire? Quali risorse mobilitare? Quali obiettivi fissare? **Quali sforzi di visualizzazione fare?** Ecc. SdC 1,2,3, ecc.
11. **Strategia di celebrazione:** quali risultati devono essere evidenziati? Quali forme di riconoscimento dare? Come si può **ipotizzare che qualcosa di ancora migliore sia in cantiere?** Ecc. E in modalità SdC: “quale direzione prendere per mettere in luce le vostre capacità giorno per giorno?” Ecc.

Verso un nuovo paradigma di sostegno all'apprendimento

Se l'acquisizione delle risorse è il tratto distintivo della DpS, l'autorizzazione delle capacità appartiene al modello SdC. Emerge così un nuovo paradigma per inventare risorse e scoprire capacità, sia di routine che singolari. La DpS ci permette di affrontare le situazioni, mentre la SdC ci permette di aiutarle a evolvere. La combinazione dei due approcci ci permette di scegliere quali professionisti eccellenti essere e quali soggetti abili diventare, il tutto nella cura del nostro lavoro, al centro della nostra professione, per poter vivere ed esistere con maggiore entusiasmo di fronte all'incertezza.

Che tipo di attività è pronta ad accogliere, validare e sviluppare le capacità? Ecco un breve esempio tratto da una sperimentazione concreta e ridotta all'essenziale del suo impianto didattico in modalità DpS:

- Scelta di una foto che rappresenta una delle emozioni di base.
- Dite al gruppo che cosa rappresenta questa emozione (vita reale).
- Creare un collegamento con una situazione lavorativa.
- Agli altri membri del gruppo viene chiesto di esprimere il proprio punto di vista (stesso approccio, con particolare attenzione alle risorse).
- Domanda a cui il gruppo deve rispondere: “Quali potrebbero essere i modi per affrontare una situazione simile in futuro?” (Più risposte possibili a seconda delle sensibilità e delle abilità).
- Co-creazione di un documento di riferimento.

In modalità SdC, mostrate interesse per le persone in formazione per far emergere il loro desiderio di comprensione, fiducia e significato. Con questa domanda in mente, in riferimento a Viau: "Il valore dell'attività è interessante, utile?". E lasciate oscillare tra il saper essere e il saper diventare.

Come essere - affrontare o far parte della situazione

Comprensione

Chi c'era, chi era coinvolto? Com'era l'ambiente?

In che modo questi fattori mi hanno aiutato o ostacolato?

Strategie di identificazione, distanziamento, ...

Sostegno alla fiducia

Quali elementi identificabili posso portare in superficie per appropriarmi dell'emozione?

Verbalizzazione, regolazione, distanziamento, ...

Lavorare insieme per costruire significato

Cosa è cambiato tra l'inizio del problema e oggi?

Distanziamento, adattamento, accomodamento, ...

Saper diventare - far accadere la situazione, promuovere lo sviluppo verso la sua forma successiva

Capire

A quale pilastro della mia vita collegherò questa esperienza?

Strategia di distanziamento, sintesi.

Sostenere la fiducia

Quali risorse personali (identità, professione) utilizzerò per affrontare la "perturbazione"?

Accomodamento, ...

Su quali competenze personali (intime e/o di routine, oggettive)

troverò l'audacia di essere sincero (congruente) nel confidare

le mie esperienze (risolvere l'incidente, ecc.)?

Riferimento, verbalizzazione, ...

Come posso adattare la situazione per non perdere l'obiettivo?

Regolazione, adattamento...

Come posso mantenere un occhio critico sulla mia griglia?

Regolamentazione, distanziamento, sintesi, ...

Costruire senso

Quali strumenti utilizzerò per valutare la qualità della trasformazione?

Regolamentazione, distanziamento, identificazione, ...

Cosa userò per attribuire un senso?

Strategia di riferimento.

Come possiamo sfruttare al meglio questo nuovo concetto?

Verbalizzazione, riferimento, celebrazione...

Quali mezzi userò per renderli utilizzabili?

Identificazione, ...

Quali risorse e competenze posso utilizzare per ancorare la trasformazione che è stata evidenziata e quali tracce posso utilizzare?

Fare riferimento, identificare, sintetizzare....

Se l'insegnamento, l'animazione, lo sviluppo di uno stile di insegnamento e la creazione di condizioni per l'apprendimento fanno parte di un progetto di ricerca, sarebbe bene considerare la seguente domanda come trampolino di lancio per l'azione: Come possiamo conciliare un approccio didattico alle risorse con un approccio pedagogico all'essere e al diventare una persona risorsa? Sta a ciascuno di noi trovare le proprie risposte, tra l'affrontare le situazioni e l'entusiasmo per le abilità.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 735-733.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education Permanente*, 146.
- Dejours, Ch. (2008). Conférence CHUV, Lausanne, transcription non publiée disponible HEFP.
- Dejours, Ch. (2016). Intelligence et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel (1993). Dans *Situations du travail* (pp. 173-193). PUF.
- Huez, E. (2015). « Génération Z, une génération qui n'a peur de rien ». *Forum «Positive Economy»*. <https://youtu.be/gkdvEg1kwnY>
- Évéquois, G. (2014, février 14). L'œil de l'expert. *Le Temps*.
- Ghisla, G. et al. (2014). *DpS – Didattica per Situazioni. Una guida per insegnanti della formazione professionale*. SUFFP
- Gremion, Ch., & Maubant, Ph. (2024). Verso un'implementazione pedagogica della didattica professionale grazie all'alternanza e alle situazioni. In G. Ghisla, E. Boldrini & F. Merlini (a cura di), *Didattica per situazioni. Approcci e proposte per la formazione professionale in alternanza* (pp. 93-106). Erickson.
- Hameline, D. (1989). Pédagogie: les problèmes contemporains. *Encyclopaedia Universalis*, 17, pp. 736-739.
- Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. De Boeck.
- Lebrun, M. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1986) Taxonomie. *Cahiers Binet-Simon*, 606.
- Meirieu, Ph. (1988). *Apprendre, oui mais comment ?* ESF.
- Michel, J.-F. (2005). *Les sept profils d'apprentissage. Pour former et enseigner*. Eyrolles
- Misrahi, R. (2003). *Le Sujet et son désir*. Pleins Feux.
- Molinier, P. (2020). *Le travail du Care*. La Dispute.
- Piaget, J. (1975). *Les structures de l'intelligence*. Delachaux et Niestlé.
- Rodet, J. (2007). *Savoir devenir*. Online : www.blogdetad.blogspot.com
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Le Renouveau pédagogique.
- Varela, F. (1994) « Né pour apprendre » Online : Né pour créer du sens avec Francisco Varela - CERIMES - Vidéo - Canal-U.
- Vianin, P. (2020). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Didattica professionale e analisi delle situazioni nella formazione degli insegnanti: un approccio etnografico e orientato allo sviluppo

Isabelle Fristalon

Introduzione

La formazione professionale degli insegnanti della SUFFP ha un rapporto storico e fondante con il lavoro. Si basa sul modello svizzero di apprendistato, che collega in modo complesso le sfere della formazione e del lavoro, nonché le sfere della politica, del sociale e dell'economia (Berger, Lamamra & Bonoli, 2018). Segue le orme della formazione superiore professionalizzante in alternanza (Jobert, 2002), che, negli ultimi anni, ha vissuto uno sviluppo significativo nel campo dei servizi umani (lavoro sociale, salute, istruzione). L'“approccio basato sulle attività” si è sviluppato nella formazione professionale in rottura con una visione della formazione degli insegnanti organizzata rigorosamente intorno alle conoscenze disciplinari (Durand, de Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006; Rywalski et al., 2020). Infine, questa formazione si radica nelle molteplici realtà professionali e culturali di chi vi partecipa. Ma di che tipo di lavoro stiamo parlando? Del lavoro dell'insegnante? Il lavoro che l'insegnante trasmette all'apprendista attraverso la formazione duale o la formazione a tempo pieno in una scuola professionale? La formazione professionale, descritta come formazione integrativa in alternanza (Vanhulle et al., 2007), privilegia il lavoro nella misura in cui è mestiere, è tirocinio o, per dirla in un altro modo, è “attività industriosa” (Schwartz, 2016).

Nel contesto del sostegno alla formazione, che si tratti di un sostegno alla pratica o di un sostegno specifico al lavoro di diploma degli insegnanti in formazione iniziale presso la SUFFP, ci troviamo di fronte alla necessità di intervenire su questo rapporto con il lavoro e con la diversità delle radici professionali degli insegnanti. Se da un lato tale diversità è una delle grandi ricchezze della formazione, dall'altro mette in luce una dimensione antropologica del lavoro basata su una dinamica di riconoscimento del gesto professionale individuale e di appartenenza a un collettivo, a una comunità di pratica. La formazione professionale è, a tutti i livelli della catena formativa, una “educazione dello sguardo sul lavoro” (Jobert, 2019), sia per l'insegnante con i suoi apprendisti, sia per il formatore con gli insegnanti. Nel suo rapporto con la situazione, il soggetto si impegna, mobilita la sua intelligenza pratica, il suo corpo sensibile, per realizzare una trasformazione del mondo, una performance. Per accedere a questo processo è necessario concentrarsi sul lavoro reale e sull'esperienza vissuta (Thievenaz, 2019). Nella formazione degli insegnanti la loro reale attività occupa quindi un posto centrale. In linea con la didattica professionale, vediamo l'analisi di questa attività come un *presupposto* della formazione, ma anche come uno *strumento* formativo e di sviluppo (de Montmollin, 2001; Tourmen, 2014).

Lo scopo di questo articolo è duplice. Si tratta di esplicitare la nostra comprensione e la nostra prassi dell'analisi delle attività *per* la formazione attraverso l'uso di materiale empirico raccolto nel contesto dell'accompagnamento alla pratica, in particolare dei colloqui di auto-confronto condotti con gli insegnanti. Da alcuni anni, il nostro approccio all'accompagnamento basato sull'analisi delle attività ci ha portato a sviluppare un sistema di visite alle classi filmate, che utilizziamo nei seminari. Ma vogliamo anche documentare la nostra stessa pratica formativa, in relazione all'uso della didattica professionale, e mettere in discussione l'uso di questa didattica come quadro di riferimento per lo sviluppo professionale. Come è possibile che, raccogliendo le tracce della loro attività reale, gli

insegnanti in formazione siano portati a sviluppare la loro pratica professionale, identificando le ricorrenze e le caratteristiche della loro attività in una determinata situazione? In che modo l'attività lavorativa e la formazione professionale sono esse stesse un luogo di sviluppo umano, un luogo di costruzione e riconoscimento di sé stessi e delle proprie competenze in via di sviluppo (Jobert, 2019)? Come si interseca l'identificazione della pratica professionale con lo sviluppo dell'individuo nella sua pratica?

Didattica e situazione: dall'analisi del lavoro alla formazione e viceversa

Le nozioni di situazione e di attività messe in relazione all'esperienza

Analizzare il lavoro nel contesto della formazione richiede di individuare i termini di analisi e di chiarire la molteplicità terminologica con cui ci si confronta. Occupazione, lavoro, azione e attività sono tutte denominazioni di una forma di azione umana. In primo luogo, consideriamo il *lavoro* come un'azione situata che trasforma il mondo fisico, psicologico e sociale, mobilitando regole antecedenti al fine di produrre una prestazione (Jobert, 2014). Il lavoro è solo umano, e ciò fa sì che al soggetto spetti un posto essenziale.

Nell'ergonomia francofona, dopo l'identificazione fondante del divario tra *lavoro prescritto* e *lavoro reale* (Ombredane & Faverge, 1955, citato in Leplat, 2002), l'analisi del lavoro pone la nozione di *attività* in relazione al *compito* come ciò che i lavoratori effettivamente fanno, pensano e sentono (Leplat, 2002). Per Barbier e Thievenaz, l'attività è

“l'insieme dei processi in cui e con cui un essere vivente, in particolare un soggetto umano, individuale o collettivo, è coinvolto nelle sue relazioni con l'ambiente (o gli ambienti) fisico, sociale e/o mentale, comprese le trasformazioni di sé stesso che hanno luogo in tali processi” (Thievenaz, 2019, p. 21).

Bronckart propone di utilizzare il termine generico di *agire umano* per riferirsi a “qualsiasi forma di intervento mirato di uno o più esseri umani nel mondo” (Bronckart, 2005, p. 81). Egli sottolinea il carattere primario dell'*attività* come interpretazione dell'azione che coinvolge dimensioni motivazionali e intenzionali mobilitate a livello collettivo, mentre attribuisce all'*azione* lo statuto di una lettura dell'azione che coinvolge le stesse dimensioni ma a livello di singola persona. *Attività* e *azione* si riferiscono quindi a fenomeni collettivi o individuali. Definita nell'accezione di Leontiev come “un formato sociale che organizza e regola le interazioni degli individui con il loro ambiente”, o come “il dinamismo stesso della vita umana” (Schwartz, 2016, p. 163), l'attività apre la prospettiva di un'azione concepita “come forme che si costruiscono sotto l'effetto della riflessività dei protagonisti dell'attività” (Bronckart, 2005, p. 85). Nell'azione industriale, termine preferito da Schwartz per indicare l'attività situata, troviamo ciò che egli chiama un’“istanza di rielaborazione delle norme” in cui il soggetto “rinormalizza” la sua azione e diventa così, come suggeriva Canguilhem, il soggetto delle sue stesse norme (Schwartz, 2016).

Dal 1996, la didattica professionale è emersa come una branca dell'analisi dell'attività che attribuisce uno statuto predominante ed euristico alla situazione lavorativa. L'azione si svolge sempre in un contesto specifico, un ambiente materiale, temporale, spaziale e umano. Nel suo rapporto con la situazione, il soggetto impegna e mobilita la sua intelligenza pratica per ottenere la trasformazione desiderata del mondo. In questo modo, la situazione lavorativa è tanto un obiettivo quanto l'origine della formazione professionale (Mayen, Métral & Tourmen, 2010; Mayen, 2012). La didattica professionale sfrutta i contributi piagetiani sull'apprendimento (Vergnaud, 1996), facendo dello *schema* un concetto centrale. Sebbene l'attività sia contestualizzata, l'organizzazione di questa attività ha una

struttura invariante che può essere individuata identificandone lo *schema*. Lo *schema* è sempre legato alla situazione e si definisce come un'organizzazione invariante dell'attività per una data classe di situazioni (Pastré, 2011).

La ricerca della struttura concettuale dell'azione è una delle principali modalità di comprensione e apprendimento della pratica professionale. Peraltro, quando Rosch (1978) ha evidenziato i principi della categorizzazione come mezzo per fornire il massimo di informazioni strutturate sulle cose e sulle situazioni, ha sviluppato il concetto di archetipo, che ricorda la nozione di *schema*. Questo concetto, utile per analizzare l'organizzazione regolare dell'attività, permette di creare collegamenti tra le situazioni e di evidenziare le strutture informative che risultano da un processo con cui gli attori categorizzano le situazioni sulla base di giudizi di tipicità. Per analizzare e classificare l'attività si utilizzano diversi livelli di forme legittime di attività. In primo luogo, possiamo distinguere tra forme di attività ricorrenti che fanno parte di un modello di *ripetizione*, o addirittura di regolarità. In secondo luogo, il livello di *criticità* evidenzia le attività che assumono improvvisamente una grande importanza nel flusso dell'attività (ad esempio, un conflitto con un alunno in classe per un insegnante, un guasto a un macchinario in fabbrica o in officina per un meccanico). Il terzo livello è quello della *significatività*. Il gesto professionale ha una specificità legata al campo di attività. Quest'ultimo livello non impone né la frequenza né l'urgenza, ma è radicato nella realtà del settore interessato. Un'attività emblematica soddisfa uno di questi tre criteri. Per l'analisi delle attività nelle situazioni di lavoro, Mayen pone l'accento sull'analisi delle situazioni di lavoro *generiche* e *critiche* e delle loro variabili.

Con il concetto di *schema*, la didattica professionale sviluppa una struttura di analisi che mette in evidenza: gli *obiettivi* o i *sotto-obiettivi* a cui mira il lavoro; le *regole di azione*, di raccolta di informazioni o di controllo che illustrano il *ragionamento inferenziale* nella forma 'se... allora'; le *invarianti operatorie* o le *conoscenze-in-azione* o i *teoremi-in-azione* definiti come proposizioni ritenute vere; e infine i *concetti organizzativi* o *pragmatici* come una totalità dinamica (Pastré, 2011; Tourmen, 2014). Dobbiamo vedere l'attività delle persone in una situazione attraverso tutti questi elementi. Identificare le forme di azione tipiche e metterle in prospettiva con le forme di azione culturali e normalizzate che si trovano nella formazione permette all'insegnante di comprendere la propria pratica, di capirla e di appropriarsene confrontandosi con essa.

Una metodologia per sviluppare competenze attraverso l'esperienza

Aiutare gli insegnanti a concettualizzare le loro pratiche, identificando i saperi in atto mobilitati in una situazione di formazione, richiede l'attuazione di una specifica metodologia di lavoro individuale e collaborativa. Il nostro approccio alla formazione è di tipo etnografico, in quanto cerca di individuare gli elementi significativi di una pratica attraverso l'espressione di un'esperienza quotidiana, singolare e culturale. Insieme ai soggetti/attori in formazione, l'obiettivo è costruire una comprensione delle situazioni attraverso la raccolta di vissuti singolari e la loro condivisione per trasformarli in esperienza. Questa formattazione discorsiva e orchestrata socialmente permette di creare un patrimonio di pratiche, di confrontarsi in modo costruttivo con forme di attività legittime e di sviluppare nuovi e più complessi comportamenti (Schwartz, 2012; Fristalon, 2012, 2017). L'approccio adottato è orientato alla simbolizzazione attraverso l'uso di metodi indiretti come la rievocazione dinamica (Leblanc & Veyrunes, 2011) o il semplice auto-confronto incrociato (Clot, 2008).

Durante la loro formazione¹, gli insegnanti in formazione SUFFP ricevono un sostegno continuo, che comprende visite sul campo, colloqui individuali e sessioni di lavoro di gruppo per analizzare la loro pratica. Questo supporto durante il processo di formazione è particolarmente prezioso per sostenere lo sviluppo della pratica professionale.

¹ — La formazione iniziale degli insegnanti presso la SUFFP dura due o tre anni, con uno o due giorni di formazione a settimana.

Il gruppo che stiamo accompagnando si compone di cinque insegnanti². Tre di loro insegnano a persone con difficoltà di apprendimento³: Jean insegna elettricità⁴, Léa insegna cucina e Diane insegna assistenza alla comunità. Infine, Inès insegna agli orafi con Attestato federale di capacità (AFC) e Daniel insegna ai futuri impiegati di commercio.

Nei colloqui di auto-confronto (AC) con gli insegnanti cerchiamo di avviare indagini nel senso di Dewey (Thievenaz, 2019). Come formatori, siamo “agenti di sviluppo” (Jobert, 2013) che incoraggiano le persone in formazione a muoversi e ad adottare una postura di ricerca. Il lavoro svolto negli AC mira ad allenare lo sguardo professionale e a consentire agli insegnanti di identificare gli elementi significativi della loro azione, di interrogarsi sulle determinanti interne di questa azione, di individuare gruppi di somiglianze o distinzioni tra le esperienze. Cercare tutto ciò che sembra enigmatico o sorprendente per l'individuo è un modo proficuo per comprendere l'azione (Jobert & Thievenaz, 2014). La condivisione di sequenze video è un modo proficuo di insegnare, di mettere in dialogo le pratiche e di farle sperimentare.

Analisi e discussione

L'analisi dei colloqui realizzati ci permette di evidenziare forme tipiche o emblematiche della pratica degli insegnanti. In questa fase, tali forme di pratica professionale, che a volte sono ad ampio raggio, sono soprattutto forme intermedie dell'azione che tendono ad unirsi a forme già valide nel corso del processo di appropriazione.

Ci concentreremo su tre attività tipiche, che costituiscono una forma problematica e interessante della costruzione della competenza professionale dell'insegnante: l'inizio della lezione, l'avvio delle attività e la relazione con gli alunni, che rappresentano delle questioni chiave per l'apprendimento come insegnanti.

L'inizio della lezione

L'analisi dell'AC condotta con Jean mette in evidenza una regola d'azione che ritiene importante e che gli consente di “creare un legame, istituire un rituale, evidenziare le cose”. Jean imposta l'inizio della lezione con una pratica regolare:

“Mi piace iniziare con qualcosa di diverso dai contenuti della lezione... l'attualità...”.

Una parte importante di questo rituale all'inizio della lezione è la ripresa dello stage dei suoi studenti:

“[la mia intenzione] è quella di creare un legame con loro, lo faccio regolarmente, penso che ci sia un rituale che viene stabilito, sanno che faremo questo e poi dopo si passa al lavoro... penso che sia importante per loro, c'è il rituale del ritorno a scuola, mettono giù i loro telefonini... quindi è un intero rituale del ritorno a scuola, è importante per me, e mentre si sta inquadrando, spesso vengono fuori cose... Così, in un corso di formazione, un allievo mi ha detto: “Ah, signor maestro, ho usato lo jokari”, uno strumento che adoperiamo per l'elettricità... era orgoglioso di dire che l'aveva usato, che sapeva cos'era... potevo davvero sentire l'orgoglio nei suoi occhi, è stato fantastico”.

Questi momenti di identificazione consentono all'insegnante di rivisitare gli elementi del corso e di fornire una situazione di vita reale. In questo modo, “la messa in situazione li aiuta” diventa una forma di teorizzazione pratica che guida le loro azioni.

Da Diane, l'inizio della lezione mostra l'insegnante che organizza i suoi documenti e si collega a una videoconferenza con uno studente. Per lei si tratta di una fase preparatoria: “La lezione non è iniziata... perché mi sto ancora preparando, condividendo lo schermo, tirando fuori i fogli”.

2 — Al momento in cui scriviamo, stanno entrando nel terzo e ultimo anno di formazione. Le interviste di auto-confronto sono state condotte durante il secondo anno.

3 — Corsi CFC. Il Certificato federale di capacità è un titolo riconosciuto dalla Confederazione. È una forma di apprendistato rivolta principalmente a persone con difficoltà di apprendimento.

4 — Nomi fittivi.

La ricorrenza di questa modalità operativa e la sua natura ripetitiva dimostrano che corrisponde a una forma tipica della sua azione:

“In effetti, succede spesso, e per di più con questa classe... c'è sempre il tempo di concentrarsi... non so come dire, di andare fuori tema... poi non è sempre facile ricentrarsi e dire 'adesso facciamo la lezione...'”.

Nell'AC descrive questa fase iniziale:

“Spesso è così, infatti c'è tempo prima per regolare, sì per regolare, questo è il termine... per chiedere come stanno andando, come se la passano. Ma è vero che inizio sempre la lezione dicendo quale competenza trattiamo?”

A questo punto, Diane manifesta diverse preoccupazioni:

“È già per farli entrare nel qui e ora, stiamo insieme per due ore, cosa facciamo? perché a volte non sanno o non sanno più cosa stiamo facendo... [è questa la tua intenzione?], è per riportarli a me, beh alla lezione che faremo, all'argomento della lezione... quindi lì ho distribuito diversi fogli, ho distribuito lo strumento di formazione, è nuovo e non sono abituati e non sanno cosa farne”.

La questione dello strumento si interseca con la preoccupazione di “prendere la temperatura della classe”, “questo momento di sollievo” e l'inizio della lezione.

Le diverse rappresentazioni dell'azione di Jean e Diane evidenziano le differenze nel livello di sviluppo della loro pratica.

Con Léa e Inès, l'inizio della lezione sembra avere le stesse caratteristiche di Diane. La presa di confidenza con la classe avviene prima della lezione stessa. Per Inès, questo è particolarmente importante perché aspetta che tutti siano pronti. L'inizio della lezione è stabilito: la prima fase è un benvenuto informale prima dell'inizio della lezione. Poi, con alcune frasi di rito, Inès inizia. Il ritmo del suo lavoro personale varia a seconda dell'attività e le sue posizioni in classe sono tipiche. Quando presenta un power-point, si siede dietro la cattedra e parla abbastanza velocemente, senza interagire in modo prolungato con gli studenti. Quando svolge attività di disegno, coordina tutto da davanti e mantiene il ritmo dell'attività sincronizzato per tutto il gruppo. Nel confronto con Léa (ACC), Inès ne ha commentato l'inizio della lezione. Léa, presa dall'organizzazione di un gioco di ripasso⁵ e dall'irrequietezza degli studenti in un venerdì pomeriggio, ha difficoltà a catturare l'attenzione degli alunni nello stesso momento. L'avvio del gioco è stato lungo e ha richiesto molte trattative. Inès ha espresso il suo disappunto per tutta questa agitazione. Il dialogo che si sviluppa tra Léa e Inès nel ACC è istruttivo per Léa, in quanto la aiuta a diventare più consapevole della sua pratica, e per Inès, in quanto le permette di considerare modi alternativi di comportarsi.

L'avvio delle attività

Con Jean, Diane e Inès, l'inizio dell'attività è stato rapido e orchestrato. Nel caso di Léa, l'avvio delle attività coincide con l'inizio della lezione. La composizione dei gruppi è stata lenta e gli studenti l'hanno presa in giro. Léa si è trovata di fronte a un dilemma: “non entrare in un confronto, ma arrivare rapidamente al nocciolo della questione”. I suoi pensieri progrediscono nell'ACC mentre fa le sue osservazioni. Non si tratta tanto di entrare nell'attività quanto di delineare il contesto.

“Con loro so che di tanto in tanto devo frenare, mi piace scherzare, ma rientro in contesto, ma non so, forse qualcuno direbbe 'questo non è restare in contesto', nel mio tono credo di essere un po' autoritaria”.

Léa ha ampliato la comprensione del suo *modus operandi*: “Forse non sono abbastanza inquadrata all'inizio, ho la mia idea in testa e penso che mi seguiranno, ma forse devo predisporre più direttive” e Inès ha aggiunto:

5 — Nell'ambito della sua formazione, Léa ha ideato il gioco Trivial Pursuit sui concetti di cucina per aiutare gli allievi a ripassare in modo più divertente.

“Sì, indirizzare i passi”. Dal dialogo emergono nuove regole d’azione, basate sulle inferenze fatte sulla situazione.

Guardando il video, Diane si è resa conto che l’attività si stava svolgendo quasi suo malgrado. Non appena le consegne sono state distribuite e comprese, gli alunni stavano già iniziando a lavorare in gruppo. Questa osservazione sui tempi effettivi dell’attività degli alunni mette in discussione la sua comprensione teorica. “Non sarebbe più logico iniziare dopo le consegne? Il confronto ha portato Diane a mettere in discussione la logica della sua lezione.

L’approccio di Jean per avviare le attività si snoda su due livelli: convincere e mobilitare gli alunni riconoscendo le loro capacità. “Mostro loro le implicazioni”, “cerco di farli pensare in anticipo”, “chiedo loro le cose che sanno... in modo che non pensino di essere delle nullità”, “mostro interesse per quello che hanno fatto”.

La relazione con gli allievi

A questo proposito, Jean possiede davvero quello che Jobert chiama lo *sguardo ermeneutico*. Osserva con attenzione le sue posture e i passaggi tra gli allievi. Interpreta le sue azioni. Si preoccupa della posizione fisica e psicologica che occupa con un determinato allievo:

“Sono molto attento a tutto ciò, vedi José non è sicuro di sé.... Sta iniziando a spiegare la sua prima settimana, ma soprattutto il mio atteggiamento è molto importante, faccio attenzione, gli mostro interesse... vado da lui, lo guardo... vedi cosa potrei migliorare? la mia posizione la trovo troppo dominante”.

Questa capacità di interpretare i segni che percepisce nell’azione ci dà un’idea del suo approccio investigativo.

Per Diane, Léa e Inès, la comprensione del rapporto che hanno con i loro alunni è da un lato abbozzata, d’altro canto oscurata da problemi di logica didattica.

Sorprese, enigmi d’azione o dilemmi

Nel corso dell’AC, Jean si interroga sul suo comportamento. È sorpreso dalla discrepanza nella sua percezione del tempo e dal suo tono di voce. Il suo stupore riguarda gli elementi corporei e percettivi delle sue azioni, elementi di natura soggettiva. Questa sembra essere una delle sue principali preoccupazioni in questa fase della formazione: l’adeguatezza o l’adattamento delle sue azioni.

Diane nota anche un comportamento che la incuriosisce. Guardando il video, vede che è tornata ripetutamente ai “suoi fogli” senza sapere bene perché. Si tratta di nervosismo da parte sua o di un modo per tenersi occupata in modo che gli studenti possano lavorare? L’AC le permette di mettere in relazione ciò che vede con ciò che le dicono gli allievi e, in ultima analisi, di trovare alternative per cercare di modificare il suo comportamento o di comprenderlo.

Da questo punto di vista, l’analisi di Diane è accompagnata da dubbi più evidenti rispetto a Jean. Lei mette a punto degli strumenti per aiutare i suoi studenti a orientarsi nella classe, ma non sa ancora come usarli. Vede una tensione tra quello che chiama il suo lato materno e la necessità di far sì che gli studenti si assumano la responsabilità di sé stessi: “Non so come trovare il giusto equilibrio”. Aiutare gli studenti a raggiungere il loro pieno potenziale è un problema. È in bilico tra la difficoltà di integrare i nuovi requisiti formativi e la necessità di adattarsi alle esigenze che percepisce nei suoi studenti. A nostro avviso, sta attraversando una fase cruciale che, durante il colloquio, la confronta con i dilemmi dell’attività.

Nel corso dell’AC, Diane esprime inoltre le sue difficoltà nello strutturare le proprie azioni. Il linguaggio che usa evidenzia sia le zone d’ombra sia la ricerca di chiarezza:

“Si distraggono velocemente e anch’io mi lascio distrarre... già la mia tendenza a farmi distrarre” “sì, il tutto sembra un po’ confuso”.

L’implementazione di uno strumento di formazione⁶ è una questione importante. Durante l’AC, Diane esprime i suoi dubbi circa l’uso che vuole e può farne. Questo momento di riflessione le permette di scoprire regole d’azione per lei nuove:

“Sembra un po’ confuso perché do il foglio e poi do l’altro foglio e in termini di organizzazione non era ottimale... quando l’ho riguardato mi sono detta: dopo si perdono, quindi forse è meglio dare loro il documento quando ne hanno bisogno...”.

Il rapporto di fiducia instaurato durante il colloquio permette a Diane di discutere le sue pratiche e i comportamenti normativi attesi che stava sempre più identificando. L’insolita distribuzione del piano della lezione la mette in una situazione di disagio e costituisce un’attività inibita: “È vero che c’era il programma del giorno, ammetto che non lo faccio sempre”. Il programma del giorno è andato a sovrapporsi al piano della lezione che distribuisce di solito.

“Ammetto che non lavoro spesso in questo modo, mettendo le cose davanti a loro. Ogni volta spiego le cose oralmente, ma non è sempre un dettaglio della lezione... quindi forse è meglio.... Oppure no...”.

Questa osservazione la porta comunque ad una teorizzazione: “Ho notato che la mia logica non corrisponde alla loro”. Forse che alla fine, il documento con il piano del giorno rassicura più lei che gli studenti? Forse che il documento di valutazione formativa, che le sembra poco utile e poco utilizzato, potrebbe essere importante per loro, per rassicurarli? Questo dialogo nell’AC diventa quasi l’espressione di un dialogo interiore. A nostro avviso, questo momento è la traccia di quella che Pastré definisce una microgenesi dello sviluppo (Pastré, 2011).

Per concludere

La nostra analisi è sincronica, ma testimonia un’evoluzione nel tempo degli insegnanti in formazione. I colloqui di auto-confronto, radicati in un approccio di didattica professionale, sono un mezzo per prendere le distanze dal flusso di attività in un determinato momento della carriera, un mezzo per semiotizzare l’azione e recuperare il senso.

In generale, gli insegnanti che vengono accompagnati, in varia misura, si esprimono come autori delle loro azioni, mostrando la figura di un “uomo capace”, per usare la formula di Paul Ricoeur (1998), o di uomo in divenire. Hanno dato vita a un movimento di concettualizzazione delle loro azioni. Il lavoro di confronto e di dibattito durante l’accompagnamento permette di appropriarsi di nuovi modi di fare le cose. E i tempi del colloquio generano una micro-genesi dello sviluppo.

Il lavoro che si svolge qui, in auto-confronti semplici e incrociati, stimola lo sviluppo di una forma di sguardo mimetico o didattico. Non si tratta tanto di un rapporto esperto-novizio, quanto di un lavoro tra pari a diversi livelli di maturità e di abilità. Ogni insegnante ha i propri problemi, ma condivide con gli altri i problemi dei giovani che si affacciano alla professione. Queste differenze offrono l’opportunità di creare un interessante differenziale per un’imitazione intelligente. “Guardare gli altri, identificarmi con loro, mi cambia” (Jobert, 2019, p. 43).

6 — Diane ha redatto un documento che riassume i contenuti del corso e che deve servire come documento di autovalutazione formativa per gli studenti. Il secondo foglio contiene le consegne per l’attività.

Bibliografia

- Berger, J.-L., Lamamra, N., & Bonoli, L. (Dir.) (2018). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Seismo.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (Raisons éducatives ; pp.185-202). De Boeck.
- Fristalon, I. (2017). Du processus de reconnaissance à l'évaluation de la pratique professionnelle. *Phronesis*, 44-59.
- Fristalon, I. (2012). *Mobilisation de l'expérience dans des formations se référant à l'analyse du travail*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Jobert, G. (2019). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Ergologia*, 22, 23-50.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Erès.
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 247-260). De Boeck.
- Jobert, G., & Thievenaz, J. (2014). L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant. *Education permanente*, 200, 33-42.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Leplat, J. (2002). *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives. Choix de Textes 1955-2002*. Octarès.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, 59-67.
- Mayen, P., Métral J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Montmollin De, M. (2001). *Discours sur l'organisation du travail*. L'Harmattan.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Ricoeur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. Seuil.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization, In E. Rosch, L. Rosch & B. Barbara (eds), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Lawrence Erlbaum.
- Rywalski, P., Fristalon, I., Bruchez-Ischi, R., Feller, M., & Chauvet-Maurer, J. (2018). Se former à la pratique professionnelle. *Actes de colloques GEVAPP 2020*.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissances du travail*. Les éditions sociales.
- Schwartz, Y. (2016). L'activité peut-elle être objet « d'analyse » ? In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet & P. Lénel (Dir.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, (pp. 159-185). Octarès.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail*. Editions Raison et Passions.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9-40.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan et al. (Dir.) *Alternances en formation*. De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-292). PUF.

Un'introduzione alla Didattica per Situazioni – sfide e soluzioni

Irene Burch & Barbara Petrini

Introduzione

Questo contributo descrive i corsi di Didattica per Situazioni (DpS) del Centro per lo Sviluppo delle Professioni (CSP) della Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale (SUFFP). Tratta dell'esperienza acquisita e dei risultati ottenuti. I corsi DpS fanno parte dei servizi offerti dal CSP in vista di nuove professioni o dell'evoluzione di quelle esistenti. Essi vengono solitamente richiesti nell'ambito della revisione per le quali la Confederazione esige la conversione dei piani di formazione dal modello Triplex al modello per competenze operative (modello CO)¹. Nel modello CO, i piani di formazione sono più fortemente orientati alle situazioni professionali delle rispettive professioni rispetto al passato. Se questa idea viene messa in pratica con coerenza anche nell'attuazione, lo si può vedere, ad esempio, nella progettazione dei programmi delle scuole professionali e dei corsi interaziendali. Schuler & Vogt descrivono nel loro contributo in questa pubblicazione il processo e gli standard di qualità che presiedono allo sviluppo di programmi orientati alle competenze operative per le scuole professionali. Fondamentale è in ogni caso la formazione degli insegnanti e dei formatori della formazione professionale, essa assicura che l'approccio CO possa confluire nell'insegnamento e rafforzarsi. I corsi di formazione del CPS si basano pertanto sulla DpS, quale possibile modello per impostare un insegnamento incentrato sulle CO.

Pure nella formazione professionale superiore si assiste a uno spostamento verso l'insegnamento orientato alle competenze. Ciò vale, di conseguenza, anche per la revisione dei relativi documenti di base². Così, anche i docenti dei cicli di formazione per le Scuole specializzate superiori (SSS) e dei corsi preparatori (moduli) sono interessati all'implementazione della DpS in classe.

L'obiettivo di questo contributo è descrivere il contesto in cui si svolgono i corsi, spiegarne l'impostazione e, inoltre, illustrare sfide e soluzioni che si sono andate delineando. Esso si basa sia su interviste strutturate con i responsabili CSP che hanno organizzato corsi DpS, sia sull'analisi delle esperienze raccolte dai responsabili dei corsi, ma non ha pretese di completezza e non si rifà a rigorosi standard empirici.

Contesto

Il CSP riceve mandati per la formazione continua sulla DpS da diversi committenti. Nel caso specifico di una revisione completa dei piani per una formazione professionale di base, si tratta delle Organizzazioni nazionali o cantonali del mondo del lavoro (OML). Anche i dirigenti delle scuole professionali o degli enti formativi per la formazione professionale superiore richiedono di formare il proprio personale docente sulla DpS. Le domande provengono pure da settori professionali diversi. Di conseguenza, variano anche gli obiettivi da raggiungere, i contenuti, il numero di partecipanti e la durata dei corsi.

In ragione delle diverse esigenze e dei diversi punti di partenza di ogni professione, il CSP elabora un programma su misura per ogni corso, la cui struttura, forma e durata dipendono dalle caratteristiche e dalle idee dei committenti. Tuttavia, una costante importante rimane: i responsabili del CSP introducono insegnanti, docenti e formatori professionali all'attuazione della DpS così come tracciata nella relativa guida (Ghisla et al., 2014)³.

1 — Per l'illustrazione dei modelli cfr. nel volume cartaceo Ghisla, *DpS: origini storiche...*

2 — Regolamento d'esame, guida e piani di formazione quadro delle Scuole specializzate superiori (SSS).

3 — Ghisla et al. (2014): *DpS – Didattica per Situazioni. Una guida per insegnanti di formazione professionale*. Online. https://www.suffp.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_it_0.pdf (15.11.2023) Cfr. anche nel volume cartaceo di questa pubblicazione il contributo di Boldrini & Wüthrich.

Concetto e impostazione dei corsi

La progettazione di un corso, presuppone l'analisi delle esigenze, dei desideri e delle risorse del committente e dei partecipanti. Le richieste vanno da presentazioni (sensibilizzazione o informazione) di due ore a corsi di più giorni. Di norma, la durata va da un giorno a un giorno e mezzo, in alcuni casi anche di più. Gli obiettivi dei corsi variano di conseguenza, con lo scopo principale di introdurre i partecipanti alla DpS e permettere un primo confronto. I corsi di un giorno o più lunghi mirano anche a mettere in pratica la DpS in classe. Oltre a sviluppare la comprensione della DpS, ciò comporta anche la discussione di metodi e approcci adeguati, in particolare nelle fasi II e III⁴. Un ulteriore obiettivo è spesso quello di discutere la questione della valutazione in ambito DpS. Nei corsi che si articolano su più giorni, entrano in linea di conto anche lo sviluppo di sequenze didattiche e la loro riflessione critica da parte dei partecipanti.

I partecipanti ai corsi sono solitamente insegnanti a tempo pieno o parziale di scuole professionali, docenti delle SSS e formatori professionali in corsi interaziendali. Alcuni di loro dispongono di un solido repertorio didattico e metodologico, mentre coloro che insegnano solo poche ore all'anno di solito hanno cognizioni didattiche meno approfondite.

Una volta definite in modo chiaro le condizioni quadro da parte del committente, i corsi vengono progettati dai responsabili di progetto presso il CSP, sulla scorta dei principi DpS. Per famigliarizzarli con questa didattica, ai partecipanti si chiede di ricorrere alla propria esperienza personale e pratica e di attingere alle proprie situazioni professionali. Sono altresì decisivi un'alta percentuale di esercizi pratici e uno scambio strutturato.

4 — Idealmente, la DpS si articola attraverso quattro macro-fasi o sei micro-fasi: I preparazione (identificazione), II elaborazione analitica (presentazione, strutturazione), III elaborazione sintetica (sistematizzazione, consolidamento), IV valutazione (cfr. Boldrini & Wüthrich, nel volume cartaceo di questa pubblicazione).

(Micro) Fasi della DpS	Svolgimento del corso
Fase I Identificazione	Preparazione: i responsabili del corso preparano una situazione adeguata ai partecipanti.
Fase II Presentazione	Dopo una breve introduzione in cui vengono delineati gli obiettivi, il docente del corso presenta la situazione pratica di insegnamento quotidiano. In ottica DpS, la situazione riguarda specificamente la preparazione delle lezioni.
Fase III Strutturazione	Ai partecipanti si chiede di annotare le risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti) necessarie per affrontare con successo la situazione. Ciò avviene utilizzando, ad esempio, delle schede di moderazione. Il docente classifica poi le risorse e chiarisce quali dovranno essere oggetto di lavoro durante il corso, quali (verosimilmente) sono già disponibili e quali devono invece essere acquisite. L'obiettivo di questa fase è mostrare agli insegnanti come organizzare una raccolta di risorse e come collocarla in una situazione professionale reale secondo la DpS.
Fase IV Sistematizzazione	Una volta identificate le risorse che necessitano di essere sviluppate, segue un input sulla DpS. In alternativa le basi teoriche dell'approccio devono essere elaborate altrimenti.
Fase V Consolidamento di risorse e competenze	La pratica viene solitamente svolta utilizzando esempi propri e attraverso lo scambio.
Fase VI Valutazione	I partecipanti non vengono valutati. Per contro, di solito e muovendo dal loro vissuto, si riflette la struttura del corso stesso.

Tab. 1 · Rappresentazione di un corso, strutturato secondo le fasi della DpS

In alternativa, può essere indicato che un insegnante della professione con esperienza possa partecipare come co-istruttore. Il suo compito sarà quello di mostrare un proprio esempio in ogni fase della DpS e di rendere trasparenti le proprie considerazioni durante la pianificazione. Nei corsi di più giorni, i partecipanti possono lavorare su esempi propri, che vengono integrati, discussi e riflettuti.

L'orientamento pratico dei corsi rende più facile mostrare ai partecipanti il significato e lo scopo della DpS. Risulta importante approdare ad una comprensione comune e al chiarimento del significato della didattica per il loro ruolo di insegnanti in una scuola professionale, nelle SSS o come formatori nei corsi interaziendali. Avviare il cambiamento di mentalità e muovere i primi passi insieme è fondamentale per il successo del passaggio.

Nei corsi brevi o nelle presentazioni, di solito non è possibile lavorare su esempi dall'insegnamento portati dai partecipanti. In questi casi si tratta quindi principalmente di sensibilizzare gli insegnanti sul tema dell'orientamento alle competenze operative e della sua implementazione in classe utilizzando la DpS.

Sfide per l'impostazione e la realizzazione dei corsi

Abbiamo raggiunto questi obiettivi con i nostri corsi? La risposta è generalmente positiva, in quanto alcuni partecipanti sono stati in grado di creare un piano di lezione chiaramente strutturato secondo la DpS. Tuttavia, tutti i responsabili dei corsi sottolineano chiaramente che non tutti raggiungono gli obiettivi del corso. In particolare, ci sono difficoltà sia nell'accettazione e nella comprensione della DPS sia nella sua messa in pratica nelle proprie lezioni, soprattutto per quanto riguarda le fasi II e III. Di seguito, vengono elencate le sfide percepite, se ne analizzano le possibili cause e se ne presentano varie soluzioni possibili.

Comprensione dell'impostazione

Come descritto all'inizio, i gruppi dei partecipanti sono molto eterogenei in termini di background professionale e formazione pedagogica e didattica. Nell'impostazione e nell'organizzazione dei corsi si tiene conto di questi presupposti. Tuttavia, ci si rende conto che la DpS come concetto è troppo astratto per alcuni partecipanti, il che non ne facilita la comprensione. In particolare, il significato delle fasi I-III è difficile da afferrare. Ad esempio, durante le esercitazioni si osserva che il termine "risorsa" può creare difficoltà o che i partecipanti confondono le fasi con altri concetti didattici. Oppure risulta difficile capire l'utilità delle fasi II e III nelle lezioni. A volte c'è anche l'errata convinzione che le 6 fasi debbano essere completate in ogni lezione.

Si nota anche che i partecipanti non riescono a trarre conclusioni per il proprio insegnamento partendo da esempi di altre professioni. Ciò è stato il caso in particolare quando si è chiesto loro di organizzare le proprie sequenze didattiche basate sulle fasi della DpS come parte delle esercitazioni.

Possibili ragioni di queste sfide sono da ricercare nelle diverse biografie formative e nelle preconoscenze pedagogiche e didattiche. I diversi presupposti hanno un impatto sulla comprensione dei concetti didattici, sulla riflessione delle situazioni o sulla verbalizzazione delle osservazioni. Per molti, può essere l'analisi e l'elaborazione dei concetti come tale ad essere scarsamente familiare, si scontrano con la difficoltà di separarsi dalle loro rappresentazioni dell'insegnamento-apprendimento o quantomeno di ampliarle.

Il passaggio dalla logica delle materie ad un insegnamento orientato alle competenze può rappresentare una sfida ulteriore soprattutto per gli insegnanti che non provengono dalla professione per la quale insegnano. Prima della riforma, spesso insegnavano una materia professionale di base e a volte, non conoscendo nel dettaglio le attività professionali specifiche,

hanno difficoltà a individuare situazioni adatte, a identificarne le risorse necessarie (conoscenze, capacità, atteggiamenti) per poterle trasmettere.

Atteggiamento nei confronti della Didattica per Situazioni

Un'altra sfida è rappresentata dall'atteggiamento talvolta critico o addirittura negativo dei partecipanti al corso nei confronti dell'insegnamento orientato alle competenze e alla DpS. I relativi feedback emergono spesso durante il corso o vengono espressi anche alla fine.

Alcuni considerano il concetto di DpS troppo complesso da implementare. Ritengono che si debbano insegnare troppi contenuti diversi per una stessa situazione. Per allievi deboli, l'insegnamento su basi DpS sarebbe anche troppo difficile, con, ad esempio, situazioni professionali che risultano troppo complesse per gli allievi CFC, in difficoltà quando si tratta di comprenderle, analizzarle e ricavarne le risorse necessarie.

Talvolta si ritiene che la DpS possa essere adatta per altre professioni, ma non per il proprio insegnamento, in altri casi che l'insegnamento basato su situazioni professionali sia troppo limitante. C'è anche l'idea che con la DpS tutto debba essere pianificato e che nulla possa essere deciso su due piedi, oppure, al contrario, che non si possa pianificare nulla ma che tutto debba essere adattato alla situazione in classe.

I partecipanti al corso ci hanno pure riferito di non essere riusciti a implementare la DpS a causa di circostanze esterne. Essa richiederebbe troppo tempo e troppi sarebbero i contenuti da insegnare. Oppure, si afferma che la formazione e i programmi specifici richiedono di insegnare conoscenze di base che non possono essere collegate alle situazioni. Un altro problema è la mancanza di cooperazione tra i luoghi di apprendimento. Ad esempio, alcune aziende non sono collaborative quando si tratta di incarichi di lavoro o non affrontano le competenze in conformità con la tabella di cooperazione dei luoghi di apprendimento. Ciò rende difficile lavorare con le situazioni professionali, perché alcuni studenti non le hanno ancora sperimentate o non sono in grado di documentarle in modo appropriato.

Infine, si è notata una mancanza di motivazione da parte di alcuni partecipanti al corso a confrontarsi con la DpS. Le possibili ragioni sono da ricercare nelle condizioni quadro. Una revisione totale e il relativo passaggio dall'orientamento alle materie all'orientamento alle competenze operative comportano un grande sforzo per gli insegnanti, unito ad alcuni timori. Ad esempio, è necessario sviluppare un nuovo programma d'istituto. Ciò ha un impatto sui carichi di lavoro e in alcuni casi richiede anche nuove forme di collaborazione che richiedono più tempo. I materiali didattici esistenti devono poi essere rivisti in funzione dell'orientamento alle competenze.

Durata dei corsi

Infine, ma non meno importante, anche la durata di un corso ne condiziona il successo. Spesso la durata è insufficiente. In alcuni casi, sono previsti corsi di un solo giorno, ma è difficile trasmettere il concetto della DpS in un periodo così breve. Inoltre, lo sviluppo di sequenze didattiche proprie e la relativa sperimentazione in classe sono presupposti importanti per comprendere e applicare con successo il concetto.

Possibili soluzioni

Per i docenti che tengono i corsi del CSP, affrontare le sfide descritte quando progettano e gestiscono i corsi rappresenta pure una sfida. Quali obiettivi del corso sono realistici? Non è forse eccessivo chiedere ai partecipanti l'implementazione della DpS in classe dopo il corso? Quali metodi si possono utilizzare per trasmettere l'approccio DpS in modo che venga compreso? Come motivare i partecipanti a mettere in pratica l'approccio? Come gestire la percezione di non riuscire a raggiungere i partecipanti e,

in un certo senso, di fallire nella comunicazione? Per queste sfide possiamo delineare le seguenti risposte.

Preparare e organizzare i corsi in stretta collaborazione con il committente.

Per assicurare che gli obiettivi e i contenuti dei corsi siano ancora più adatti ai partecipanti, è consigliabile progettarli in stretta collaborazione con il committente, la cui comprensione e condivisione è essenziale. Invece di limitarsi a discutere in anticipo gli obiettivi e l'impostazione di massima, un gruppo di base composto dal committente e da insegnanti o formatori professionali dovrebbe essere coinvolto nella preparazione e nell'attuazione dei corsi. Ad esempio, si può discutere con loro il modello DpS e sviluppare un esempio di implementazione.

La preparazione con un nucleo di persone è utile anche per identificare meglio le difficoltà di comprensione e per trovare metodi ottimali per facilitare l'intelligibilità, soprattutto delle fasi I-III. Inoltre, è più probabile che ai partecipanti vengano presentati esempi della loro professione, che possono essere utili anche per la comprensione della DpS. Infine, anche la discussione di buone pratiche dal proprio ambito può promuovere l'accettazione del modello e la motivazione a impegnarsi più intensamente con la DpS e a sperimentarla.

Applicare la Didattica per Situazioni in modo flessibile

Per alcuni partecipanti, il modello DpS rimane troppo astratto e difficile da applicare, nonostante gli esempi tratti dalla loro professione, il che rende ragionevole una semplificazione o una flessibilizzazione. La DpS è un concetto aperto, non si considera un approccio dogmatico. Piuttosto, è adattabile alle esigenze e alle condizioni specifiche dei destinatari. La sua messa in pratica può muovere da pratiche familiari che man mano vengono arricchite con elementi di DpS, in particolare incorporando progressivamente le situazioni. Ciò permette agli insegnanti di sperimentare e, idealmente, di convincersi dell'efficacia dell'approccio. La DpS non necessita un'applicazione generalizzata a tutto l'insegnamento.

Impostare i corsi maggiormente in funzione della pratica

I corsi vengono già impostati in funzione della pratica, così che la DpS possa essere sperimentata direttamente. Se le parti teoriche già sono molto limitate, il collegamento con la pratica può essere incrementato, come descritto in precedenza, sviluppando in anticipo, insieme a un gruppo di base, esempi di implementazione della rispettiva professione. Tali esempi, presentabili ad esempio con sequenze video delle lezioni, possono essere utilizzati per mostrare come lavorare nelle singole fasi. Tuttavia, è importante la disponibilità di tempo per le esercitazioni pratiche in gruppo, e i partecipanti stessi devono poter creare alternative per l'implementazione e potersi anche scambiare le idee. Ad esempio, durante il corso si possono prevedere feedback reciproci basati su criteri condivisi.

Reagire positivamente a obiezioni critiche e alla mancanza di motivazione

È importante che i docenti del corso siano consapevoli delle circostanze e delle condizioni quadro per poter affrontare in modo costruttivo gli atteggiamenti critici e la mancanza di motivazione. Le obiezioni e le possibili soluzioni vanno discusse insieme. Si tratta anche di sottolineare che la DpS non può essere la panacea per tutti i problemi e che fra questi ve ne sono, come la mancanza di disciplina o di cooperazione tra i luoghi di apprendimento, che devono essere affrontati anche ad altri livelli.

È inoltre importante rendersi conto che il passaggio a un orientamento alle competenze operative è un processo a lungo termine. Sarebbe presuntuoso aspettarsi da una sola sequenza di corsi che tutti i partecipanti possano implementare la DpS in classe. I docenti del corso dovrebbero evitare di creare pressioni per cambiare tutto immediatamente. Piuttosto, i

partecipanti vanno incoraggiati a progettare inizialmente singole sequenze d'insegnamento secondo la DpS e ad acquisire esperienza. L'ulteriore sviluppo potrà poi seguire.

Ottimizzare l'offerta dei corsi

Per rendere conto di quest'ultimo aspetto, i formati dei corsi dovrebbero essere adattati. Quelli offerti finora (corsi di un giorno, a volte con un modulo successivo) non sono ideali per un processo di sviluppo a lungo termine. Sarebbero preferibili sequenze di corsi più brevi che si svolgono regolarmente per un periodo di tempo più lungo. In questo modo i partecipanti avrebbero l'opportunità di lavorare e provare i propri esempi tra un corso e l'altro e di presentare e riflettere sulle proprie esperienze nel gruppo. Le sequenze di corsi potrebbero anche essere combinate con un servizio di consulenza o con la possibilità di visite scolastiche, al fine di fornire un feedback specifico sulla progettazione e sull'implementazione delle singole sequenze didattiche.

Se per motivi organizzativi ci si deve limitare ad una sola giornata di corso, questa dovrebbe essere possibilmente divisa in due momenti. Una tale impostazione potrebbe almeno consentire una discussione e una sensibilizzazione iniziale per la DpS. Inoltre, potrebbe favorire uno scambio interno di esperienze con il committente, inteso a raggiungere l'obiettivo di sviluppare l'insegnamento.

Conclusioni

L'approccio DpS è impegnativo. Non è sufficiente insegnarlo nei corsi. Affinché il modello dell'orientamento alle competenze operative e il concetto della DpS possano essere implementati con successo è indispensabile una discussione a livello sistemico. La DpS deve pertanto far parte sin dall'inizio dei progetti di riforma e di sviluppo professionale. I decreti formativi e i documenti di attuazione devono essere impostati in funzione delle competenze. Nel contesto delle revisioni totali, le OML, le organizzazioni promotrici, le direzioni scolastiche, gli insegnanti e i formatori dei corsi interaziendali vanno consultati e coinvolti nello sviluppo e nell'attuazione (cfr. Schuler & Vogt, in questa pubblicazione). Sono necessari il coinvolgimento e la disponibilità di tutti soggetti interessati in vista di un processo più lungo, in cui talvolta vengono messi in discussione modi di pensare sull'apprendimento e sull'insegnamento profondamente radicati.

In particolare, i corsi dovrebbero svolgersi in più parti su un periodo di tempo prolungato, all'interno di un quadro complessivo di riforma dell'insegnamento. Un presupposto è che il committente non solo sia coinvolto nella preparazione, nella concettualizzazione, nell'attuazione e nella valutazione dei corsi, ma che fornisca anche le risorse necessarie per la messa in pratica.

Idealmente, i corsi dovrebbero essere concepiti come laboratori e non come corsi di formazione continua tradizionali. Ad esempio, si dovrebbe prevedere la realizzazione di una o più unità didattiche secondo la DpS, comprensive delle informazioni necessarie sulla durata e sull'organizzazione delle singole fasi, sui metodi e sulle consegne appropriate, ecc. Idealmente, tali unità andrebbero concepite come esempi o prototipi adattabili. È anche possibile sviluppare una "cassetta degli attrezzi" per la progettazione delle singole fasi, che gli insegnanti possono utilizzare in modo flessibile quando approntano le sequenze didattiche.

Oltre ai corsi, occorre incoraggiare lo sviluppo di materiali didattici DpS in grado di supportare e alleviare gli insegnanti nell'organizzazione dell'insegnamento, soprattutto quelli con minori conoscenze pedagogiche e didattiche. Gli autori potrebbero essere formati e supportati nell'ambito di workshop.

In conclusione, c'è ancora molto lavoro di sviluppo da fare affinché delle buone pratiche DpS possano ispirare e motivare gli insegnanti. L'ap-

proccio è impegnativo, ma gratificante a lungo termine. Gli allievi entrano più rapidamente in un dialogo approfondito con la loro vita lavorativa quotidiana. Imparano ad analizzare le situazioni professionali, a riconoscere e riflettere sulle risorse e a utilizzarle in modo appropriato. Questo è un passo importante per padroneggiare con competenza la vita lavorativa quotidiana. L'uso della DpS da parte dei formatori non può che essere di supporto per i discenti. Li aiuta ad acquisire le risorse in un modo orientato all'applicazione e, in particolare, a memorizzare le conoscenze in una modalità adeguata alle situazioni professionali. A lungo termine, si tratta di una situazione vantaggiosa per tutti: sulla strada per diventare professionisti competenti e impegnati, gli allievi riconoscono più rapidamente i collegamenti. Da un lato, possono utilizzare le conoscenze acquisite nella scuola professionale in azienda, e dall'altro lato far confluire le loro esperienze pratiche nell'insegnamento.

La Didattica per Situazioni nei corsi con certificato per formatori e formatrici

Jöhr Michael, Kammermann Marlise & Meier Thomas

Introduzione

Secondo Ghisla, Boldrini e Bausch (2014), l'idea di base della Didattica per situazioni (DpS) è di portare in classe situazioni significative della vita quotidiana (professionale) dei discenti. Abbiamo adattato questa idea alle esigenze del programma di certificazione per formatore o formatrice a titolo accessorio (CFA) e principale (CFP) in corsi interaziendali e in altri luoghi di formazione equivalenti, nonché in scuole d'arti e mestieri e in altre istituzioni riconosciute per la formazione professionale pratica. In questo contributo presentiamo esempi di come la formazione in corso di servizio funzioni con le situazioni vissute dagli studenti e come l'intreccio tra prestazioni di studio ed esperienza pratica venga promosso, sostenuto e ulteriormente sviluppato.

Basi teoriche

Durante il ciclo di studio, gli e le studenti – formatori e formatrici in corsi interaziendali e in azienda – affrontano la formazione acquisendo conoscenze pedagogiche professionali e competenze didattiche che forniscono loro un quadro di orientamento normativo per la pianificazione, l'implementazione e anche la valutazione critica delle attività formative. Progettiamo contesti di insegnamento e apprendimento attraverso scenari pratici, con metodi collaborativi e costruttivi e in riferimento ai criteri teorici di una buona qualità della formazione (Helmke, 2017). Nel modulo didattico di base CFA/CFP, le situazioni derivate dalle pratiche formative degli studenti del corso servono ai partecipanti non solo come punti di partenza per lo sviluppo dei concetti teorici, ma anche come spunto per l'ulteriore crescita professionale nelle pratiche formative, nonché come oggetto di riflessione. Nel modulo di approfondimento sulla didattica della formazione professionale, gli studenti sperimentano i concetti teorici in situazioni della loro pratica quotidiana, riflettono sui processi di transfer, ricavandone stimoli per lo sviluppo personale e ampliando così il proprio repertorio di competenze come formatori.

In questi cicli di studio, la DpS viene attuata attraverso diversi approcci al lavoro con le situazioni, approcci suddivisibili nei seguenti tre gruppi:

Herausfordernde Situation		Beruf/Berufsfeld HANWIRTSCHAFT	
		UK, Betrieb, Lehrwerkstätte	
Gib der Situation einen prägnanten Titel. WIE WEIT INS PRIVATE GEHT MEINE VERANTWORTUNG?			
Beschreibe die Situation kurz und prägnant. Es hilft, wenn Akteure, Aktivitäten und Emotionen erwähnt werden. Wer war in dieser Situation dabei? Was wurde gemacht? Welche Stimmung/Emotionen waren im Spiel? ANEINEM MORGEN KAM MEINE LERNENDE (PSYCHISCH SEHR STABIL) ZU MIR & MEINTE, SIE WOLLTE SICH HEUTE MORGEN DAS LEBEN NEHMEN & SIE WOLLE SICH SOFORT EINLIEFERN LASSEN. WIE REAGIERE ICH? WAS LIEGT IN MEINER VERANTWORTUNG? ALS BERUFSBILDERIN			
Klassifiziere diese Situation mit den folgenden Kriterien:			
Häufigkeit Ist diese Situation einzigartig oder wiederholt sich diese oft?		Bedeutsamkeit Wie kritisch oder erfolgsrelevant ist diese Situation?	
Komplexität Ist diese Situation leicht zu verstehen und zu bewältigen oder ist sie vielschichtig?			
selten	mittel	oft	tief
			mittel
X			hoch
			X
			tief
			mittel
			hoch
			X

Fig. 1 · Scheda situativa degli studenti

Le descrizioni delle situazioni vengono compilate insieme agli studenti subito dopo il rilevamento individuale e messe in relazione al triangolo didattico (Reusser, 2008).

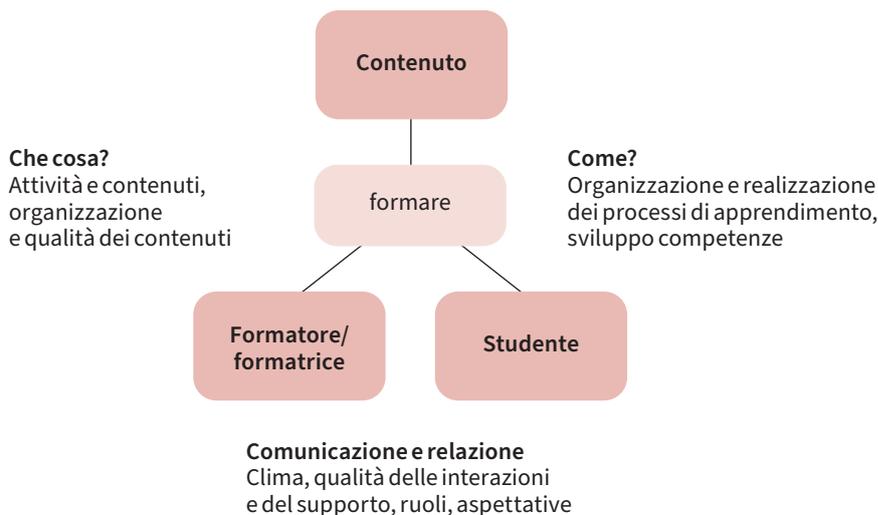


Fig. 2 · Triangolo didattico (adattato da Reusser, 2008, p. 225)

La situazione descritta riguarda questioni relative all'organizzazione delle giornate di formazione o alla collaborazione con altri formatori? O si tratta piuttosto di prendere in considerazione l'attuazione didattica delle disposizioni, il clima del gruppo di apprendimento o la comunicazione? Riferendo le situazioni al triangolo didattico, per gli studenti risulta chiaro in quale area dell'attività formativa si verificano le sfide più frequenti. Dopo questa prima attribuzione, i docenti creano induttivamente dei campi tematici, che permettono la classificazione delle schede situative. Su questa base, i singoli campi tematici vengono assegnati alle giornate di formazione durante le quali vengono riprese, elaborate e utilizzate attivamente le situazioni (Kaiser, 2019, p. 143). Esse costituiscono quindi un punto di partenza per un approccio orientato ai problemi e alle competenze relativi ad un campo di apprendimento. Concetti teorici vengono utilizzati per analizzarle ed elaborarle in comune, così da permetterne l'approfondimento dapprima concettuale e poi operativo, in vista di possibili soluzioni e delle risorse necessarie per poterle affrontare con successo. Attraverso

il confronto concreto, non solo ognuno può sviluppare approcci specifici per le proprie situazioni, in verità si tratta anche di approdare, attraverso un processo di riflessione e astrazione, ai principi dell'agire professionale su cui fondare il proprio insegnamento. Tali principi, a loro volta, possono essere applicati e infine sottoposti a valutazione nella pratica d'insegnamento. Il lavoro con le schede situative può quindi essere suddiviso nelle seguenti fasi:

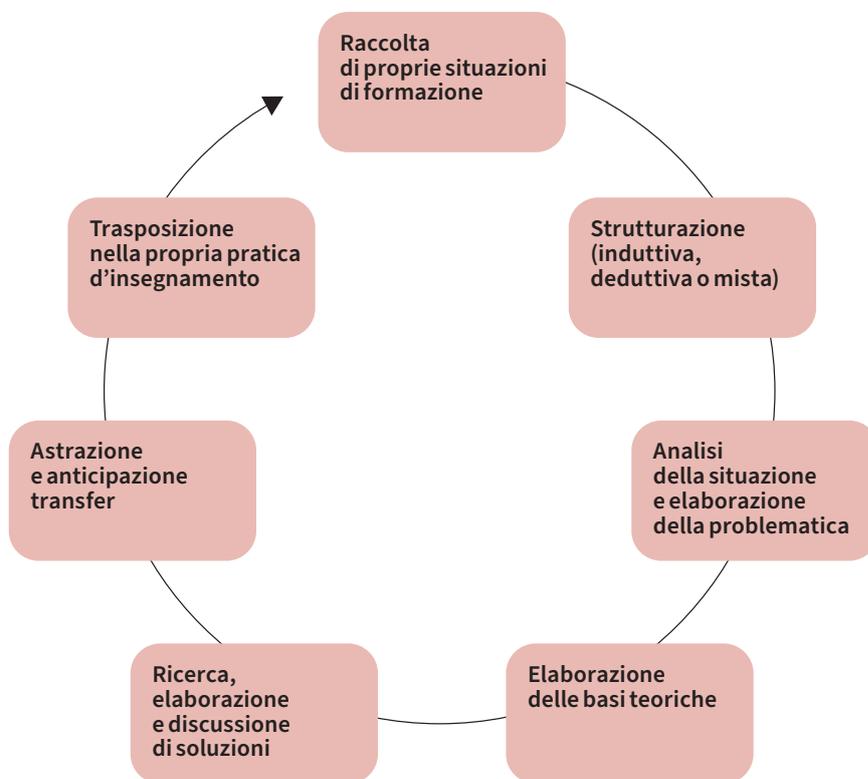


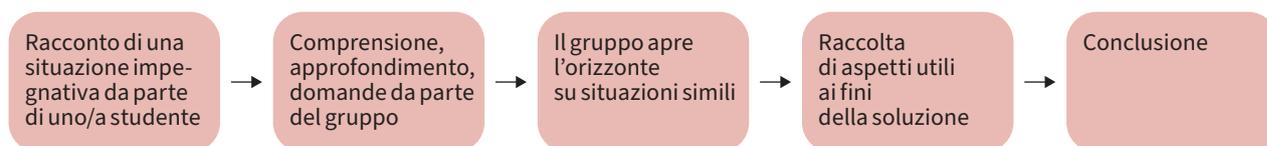
Fig. 3 · Fasi nell'elaborazione delle schede situative degli studenti

Connessione con la pratica

Nelle singole giornate di formazione, gli studenti raccontano una situazione impegnativa delle loro attività d'insegnamento. L'attenzione si concentra su un evento specifico o su una trasformazione che hanno vissuto o stanno vivendo. Gli studenti dovrebbero "parlare il più liberamente possibile delle loro esperienze" (Kaiser, 2019, p. 18) e dare così un'idea dell'esperienza soggettiva della situazione. Il problema viene quindi raccontato dalla prospettiva dello studente interessato, vengono affrontate le percezioni personali, i possibili problemi e le conseguenze. Per i compagni di corso, la situazione narrata è in un qualche modo una "storia estranea" (ibid, p. 27), che richiede un approccio empatico, ma che può essere compresa ed elaborata grazie alla successiva opportunità di feedback e di domande di comprensione. Dal punto di vista tematico, le situazioni descritte si muovono entro un ampio spettro, dal rischio di scioglimento dei contratti di apprendistato ai casi di mobbing passando per le difficoltà di apprendimento.

Nella seguente fase di scambio e discussione, i partecipanti hanno l'opportunità di condividere situazioni vissute in modo analogo, il che li aiuta ad elaborare prospettive per sé stessi. Gli studenti riferiscono sovente che racconti di situazioni da altri settori sono particolarmente utili, in quanto consentono di guardare oltre i limiti della propria professione. Inoltre, questo scambio è particolarmente proficuo anche in ragione della multidisciplinarietà che aiuta ad andare oltre lo specifico. Le descrizioni di situazioni simili permettono di anticipare insieme possibili soluzioni.

L'obiettivo non è esplicitamente quello di elaborare una soluzione concreta e realizzabile, ma di raccogliere idee su come affrontare la situazione in modo positivo. A seconda dell'andamento della discussione, il docente può indirizzare e guidare la discussione in maggiore o minor misura.



Opzionalmente, può essere realizzata un'intervisione sulla base delle descrizioni delle connessioni con la pratica. In questo modo, il gruppo può sviluppare approcci autogestiti alle soluzioni senza la guida del docente e con la partecipazione attiva di tutti secondo una procedura concordata (Lippmann, 2004). Il collegamento con la pratica porta a una visione autentica e senza limiti per situazioni formative impegnative. Ha pure un effetto positivo sulle dinamiche di gruppo, attiva gli studenti e consente di "imparare gli uni dagli altri", al di là dei confini professionali.

Fig. 4 · Fasi dell'elaborazione delle connessioni con la pratica degli studenti

Analisi video di sequenze d'insegnamento realizzate dagli studenti

Gli studenti creano una sequenza video delle loro attività di formazione durante una giornata di corso interaziendale. I requisiti per la qualità delle registrazioni sono deliberatamente di livello modesto, in modo che non rappresentino un ostacolo e si possa procedere anche facilmente con i telefoni cellulari. I filmati durano circa 10 minuti e si concentrano su una sequenza formativa (ad esempio riferita a modelli come AITUS di Meyer & Stocker, 2018 o AVIVA di Städeli et al., 2010). A questo punto, gli studenti sanno cosa comporta l'insieme di un processo di apprendimento, come può essere progettato didatticamente, quali ruoli devono essere presi in considerazione dai formatori e quali criteri possono essere utilizzati per valutarne la qualità, ad esempio secondo Helmke (2017). Il video della propria attività formativa viene presentato in una giornata di formazione, commentato e discusso con il gruppo di studio. Successivamente, gli studenti preparano una riflessione scritta basata sulla discussione nel gruppo di studio. Nel processo, si discutono gli aspetti positivi, si descrive il potenziale di miglioramento e si elaborano i prossimi obiettivi di sviluppo. Grazie al ruolo centrale della visione, della percezione e dell'osservazione, le video-sequenze dell'insegnamento servono come base per la collaborazione, per generazione e costituzione di conoscenza (Huber & Reinmann, 2019, pp. 361-362), Per osservazione non si intende semplicemente "seguire qualcosa visivamente", quanto piuttosto una percezione intenzionale di processi, eventi e comportamenti. Ad esempio, gli studenti cambiano prospettiva, si informano sul contesto delle loro osservazioni, guardano in modo critico, confrontano e discutono tra loro ciò che percepiscono individualmente ed esaminano criticamente ciò che pensano di riconoscere (Reinmann et al., 2020a).

Le nostre esperienze con questo modo di lavorare sono incoraggianti. All'inizio, gli studenti si sentono talvolta un po' sopraffatti dal compito, soprattutto per quanto riguarda l'implementazione tecnica. È pertanto utile un'accurata introduzione alle registrazioni video e all'esame dei criteri di osservazione. A posteriori, tuttavia, gli studenti riferiscono di aver vissuto questo "vedere esplorativo" (Reinmann et al., 2000b) come significativo ed efficace per l'apprendimento e che la loro attivazione è stata elevata.

Visite di formazione reciproche tra studenti

Durante il corso, gli studenti visitano una sequenza di formazione di un'altra persona del gruppo di studio e vengono visitati anche da un compagno di corso in una giornata di corso interaziendale. Per avere un'idea di altri contesti formativi, la visita si svolge in un'altra professione o in un altro settore. Le visite servono a chiarire lo stile delle proprie attività formative e a sottoporle a revisione critica. Per questo motivo, prima di ogni visita di formazione vengono definiti congiuntamente e su basi teoriche coerenti 2-3 criteri di osservazione. Il ciclo di formazione si orienta al profilo di competenze sviluppato dalla SUFFP per tutte le categorie di responsabili della formazione (SUFFP 2019). Durante la sequenza di formazione, le osservazioni corrispondenti vengono registrate e successivamente valutate congiuntamente. In un secondo momento, si riflette individualmente sulla sequenza formativa e sulle discussioni tenute, si registrano i risultati e si definiscono le fasi di sviluppo concrete per le proprie attività di formazione.

Lavorare muovendo dall'agire concreto degli insegnanti in formazione è un concetto chiave nella ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento (Korthagen & Vasalos, 2005) e nella didattica (Meyer, 2009). La sfida principale è di acquisire consapevolezza e poter cambiare il proprio agire. Meyer e Meyer scrivono: "La conoscenza [emerge] nel corso delle esperienze e della pratica professionali e si ancora sempre più saldamente nel pensare, sentire e agire. Da essa non si può prescindere, anzi si fa più intensa e articolata, affinabile e lavorabile grazie all'osservazione e alla sperimentazione mirate" (2009, pp. 82-83). Succede che le nuove conoscenze non possano essere implementate in situazioni formative concrete a causa della carenza di tempo o della pressione emotiva. I formatori, invece di analizzare attentamente le difficoltà, tendono a ricorrere al repertorio standard di comportamenti consolidati nella loro esperienza di vita (Korthagen & Vasalos, 2005). Perdono così preziose opportunità di sviluppo. Per questo motivo, nell'analisi delle sequenze formative osservate, utilizziamo il modello di riflessione di Korthagen e Vasalos (ibid). Questo modello è orientato all'azione, alle risorse e all'implementazione ed è adatto agli scenari presentati, poiché vengono elaborati sia gli aspetti cognitivi che quelli emotivi. In primo luogo, gli studenti identificano una situazione dalla loro attività formativa quotidiana e cercano di comprenderla nell'insieme. Una volta compresi gli aspetti essenziali, si può stabilire una relazione con la situazione desiderata o ideale. In questo modo si delineano percorsi di sviluppo e forme d'intervento alternative.

- **Action** / azione. Identificazione di una situazione rilevante dall'attività d'insegnamento quotidiana.
- **Looking back on action** / elaborazione della situazione. Qual era il contesto? Cosa volevo ottenere? Cosa stavo pensando? Come mi sentivo? Come ho agito? Che cosa volevano, pensavano, sentivano, facevano gli allievi? Con queste domande, oltre alla riflessione teorica e alle azioni, si riflettono anche i desideri e i sentimenti dei partecipanti.
- **Awareness of essential aspects** / consapevolezza per gli aspetti essenziali. "Qual è la situazione ideale che voglio raggiungere? Quali fattori mi impediscono di raggiungere la situazione ideale?" Quali rivelano convinzioni personali sulla propria identità professionale, sui valori e sulle competenze. La differenza tra ideale e realtà spesso rivela conflitti interiori legati alla personalità del formatore.
- **Creating alternative methods of action** / elaborare metodi di azione alternative. In questa fase si riflette attorno alle competenze e alle risorse da attivare o sviluppare per poter affrontare la situazione con successo.

- **Trial**/applicazione. Infine, si definiscono misure di attuazione concrete, orientate alle competenze desiderate.

Le valutazioni del corso dimostrano che gli studenti vivono con grande efficacia queste visite di formazione reciproca con le successive analisi e riflessioni.

Transfer

Nel corso del ciclo di studio, per favorire il transfer i docenti richiedono agli studenti di pianificare, completare e analizzare criticamente delle attività in situazione, con l'obiettivo di raggiungere la padronanza delle risorse necessarie, attraverso processi di adattamento alle esigenze specifiche delle situazioni. La realizzazione del transfer è un'importante componente metodologica del lavoro sulle situazioni praticato nei cicli di certificazione CFA/CFP. Una pratica che ha peraltro una lunga tradizione nei programmi di formazione in corso di servizio (Schwarz-Govaers, 1986, p. 163):

“La formazione in corso di servizio si realizza nell'alveo di una tensione tra orientamento scientifico e orientamento all'azione, da cui ci si aspetta un effetto integrativo in vista di un agire professionale argomentato e fondato sulla riflessione”.

Nel modulo di approfondimento della didattica della formazione professionale, gli studenti approfondiscono in particolare le competenze relative al loro rapporto con gli apprendisti e gli studenti delle scuole specializzate superiori e all'accompagnamento individuale degli stessi. Nell'ambito di un setting diagnostico, realizzano un'indagine online sulle competenze metodologiche, sociali e personali. Poi, in classe o in sottogruppi ne discutono con gli apprendisti o gli studenti delle scuole specializzate superiori e si esercitano in un colloquio di supporto individuale con una persona prescelta. Queste azioni di transfer vengono preparate durante le giornate di studio ed esercitate in piccoli gruppi. Si tratta di una procedura che corrisponde alla ricetta didattica “prepararsi all'azione” (Kaiser, 2019, p. 77). Le esperienze fatte durante l'implementazione nella vita lavorativa quotidiana vengono poi analizzate e discusse durante una giornata di studio, il che coincide con le ricette didattiche “riflettere sulle esperienze” (ibid) e “classificare le esperienze” (ibid). La pianificazione, l'implementazione e la riflessione del trasferimento vengono poi documentate per iscritto come parte di una prova valutativa.

Il processo di preparazione, implementazione e riflessione di queste azioni di transfer si svolge sull'arco di quattro-sei mesi e segue passaggi predisposti in successione (Fig. 5). Dopo un primo blocco teorico sulla diagnosi delle competenze, gli studenti pianificano una sequenza di insegnamento sulle competenze trasversali definite nell'Ordinanza sulla formazione e nei diversi Piani di formazione delle loro professioni. In seguito, creano un diagramma di flusso sull'indagine di competenza online con un gruppo di apprendisti o studenti. Infine, discutono la procedura che hanno pianificato in gruppi di intervizione (Lippmann, 2004).

In un secondo blocco viene introdotta la teoria e la pratica del colloquio di supporto (Bamberger, 2015). Gli studenti dovranno essere in grado di abbozzare una guida per i colloqui di sostegno individuale per poi sperimentarla in una simulazione di gruppo con i compagni di corso. La simulazione è particolarmente adatta come metodo di formazione quando si tratta di promuovere aspetti di azione e di assumere posizioni di osservazione. Nella simulazione si allenano sia l'auto-osservazione sia la capacità di osservare gli altri (Reich, s. a.). Sulla base del feedback dei compagni e delle conoscenze acquisite con la simulazione, gli studenti possono quindi finalizzare la guida al colloquio. In questo modo si conclude la preparazione del transfer. Compatibilmente con la pianificazione del semestre o del corso, gli studenti realizzano l'indagine sulle competenze e l'intervista di supporto. Nella giornata di studio successiva presentano e discutono

le esperienze di transfer fatte, sempre in gruppi di intervizione. L'intero processo viene rielaborato nella valutazione finale delle competenze del modulo e vengono fornite indicazioni per la crescita personale. Questo approccio a più fasi assicura che gli studenti preparino bene i loro

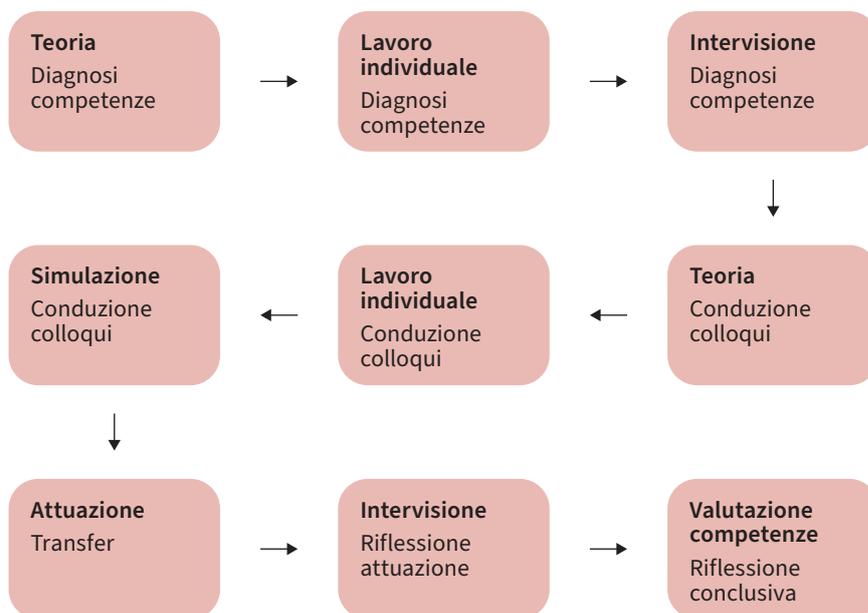


Fig. 5 · Transfer strutturato – dalla teoria alla competenza professionale auto-esperta

transfer, li mettano in pratica adeguatamente, riflettano attentamente su di essi e vivano così la propria efficacia in situazioni professionali (Grassi et al., 2014). Si tratta di fasi di sviluppo importanti nel processo di professionalizzazione di un formatore e di una formatrice.

Osservazioni critiche

Le nostre esperienze con gli approcci di lavoro presentati sono incoraggianti. All'inizio, gli studenti si sentono un po' sopraffatti dai compiti e dalle prestazioni richieste. A posteriori, tuttavia, riferiscono di aver vissuto questo approccio alla "ricerca attraverso la visualizzazione" (Reinmann et al., 2000b) come significativo, stimolante ed efficace per l'apprendimento. Un'accorta introduzione ai metodi, alle procedure, alle tecniche e ai criteri di osservazione è essenziale e allo stesso tempo favorisce lo sviluppo della conoscenza professionale. Attraverso i metodi descritti, si mira ad assumere atteggiamenti di ricerca e di riflessione (Helsper, 2018) che consentano agli studenti di mettere ripetutamente in discussione fatti apparentemente scontati nella pratica dell'insegnamento e di riorientare il proprio agire professionale (Fichten, 2013). L'obiettivo è anche quello di evitare un'acquisizione prematura di culture formative prefigurate e diffuse, fondate su routine chiuse (Rothland & Boecker, 2014). Elaborare le difficoltà in una modalità riflessivo-produttiva stimola gli studenti a fermarsi, a cercare attivamente soluzioni alternative e a valutare costruttivamente e criticamente le proprie conoscenze e azioni preacquisite.

Bibliografie

- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch*. Beltz.
- EHB (2019). *Kompetenzprofile der Lehrkräfte der Berufsbildung*. EHB.
- Fichten, W. (2013). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium*. https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publicationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf (17. September 2021).
- Ghisla, G., Boldrini, E., & Bausch, L. (2014). *SID – Situationsdidaktik. Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung*. EHB.
- Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M., & Balzer, L. (2014). *Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation*. hep.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (2018). *Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (pp. 105-140). VS.
- Huber, L., & Reinmann G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer.
- Lippmann, E. (2004). *Intervision, kollegiales Coaching professionell gestalten*. Springer.
- Kaiser, H.R. (2019). *Situationsdidaktik konkret. Unterrichtsrezepte, Beispiele, Grundlagen*. hep.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Meyer, H. (2009). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen.
- Meyer, H., & Meyer, M.A. (2009). *Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik*. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 77-86). VS.
- Meyer, R., & Stocker, F. (2018). *Lehren kompakt I. Von der Fachperson zur Lehrperson*. hep.
- Reich, H. (Hrsg.) (o. J.). *Methodenpool. Rollenspiele*. uni-koeln.de (17.09.2021).
- Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F., & Groß, N. (2020a). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free*, 25, 1-8.
- Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F., & Groß, N. (2020b). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free*, 26, 1-6.
- Reusser, K., (2008). *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik*. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 219-237). VS.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *Die deutsche Schule*, 106(4), 386-397.
- Schwarz-Govaers, R. (1986). Der situationsorientierte Ansatz in der Lehrerbildung. An der Kaderschule für die Krankenpflege wird ein neues Konzept für die Lehrerbildung erprobt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4(3), 159-171.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell*. hep.

Piani di formazione per un insegnamento fondato su situazioni nelle scuole professionali

Schuler Marietheres & Vogt Barbara

Introduzione

La formazione professionale è disciplinata dalle Ordinanze sulla formazione (Orfo), che richiedono, tra l'altro, un Piano di formazione e vari strumenti di promozione della qualità per ogni professione¹. Secondo la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI 2017), il Piano di formazione, che specifica le competenze professionali da acquisire, ha lo scopo di fornire una guida ai responsabili della formazione professionale in tutti e tre i luoghi di apprendimento (scuola, azienda, corsi interaziendali) e un orientamento alle persone in formazione. Le organizzazioni del mondo del lavoro (OML), in quanto partner, sviluppano di regola gli strumenti aggiuntivi necessari. Questi specificano per ogni luogo di apprendimento la sequenza, la qualità (profondità, ampiezza) e gli strumenti da utilizzare per insegnare e sviluppare le competenze specificate nel Piano di formazione. Ciò include un piano per le aziende formatrici e per i corsi interaziendali, nonché un programma per le scuole professionali². In questo contributo ci si concentra sul programma per le scuole professionali (di seguito denominato programma SP).

Negli ultimi sei anni, il Centro per lo sviluppo professionale (CSP) della Scuola Universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) ha supportato diverse OML e scuole professionali nella creazione dei programmi SP, quali componenti delle revisioni dei curricula. Sulla base dell'esperienza acquisita, mostriamo dapprima quali requisiti devono soddisfare questi programmi, così come il processo della loro elaborazione, affinché l'insegnamento possa essere impostato secondo la Didattica per Situazioni (DpS) (cfr. nel volume cartaceo di quest'opera Boldrini, Wühtrich & Ghisla).

Il secondo capitolo spiega le basi concettuali dell'elaborazione di un programma SP, mentre nel terzo si analizzano nove progetti e si presentano gli aspetti critici e le sfide che ne derivano. Infine si propongono delle conclusioni per la continuazione del lavoro.

Basi concettuali per l'elaborazione di un programma per le scuole professionali

L'Orfo specifica di ogni professione contiene gli elementi normativi della formazione di base aziendale. La sezione "Durata della formazione in ciascun luogo di formazione" (art. 7) è essenziale per l'elaborazione del programma. Infatti, vi si specifica di quante lezioni dispone l'insegnamento obbligatorio nella scuola professionale e come queste sono suddivise tra le varie aree di insegnamento. Per l'area delle cosiddette conoscenze professionali, viene precisato il numero di lezioni annuale per le diverse competenze (CO) o per gli ambiti di competenza (ACO). In collaborazione con l'OML si stabilisce una corrispondente tabella di dotazione delle lezioni.

L'elaborazione dei Piani di formazione è di competenza dell'OML e attualmente si basa principalmente sul cosiddetto modello delle competenze operative (CO)³. Secondo questo modello, le competenze operative sono l'elemento centrale; esse vengono descritte sulla base delle situazioni professionali ricorrenti e poi raggruppate nei cosiddetti ambiti di competenza operativa (ACO) in base ad un criterio, riferito al processo o al prodotto. Inoltre le CO vengono operazionalizzate tramite obiettivi di prestazione per ogni singolo luogo di apprendimento.

¹ – Cfr. la Legge sulla formazione professionale, art. 19 e l'Ordinanza sulla formazione professionale, art. 12.

² – Cfr. le disposizioni attuative della SEFRI <https://www.sbf.admin.ch/sbf/it/home/formazione/fpc/formazione-professionale-di-base/sviluppo-delle-formazioni-professionali-di-base/fasi-del-processo.html> (20.11.2023).

³ – Cfr. le disposizioni della SEFRI: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/it/home/formazione/fpc/formazione-professionale-di-base/sviluppo-delle-formazioni-professionali-di-base/fasi-del-processo/attinormativi-in-materia-di-formazione.html> (21.11.2023).

Il programma concretizza per la scuola professionale le disposizioni quadro dell'Orfo e i contenuti previsti dal Piano di formazione. Il quadro così definito dovrebbe assicurare un'attuazione possibilmente uniforme in tutte le scuole della Svizzera e costituisce la base per l'organizzazione e la realizzazione dell'insegnamento.

Il programma SP si compone, secondo il concetto del CSP, di una **tabella di cooperazione tra i luoghi di apprendimento**, del **modello pedagogico-didattico** e delle **unità di apprendimento**.

La tabella di cooperazione tra i luoghi di apprendimento

La *tabella di cooperazione* specifica il coordinamento tra i luoghi di apprendimento (Orfo art. 3, comma 3)⁴. Mostra la sequenza cronologica della formazione nei tre luoghi con la distribuzione delle CO sull'arco degli anni o semestri di apprendistato. Per la scuola professionale, indica quando, con quante lezioni e con quale grado di approfondimento (base, consolidamento, messa in rete) devono essere affrontati gli obiettivi di prestazione per ogni competenza. L'obiettivo è affrontare le diverse CO in tutti e tre i luoghi di apprendimento allo stesso tempo, il che è particolarmente importante per la scuola professionale, in modo che l'insegnamento possa riferirsi all'esperienza professionale e quindi consentire un apprendimento efficace⁵.

Modello pedagogico-didattico

Al centro del *modello pedagogico-didattico* vi sono le indicazioni su come l'orientamento alle competenze operative (CO) specificato nei decreti formativi possa essere implementato nell'insegnamento attraverso la Didattica per Situazioni. Il compito della scuola professionale è permettere l'acquisizione delle risorse necessarie - in particolare le conoscenze - per affrontare le situazioni professionali e la loro inserzione in contesti sovraordinati che sono importanti per l'orientamento a lungo termine. In questo modo si intende promuovere lo sviluppo di conoscenze specialistiche che possano diventare rilevanti e applicabili al di là del carattere esemplare della situazione professionale specifica.

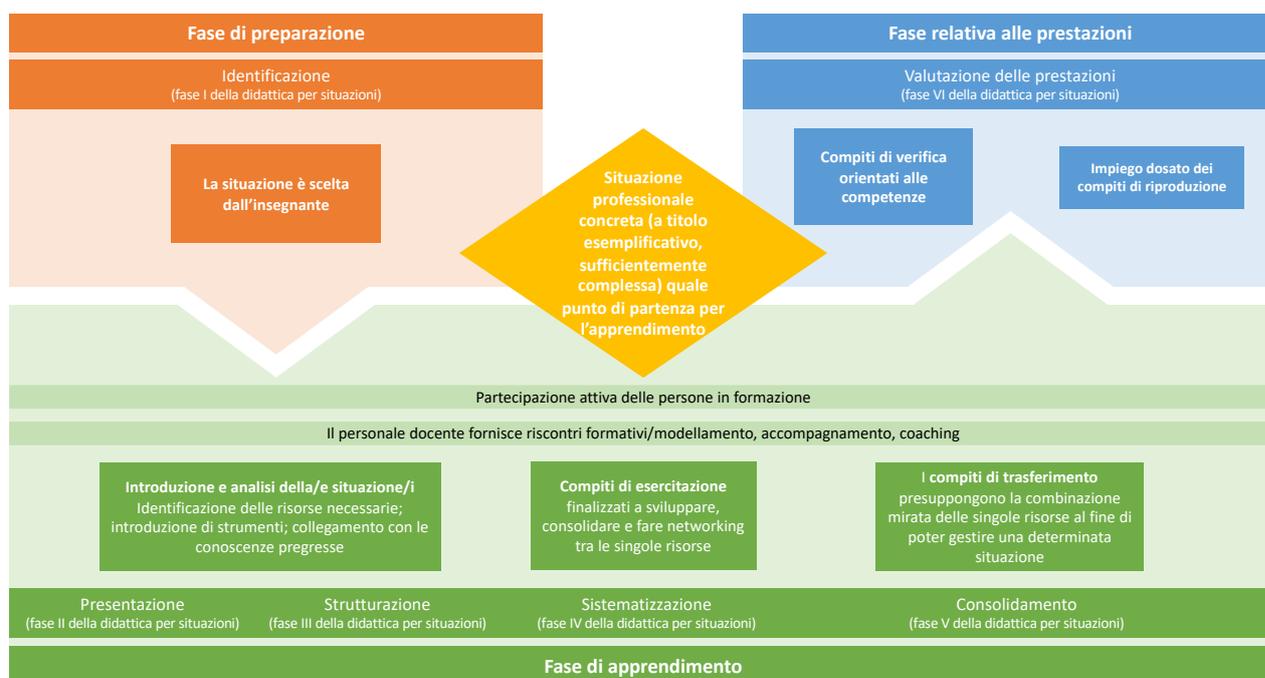
L'approccio per CO si distanzia quindi dall'idea che sia necessario padroneggiare dapprima le basi di una materia per poterla approfondire. Come osservato da Kuster (2011), le basi diventano il punto di arrivo dell'apprendimento. Le forme tradizionali dell'insegnamento che muovono dalla logica disciplinare non riescono a rendere infatti conto dell'apprendimento umano, nella misura in cui esso si basa fondamentalmente sull'esperienza, che deve essere elaborata e sistematizzata. Se le conoscenze acquisite lavorando sulle situazioni possono essere inizialmente isolate e mancare di connessioni, queste carenze sono superabili nel corso della formazione grazie ad una progressiva integrazione in un sistema più ampio.

I vantaggi della Didattica per Situazioni risiedono proprio nella costruzione in un processo strutturato delle conoscenze specialistiche necessarie e delle ulteriori risorse, come le capacità e gli atteggiamenti, sulla base di situazioni professionali. La seguente illustrazione mostra la nostra concezione di DpS con le sei microfasi, suddivise in fasi di preparazione, apprendimento e prestazione, con la situazione professionale reale al centro di tutte le fasi⁶.

4 – “Tutti i luoghi di apprendimento lavorano insieme per sviluppare le competenze richieste per la professione. Coordinano il contenuto della formazione e le procedure di qualificazione”.

5 – Per le basi sociologiche, epistemologiche e psicologiche si veda Ghisla nel volume cartaceo di quest'opera.

6 – Per un approfondimento si vedano in questa pubblicazione Burch & Petrini.



Unità di apprendimento

La terza e più importante parte del programma è costituita dalle *unità di apprendimento*. Queste sono sviluppate sulla base del Piano di formazione e della tabella di cooperazione dei luoghi di apprendimento e consentono di soddisfare le esigenze dell'approccio CO previsto dall'Orfo. Le *unità di apprendimento* forniscono una struttura al programma in linea con l'approccio CO, e pure le basi per il superamento della precedente logica curricolare improntata alle materie. Le modalità di sviluppo e di strutturazione delle *unità di apprendimento* sono descritte nel capitolo seguente.

Fig. 1 - La Didattica per Situazioni secondo il modello di Schmuki (myskillbox, 2019)

Processo di elaborazione dei programmi per le scuole professionali

Il programma viene elaborato per conto dell'OML da un gruppo di lavoro diretto dalla OML, composto da insegnanti di formazione professionale e da formatori professionali nei corsi interaziendali e nelle aziende formatrici. I collaboratori del CSP supportano e consigliano il gruppo di lavoro attraverso un processo di sviluppo suddiviso in tre fasi.

Tappa 1 – Elaborazione di una struttura provvisoria

Sulla base della tabella di cooperazione e della tabella delle lezioni dell'Orfo, con il gruppo di lavoro viene creata una struttura approssimativa del programma, che idealmente corrisponde alla struttura del Piano di formazione. Ciò significa che, qualora possibile e opportuno, le competenze del Piano di formazione confluiscono in unità di apprendimento corrispondenti, che sono disposte in ordine cronologico secondo le specifiche della tabella di cooperazione e dotate del numero necessario di lezioni.

Se determinate competenze del Piano di formazione non sono adatte come unità di apprendimento, vengono esaminati i concetti che, riferiti se del caso a diverse competenze, possono essere scelti per formare unità di apprendimento significative. I processi, i flussi lavorativi, i prodotti o persino i requisiti della professione possono essere utilizzati come criteri organizzativi. Ciò consente di combinare le singole CO in un'unità di apprendimento, di suddividerle in più unità di apprendimento o di ricombinarle. Gli obiettivi di prestazione del Piano di formazione vengono quindi assegnati alle singole unità di apprendimento, che vengono denominate

in modo appropriato, ordinate temporalmente e dotate del numero necessario di lezioni. Viene infine delineato il modello pedagogico-didattico.

Il lavoro della prima fase si svolge circa un anno prima dell'inizio della formazione in 1-2 sessioni di una giornata intera.

Tappa 2 – Elaborazione delle unità di apprendimento

La seconda fase è dedicata allo sviluppo dettagliato delle *unità di apprendimento*. In primo luogo, per ognuna di esse viene selezionata dal piano di formazione una situazione professionale tipica, descritta in modo così dettagliato da poter servire da introduzione e filo conduttore per il prosieguo dell'insegnamento. Se le situazioni del piano di formazione non sono adatte, il gruppo di lavoro cerca un'altra situazione professionale adatta. Questa deve essere autentica, esemplare per la professione e adatta alla lezione in termini di complessità⁷.

La situazione viene quindi analizzata per determinare ed elencare quali risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti) sono necessarie per affrontarla. Segue poi la predisposizione degli obiettivi di prestazione del Piano di formazione in base alla struttura provvisoria del programma stabilita in precedenza. Il gruppo di lavoro verifica se le risorse identificate corrispondono al contenuto e al livello richiesto degli obiettivi di prestazione pertinenti e alle dimensioni dell'unità di apprendimento (numero di lezioni in rapporto la struttura provvisoria). Se necessario, l'elenco delle risorse e/o l'assegnazione degli obiettivi di prestazione vengono modificati (cfr. tabella 1).

⁷ – Si veda nel volume cartaceo di quest'opera Ghisla, specificamente sul concetto di "Grammatica dell'agire didattico".

Competenza 1.3: redigere dei rapporti (10 lezioni)

I costruttori di impianti di ventilazione AFC redigono rapporti in base alle disposizioni della loro azienda.

Dopo aver completato un lavoro in officina o in cantiere, inseriscono i relativi dettagli (ad es. esecuzione, materiali utilizzati) nel rapporto di lavoro previsto. Le ore svolte vengono registrate anche in un modulo di rapporto orario o di tempo per la contabilità interna. In caso di prestazioni aggiuntive compila un rapporto di regia. I rapporti di lavoro e di regia vengono discussi con il cliente e firmati. A seconda dell'azienda, i rapporti sono disponibili in formato cartaceo o elettronico. Infine, i rapporti vengono inviati al supervisore e firmati da quest'ultimo.

Obiettivi di prestazione scuola professionale	Risorse
1.3.1 Spiega le differenze tra i diversi tipi di rapporto. (K2)	Distinguere tra rapporti di lavoro, rapporti di regia e rapporti orari in base alle seguenti componenti: oggetto, cliente, data, attività, tempo, materiali, percorsi, supplementi (sporco, espresso, ecc.).
1.3.2 Spiega senso e scopo della redazione dei rapporti. (K2)	Registrazione del tempo di lavoro in cantiere e/o in azienda: conversione delle ore; min. in valori decimali (tasto funzione della calcolatrice); calcolo delle percentuali per i supplementi, ecc. Distinguere le specifiche degli ordini in base al DO: lavoro addebitabile, verificabile, rintracciabile, firma

Tab. 1 · Esempio di *unità di apprendimento* con situazione, risorse e obiettivi di prestazione

Il gruppo di lavoro considera anche il modello pedagogico-didattico e la sua applicazione: con quali compiti, in quali forme sociali e con quali materiali e strumenti didattici dovrebbero essere organizzate le lezioni della corrispondente *unità di apprendimento* secondo la DpS? Ciò include pure i possibili tipi di valutazione delle prestazioni. Anche questi risultati vengono registrati.

A seconda della durata e della complessità della formazione professionale di base o del numero di lezioni definite per l'insegnamento delle competenze professionali, questo lavoro richiede 3-4 sessioni di un'intera giornata, più la preparazione e il lavoro a posteriori da parte dei membri del

gruppo. Il programma dovrebbe essere disponibile al più tardi all'inizio di febbraio, prima dell'avvio del primo anno di formazione, in modo da avere tempo sufficiente per una pianificazione dettagliata dell'organizzazione e dei contenuti.

Tappa 3 – Introduzione e messa in atto nelle scuole professionali

Nella fase finale, si accompagna l'introduzione e l'attuazione del programma nelle singole scuole professionali. Si organizzeranno eventi di formazione per gli insegnanti e, se previsto, si supporta la creazione di testi di base e di altri materiali didattici. La base di questo lavoro è il modello quadro che illustra le fasi della Didattica per Situazioni (vedi fig. 1). La terza fase va da febbraio prima dell'inizio della formazione fino alla fine della stessa.

Esperienze e constatazioni

Lo scopo di questo articolo è anche di presentare i risultati e le intuizioni su come l'insegnamento secondo la DpS possa essere abilitato e supportato da un programma adeguato. Questi risultati derivano dall'analisi di nove progetti curriculari realizzati negli anni dal 2015 al 2020, attribuibili ai sei settori professionali dei metalli/macchinari, della tecnica degli edifici, delle costruzioni, di design/arte, di trasporti/logistica e delle vendite (secondo Zihlmann, 2015). I relativi materiali comprendono le basi normative, testi e tabelle di lavoro, registri fotografici, appunti e osservazioni.

L'analisi si concentra sulla determinazione delle esigenze poste alla realizzazione dei documenti di implementazione e del processo di elaborazione. Per questo motivo, le esperienze sono state registrate secondo le fasi sopra descritte "struttura provvisoria", "unità di apprendimento" e "attuazione" ed esaminate utilizzando i criteri di qualità del CSP⁸. I risultati dell'analisi sono presentati da un lato come sfide e dall'altro come indicazioni su come queste sfide possono essere superate.

⁸ – Cfr. <https://www.suffp.swiss/applicazione-della-formazione-professionale-di-base> (21.11.2023).

I concetti delle competenze operative e della Didattica per situazioni (sfida 1)

Il Piano di formazione per le formazioni professionali di base è orientato alle competenze operative e a una formazione vicina alla pratica. Ciò mette gli insegnanti professionali di fronte all'esigenza di cambiare mentalità: da un apprendimento incentrato sulla logica delle materie occorre passare a un apprendimento ispirato alle competenze e supportato dalla Didattica per Situazioni. Si tratta di un cambio di paradigma impegnativo, reso più difficile dal fatto che il passaggio non viene attuato contemporaneamente in tutte le professioni, il che significa che gli insegnanti della stessa scuola insegnano allo stesso tempo secondo concetti diversi.

Affinché lo sviluppo del programma SP abbia successo, sia il concetto delle CO sia la DpS devono essere comprensibili per tutti i membri del gruppo di lavoro. A tal fine, si è rivelato utile elaborare almeno un'unità di apprendimento come esempio, così da dimostrarne concretamente l'implementazione in un insegnamento basato sulla DpS. Un tale esempio dovrebbe confluire anche nel modello pedagogico-didattico del programma SP. La comprensione dei due concetti delle CO e della DPS può essere promossa anche analizzando i principi guida per la loro attuazione. Tali principi guida potrebbero essere: "come insegnante, oriento il mio insegnamento verso situazioni professionali reali"; "nel mio insegnamento, gli studenti elaborano le risorse di cui hanno bisogno per affrontare la situazione"; "il mio insegnamento supporta gli allievi nel trasferire ciò che hanno imparato a situazioni reali (ad esempio, attraverso compiti applicativi, studi di casi, ecc.)".

Non solo gli insegnanti devono compiere un cambiamento di paradigma, anche la necessaria conoscenza della pratica professionale può costituire una sfida. In questo senso, raccomandare agli insegnanti formazioni

e aggiornamenti, ad esempio sotto forma di tirocini, *job shadowing* o formazione di tandem, può essere utile. Quando si sviluppa un programma, è importante coinvolgere nel gruppo di lavoro persone esperte dell'azienda e della formazione pratica, in quanto conoscono molto bene le situazioni professionali e sono in grado di descriverle, il che è particolarmente utile per quegli insegnanti che dispongono di legami limitati con le pratiche attuali.

Unità di apprendimento realizzabili (sfida 2)

Nella pratica l'articolazione delle unità di apprendimento può variare molto, soprattutto perché le CO nel Piano di formazione si riferiscono alla realtà aziendale. È quindi possibile che una particolare CO debba essere considerata a più riprese in una spirale di insegnamenti, poiché i corrispondenti obiettivi di prestazione richiedono conoscenze specialistiche molto diverse, ad esempio "rivestimenti in argilla e calcestruzzo / ... con lastre piane / ... con lastre profilate". In tal caso, gli obiettivi di prestazione devono essere valutati singolarmente e raggruppati in unità didattiche di apprendimento coerenti, che possono quindi riguardare le CO di diverse aree. Se gli obiettivi di prestazione di una CO devono essere distribuiti sui diversi anni di apprendimento, vengono suddivisi in sotto-competenze che danno luogo a unità di apprendimento corrispondenti e a cui vengono assegnati gli obiettivi di prestazione e le risorse.

L'esperienza dei progetti dimostra che lo sviluppo della tabella di cooperazione tra i luoghi di apprendimento e della tabella delle lezioni è un fattore chiave per il successo dell'implementazione del programma nelle scuole professionali. Le tabelle delle lezioni che specificano ogni ambito di competenza (ACO) possono limitare le possibilità di implementazione; d'altro canto, quelle che elencano solo il numero complessivo annuale delle lezioni senza specificare gli ACO si espongono al rischio che le singole scuole implementino il programma in modo molto eterogeneo e, in casi estremi, persistano con un insegnamento orientato alle materie. È quindi importante che l'implementazione venga presa in considerazione al momento della stesura del piano delle lezioni e pure che si anticipino le ricadute sul programma SP. Dal gruppo di lavoro ci si aspetta che stabilisca quando devono essere affrontate le CO o parti di esse, quali risorse hanno da essere sviluppate a questo scopo nella scuola professionale e di quante lezioni c'è bisogno. Idealmente, il piano delle lezioni e successivamente il programma dovrebbero essere elaborati dallo stesso gruppo di lavoro.

Inoltre, nel definire le *unità di apprendimento*, è opportuno tenere conto delle esigenze organizzative delle scuole, in modo che siano in linea con la struttura dell'orario, agevolando così la pianificazione e favorendo una migliore accettazione del programma.

Cooperazione tra i luoghi di apprendimento (sfida 3)

Una cooperazione funzionante tra i luoghi di apprendimento è elemento decisivo per il successo della formazione (cfr. nel volume cartacea di quest'opera Sappa). Secondo la nostra esperienza, coordinare la cooperazione tra i vari luoghi di apprendimento è più facile nel caso delle professioni minori o con pochi centri di formazione che nel caso di professioni di grandi dimensioni, il cui insegnamento viene impartito in diverse scuole professionali e i cui corsi interaziendali si tengono in momenti diversi e in varie sedi. Nel primo caso, una vera e propria cooperazione è facilmente realizzabile perché gli insegnanti e i formatori dei corsi interaziendali vanno e vengono dallo stesso posto, si conoscono e sono generalmente aperti a lavorare insieme. Idealmente, i contenuti scolastici e interaziendali possono essere sviluppati in progetti comuni. Ad esempio, a scuola si pianifica un progetto specifico e si costruiscono le conoscenze e le competenze necessarie, poi i piani vengono attuati nel corso interaziendale. La riflessione o l'elaborazione di varianti avvengono infine nuovamente

nell'insegnamento scolastico. Per le grandi professioni, spesso è possibile coordinare i contenuti a livello di programma solo per i corsi interaziendali.

La nostra esperienza evidenzia che l'atteggiamento degli insegnanti e dei formatori dei corsi interaziendali e il loro rapporto con la pratica professionale attuale sono essenziali per il successo della cooperazione tra i luoghi di apprendimento. Siccome le persone in formazione devono alla fine essere in grado di mettere insieme i contenuti dei vari luoghi di formazione e di padroneggiare le situazioni professionali, i responsabili della formazione professionale sono tenuti a sostenere questo transfer nel miglior modo possibile. Il gruppo di lavoro deve descrivere modalità e mezzi per raggiungere questo obiettivo, relativamente ad esempio alla preparazione a scuola e ai compiti a posteriori, a un dialogo regolare tra gli insegnanti e i formatori dei corsi interaziendali, all'informazione periodica dei formatori nell'azienda formatrice.

Situazioni autentiche e didatticamente utili (sfida 4)

Le situazioni professionali come punto di partenza per l'apprendimento nelle scuole professionali sono fondamentali e cruciali per la transizione da un insegnamento orientato alle materie a uno ispirato alle competenze. Affinché gli insegnanti possano costruire i loro insegnamenti in modo coerente, sono richieste situazioni professionali autentiche e riconoscibili da parte delle persone in formazione come situazioni tipiche della loro vita lavorativa quotidiana. La loro descrizione è quindi impegnativa e può riuscire se le CO corrispondono alle unità di apprendimento e se si può fare riferimento diretto al Piano di formazione. Se le descrizioni del Piano di formazione sono troppo vaghe o, alternativamente, troppo specifiche, è consigliabile fornire al gruppo di lavoro un supporto intensivo nella formulazione delle situazioni professionali. Si è rivelato utile annotare innanzitutto gli obiettivi di prestazione e le risorse corrispondenti, per poi formulare la situazione professionale in modo tale che vengano considerati. È pure importante assicurarsi che, di regola, la situazione scelta possa essere utilizzata in ogni fase dell'insegnamento, che non funga cioè solo da spunto per introdurre l'unità di apprendimento, ma che, a tutti gli effetti, serva per identificare ed esercitare le risorse. Deve anche essere possibile ricavare situazioni simili per le fasi di transfer e di valutazione. Se l'unità di apprendimento è molto estesa, è consigliabile dividerla in unità più piccole ed elaborare diverse situazioni.

Per un buon insegnamento e per il transfer di ciò che è stato appreso, è vantaggioso che il maggior numero possibile di allievi possa identificarsi con una situazione professionale. Se diversi indirizzi o aree di specializzazione vengono insegnati insieme, può essere sensato lavorare con situazioni specifiche che corrispondono alla rispettiva realtà operativa e coprono gli obiettivi di prestazione comuni. Questo vale anche per i settori professionali che comprendono diverse professioni e i cui allievi, per ragioni di costo, seguono un insegnamento comune.

Quando si sviluppano le situazioni professionali, si devono tenere in considerazione anche le differenze regionali (linguistiche), la struttura del settore e l'organizzazione scolastica (scuola a tempo pieno e formazione duale).

Inoltre, è necessario trovare una forma per descrivere le situazioni professionali che sia accettata dagli insegnanti. Le storie personalizzate sono adatte per alcune professioni, mentre altre preferiscono descrizioni neutre o preferiscono lavorare con elenchi o checklist di situazioni professionali. Anche un'illustrazione visiva (come supplemento a un breve testo) può essere utile per singole professioni (cfr. nel volume cartaceo di quest'opera Cattaneo & Boldrini).

Il timore per la perdita del sapere disciplinare e il cambio di prospettiva (sfida 5)

Il passaggio da un insegnamento prevalentemente orientato alle materie a uno ispirato alla DpS è impegnativo per tutti gli attori coinvolti. Spesso si teme la perdita o il ridimensionamento delle conoscenze disciplinari, siccome l'apprendimento si basa "solo" sulle situazioni e non sulla logica della materia. Queste obiezioni devono essere prese sul serio e non si sottolineerà mai abbastanza l'importanza delle fasi di analisi, strutturazione, esercitazione e consolidamento. In queste fasi si acquisiscono le conoscenze necessarie per affrontare la situazione professionale di riferimento, che devono essere progressivamente inserite in una logica disciplinare e in contesti sovraordinati. Per l'elaborazione del programma SP è utile ricorrere a un esempio concreto per mostrare come un'*unità di apprendimento* possa essere insegnata dall'inizio alla fine e come le conoscenze disciplinari acquisite nel processo possano essere sistematizzate. Un esempio del genere dovrebbe essere disponibile già all'inizio del lavoro ed è meglio che sia preparato da un insegnante disposto e in grado di farlo. Una CO non troppo estesa, ma professionalmente importante, si adatta bene a questo scopo, in quanto favorisce il transfer alle altre *unità di apprendimento*.

Natura vincolante del programma delle scuole professionali (sfida 6)

Affinché il programma possa essere uno strumento per i singoli insegnanti per la progettazione, l'attuazione e la valutazione dell'insegnamento, tutte le persone interessate devono essere coinvolte nella sua elaborazione. Nel caso di piccole professioni, idealmente dovrebbero essere coinvolti tutti gli insegnanti. Per le professioni maggiori, sarebbe invece opportuna una selezione rappresentativa in base all'ubicazione della scuola e alla regione. L'OML, i Cantoni e le direzioni scolastiche devono mettere a disposizione il tempo e le risorse organizzative necessarie. Anche le voci critiche del corpo docente vanno prese sul serio e devono essere previste sufficienti opportunità di feedback. Il tempo e la pazienza aggiuntivi richiesti valgono la pena perché promettono una maggiore legittimazione.

Oltre al programma, gli insegnanti spesso desiderano altri strumenti di attuazione, come i materiali didattici, che notoriamente possono contribuire alla qualità dell'insegnamento⁹. Se i materiali didattici si basano sulla DpS e sulle disposizioni del programma, non solo possono favorire il cambiamento di paradigma, ma anche accrescere la natura vincolante del programma. Tuttavia, non tutte le OML possono permettersi di sviluppare materiali didattici o una piattaforma di apprendimento.

Informare e coinvolgere le direzioni scolastiche e i responsabili dei gruppi di materia in una fase iniziale contribuisce a rendere più vincolante il programma nel corso della sua implementazione. Tuttavia, in particolare le direzioni scolastiche devono essere convinte dell'insegnamento basato sulle competenze e della sua attuabilità, perché solo così possono avviare con successo il lavoro di pianificazione e organizzazione.

Gli insegnanti devono avere l'opportunità di ricevere un supporto durante la loro prima esperienza con il nuovo programma. Ciò può avvenire in gruppi di lavoro interscolastici, attraverso moltiplicatori interni alla scuola o specialisti esterni. Per l'accettazione del programma è essenziale che gli insegnanti sentano di essere presi sul serio e che le loro critiche e i loro suggerimenti vengano considerati negli sviluppi successivi. A questo proposito, può essere utile uno scambio regolare di esperienze.

⁹ — Cfr. *Folio*, No. 1/2010, online: <https://edudoc.ch/record/60659?ln=de> (21.11.2023).

Conclusioni

Sulla scorta della nostra esperienza, un insegnamento fondato sulla DpS è possibile e stimolante se i programmi SP tengono in debita considerazione i seguenti aspetti:

- La comprensione da parte di tutti i soggetti coinvolti dell'orientamento alle CO e alla DpS è indispensabile. Ciò significa che occorre dimostrare in modo coerente come CO e DpS siano applicabili nella pratica e come le conoscenze di base possano essere insegnate e sistematizzate in modo situazionale. Se sia il Piano di formazione che i documenti di implementazione sono progettati per essere orientati alle CO, si crea un sistema coerente che consente l'insegnamento su basi DpS. Coinvolgere il maggior numero possibile di insegnanti e dirigenti scolastici nello sviluppo del programma favorisce inoltre l'accettazione e assicura l'effettiva attuazione della DpS.
- Situazioni professionali ben preparate dal punto di vista didattico sono la base dell'insegnamento secondo la DpS. La descrizione di tali situazioni è un compito centrale nella creazione del programma e richiede un gruppo di lavoro di insegnanti con solide conoscenze pratiche e competenze didattiche.
- L'esperienza ha dimostrato che i materiali didattici spesso guidano gli insegnamenti più dei programmi. Se durante il processo di implementazione vengono elaborati supporti per l'insegnamento e l'apprendimento basati sulla DpS, ciò andrà a tutto vantaggio dell'insegnamento.
- Quando si progettano le unità di apprendimento, è essenziale assicurarsi che l'implementazione del programma sia compatibile con l'organizzazione scolastica. Questa condizione può essere soddisfatta se nel gruppo di lavoro partecipano membri delle direzioni scolastiche o, se ciò non è possibile, se si ottiene un feedback appropriato dai responsabili dell'orario scolastico.
- A seconda della tradizione della professione o delle scuole professionali, il passo verso l'insegnamento secondo la DpS può essere più o meno impegnativo. Se la direzione della scuola è convinta della DpS, ci sono buone possibilità di convincere gli insegnanti critici a rivedere le proprie posizioni e ad adottare un atteggiamento positivo. Per radicare la DpS nella cultura scolastica, è necessario istituire un progetto di sviluppo scolastico con sotto-progetti, formazione continua interna alla scuola, comunicazione mirata, ecc. Utilizzando le strutture scolastiche esistenti e mettendo a disposizione risorse aggiuntive all'interno della scuola, si eviterà di sovraccaricare il sistema e il lavoro aggiuntivo sarà più facile da gestire per i singoli insegnanti.
- Idealmente, un progetto di sviluppo scolastico dovrebbe includere un supporto mirato per gli insegnanti durante il primo ciclo di formazione secondo il nuovo programma. Visite reciproche alle lezioni, scambi specifici per gruppo di materie e la creazione congiunta di materiali didattici adeguati possono facilitare la transizione alla DpS.
- Un insegnamento coerentemente orientato alle reali situazioni professionali delle persone in formazione è possibile solo se gli insegnanti stessi hanno un background professionale adeguato. In caso contrario, o se l'esperienza professionale è stata acquisita in là nel tempo, gli insegnanti interessati dovrebbero avere l'opportunità di acquisire o rinfrescare le proprie esperienze pratiche.

Bibliografia

Dilger, B. (2015). Kompetenzorientierung - Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung in curricularer methodisch-didaktischer und prüfungsgestalterischer Hinsicht. *berufsbildung*, 155, 2-5.

Kuster, H. (2011). Das Elend der Grundlagenvermittlung. *Folio*, 2, 11.

Myskillbox (2019). Kommentar. Online: [myskillbox_didakt_kommentar.pdf](#) (hep-verlag.ch) (21.11.2023).

SBFI (Hrsg.) (2017). *Il processo di sviluppo delle formazioni professionali di base. Manuale pratico*. Berna Online:

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/it/home/formazione/fpc/formazione-professionale-di-base/sviluppo-delle-formazioni-professionali-di-base.html.html> (21.11.2023).

Ziehlmann, R. (2023). Berufsfelder. Online: https://www.sdbb.ch/fileadmin/redaktion-seviceseiten/02-fachinfo-bslb/print-medien/de/LI1-3003_Berufsfelder_2023.pdf (21.11.2023).

Situazioni e profili di riferimento per favorire e valutare le competenze relazionali

Mattia Sello & Christophe Gremion

Sintesi

I formatori dei soccorritori si chiedono spesso come poter valutare le capacità relazionali. Di regola si valutano le conoscenze, le capacità, le operazioni del mestiere, verosimilmente perché sono definite con precisione nei Piani di formazione. Ma il saper essere non sono facili da valutare senza un profilo di riferimento specifico per i comportamenti attesi in una determinata situazione. Per questo motivo i formatori della scuola specializzata superiore (SSS) per soccorritori ASUR hanno iniziato a utilizzare la video-analisi per identificare i comportamenti appropriati e inappropriati in varie situazioni. Il lavoro ha portato alla creazione di un profilo di riferimento per la valutazione di questa essenziale capacità comportamentale. Lo strumento facilita il lavoro di apprendisti e formatori, che sanno così più precisamente quali atteggiamenti e comportamenti adottare o aspettarsi per assicurare che l'assistenza fornita in una determinata situazione sia efficace. L'approccio è il risultato della collaborazione tra allievi e insegnanti. Questo contributo descrive il processo di utilizzo delle situazioni in vista dell'allestimento di un profilo di riferimento e ne evidenzia gli effetti sulla pratica dei formatori e sull'apprendimento del personale soccorritore in formazione.

Contesto

Nella formazione dei soccorritori, come in altri corsi nel settore dell'assistenza in generale, gli studenti sono chiamati a trattare con tutti i tipi di pazienti, il che richiede atteggiamenti adeguati alle caratteristiche di ogni situazione. La formazione pone l'accento sulle conoscenze e sul saper-fare, le componenti più misurabili e valutabili delle competenze, di conseguenza gli atteggiamenti – i modi di comportarsi nelle situazioni – passano in secondo piano. Eppure sono una parte essenziale delle *competenze agite* (Le Boterf, 2015). Inoltre, le persone che si rivolgono ai servizi di emergenza hanno più spesso bisogno di cure psico-sociali piuttosto che puramente mediche, cosa di cui il futuro personale delle ambulanze spesso non è consapevole.

Questa ricerca sulla costruzione di un dispositivo (Van Der Maren, 2014) si concentra sul comportamento del professionista in relazione agli altri. Può anche essere descritta come ricerca sullo sviluppo collaborativo (Desgagné, 1997), nel senso che la ricerca è condotta “con” piuttosto che “su” studenti e formatori.

In generale, i soccorritori hanno una mentalità aperta, sono buoni ascoltatori ed empatici. Spesso scelgono di lavorare nel settore sanitario perché la loro educazione e le loro esperienze di vita li hanno portati a preoccuparsi del benessere altrui e a offrire assistenza, il che li predispone a lavori che comportano l'aiuto agli altri (Maubant, 2013). Tuttavia, questa predisposizione non è una competenza e la formazione al saper-essere è spesso in contrasto con l'*habitus* dei discenti, nel settore sanitario come in altre professioni umane (Perrenoud, 2001). Infatti si osserva che, sul campo, gli assistenti tendono ad adottare comportamenti diversi a seconda del tipo di paziente di cui si occupano. Per esempio, quando hanno a che fare con gli anziani, gli assistenti alle prime armi adottano spesso un atteggiamento infantilizzante: parlano subito più forte, usano parole molto o troppo dolci e si comportano come se la persona non capisse il loro “linguaggio”, cosa del tutto inappropriata quando si ha a che fare con

questa popolazione. Ma quale comportamento è appropriato in questa situazione? E come ci si rende conto che il proprio atteggiamento non è appropriato, essendo questa consapevolezza la chiave essenziale dell'apprendimento (Perrenoud, 2001)? Come possiamo sostenere lo sviluppo e la valutazione dei saper-essere di un assistente in una determinata situazione? Queste sono le domande che incontriamo nel nostro lavoro di formatori di soccorritori e, di riflesso, anche i bisogni che abbiamo identificato e ai quali il dispositivo presentato di seguito cerca di rispondere. Lo scopo di questo lavoro è di comprendere più a fondo il comportamento dei soccorritori e, più specificamente, di esaminare come, in una situazione di contatto con il paziente, si possano valutare i saper-essere degli studenti nel campo dell'assistenza. In quest'ottica, abbiamo tre obiettivi:

- identificare i comportamenti inappropriati degli assistenti in situazioni di lavoro;
- costruire un profilo di riferimento dei comportamenti attesi da e per il paziente (tenendo conto della deontologia e dell'etica dell'operatore sanitario), attraverso l'analisi video dell'assistenza geriatrica;
- identificare un metodo di valutazione di questi comportamenti (saper-essere).

L'approccio è quindi un'applicazione della didattica professionale per alternanza e situazione (Gremion, 2021; cfr. anche in questa pubblicazione Gremion & Maubant).

Procedura

Nel corso di geriatria abbiamo introdotto dei laboratori sull'assistenza agli anziani. L'approccio è induttivo e i discenti, messi in una situazione con poche risorse, vengono filmati durante le simulazioni di intervento. Hanno poi alcuni giorni per esaminare il loro lavoro e fare un'autovalutazione, non delle loro operazioni, ma del loro rapporto con gli altri. Gli altri studenti soccorritori avranno lo stesso compito, cioè valutare il rapporto con gli altri dimostrato dai loro colleghi, autori della simulazione. Il feedback viene poi fornito dall'insegnante, che confronta l'autovalutazione, le valutazioni dei colleghi e la propria etero-valutazione (Gremion, 2020). Questa messa in comune, o dialogo, contribuisce allo sviluppo del profilo (Figari, 1994) delle competenze in situazione, un passo essenziale per la comprensione degli standard attesi, per la norma professionale (Clot, 2017) e per l'appropriazione delle competenze (Lussi Borer & Muller, 2014), sia a fini formativi che per l'auto ed etero-valutazione. Dopo aver descritto il funzionamento del dispositivo, esamineremo gli effetti osservati dopo il primo anno di implementazione.

Osservazione video	
Le chiedo di annotare in questa griglia di osservazione della sua attività di assistenza tutti gli elementi che osserva in relazione agli atti che non hanno carattere medico. Le viene chiesto quindi di osservare i comportamenti/ atteggiamenti verbali e non verbali inappropriati delle persone coinvolte e di registrarli in questa griglia secondo i criteri elencati.	
Criterio	Osservazione
Comportamento inappropriato di fronte al paziente (non verbale).	
Uso di un linguaggio non professionale o inappropriato con i pazienti.	
Uso di un linguaggio comprensibile per il paziente/ adattamento alla persona.	

Tab. 1 · Griglia di osservazione del video

Per realizzare questo lavoro collettivo di sviluppo di un profilo, lo strumento di lavoro principale è stato l'analisi video che viene spesso utilizzata nell'insegnamento clinico pratico e nella simulazione nella formazione sanitaria. Permette di sfruttare momenti di assunzione del paziente, di analizzarli nel dettaglio e di fornire o argomentare feedback e regole utili per il resto della formazione.

Svolgimento

Il corso presentato in questo capitolo si è svolto nel 2020 presso la SSS per soccorritori ASUR. La classe del primo anno prescelta era composta interamente da persone che avevano accettato di partecipare a questa ricerca di sviluppo collaborativo. I 22 studenti hanno lavorato insieme per filmare le situazioni geriatriche. La sperimentazione era inserita nel programma di formazione già in atto e ha sostituito un corso più tradizionale con un lavoro collettivo di analisi delle situazioni in funzione dello sviluppo del profilo.

Tappe e realizzazione

Identificare i comportamenti

Inizialmente, gli studenti sono stati messi al corrente del progetto di ricerca in corso. Hanno accettato di partecipare senza conoscere nel dettaglio l'obiettivo finale; ciò è stato necessario per non influenzare il loro comportamento nei confronti del paziente durante la simulazione filmata. Sono state necessarie tre fasi:

- workshop di simulazione di assistenza geriatrica filmati;
- visione delle pratiche, autovalutazione e valutazione reciproca dei comportamenti;
- confronto tra diversi punti di vista (autore, colleghi e insegnanti).

Il lavoro di video-analisi ha permesso agli studenti diverse prese di coscienza.

Benjamin¹ ha visto Marie entrare nell'appartamento e salutare il paziente alzando la voce. Lei si avvicina e continua a parlargli con un tono di voce troppo elevato. A questo punto il paziente dice a Marie che non è sordo. In un altro caso, Yann si avvicina al paziente, che soffre di un malesse generalizzato, chiedendogli "Ha dormito bene?" e poi ha continuato dicendo "Le misuro la temperatura" e "Le faccio una piccola iniezione". In

¹ — Tutti i nomi sono fittizi.

questi casi, gli studenti si rendono subito conto che questo tipo di discorso non è né professionale né rispettoso del paziente.

Il gruppo ha potuto identificare una serie di comportamenti di questo tipo. Gli elementi sono elencati in una griglia di annotazione (Tab. 2) composta da tre criteri specifici:

- comportamento inappropriato nei confronti del paziente (non verbale);
- linguaggio non professionale o inappropriato usato con il paziente;
- linguaggio inappropriato nei confronti di altre persone presenti (personale assistente, familiari del paziente, ecc.).

Utilizzando questa griglia, gli studenti hanno potuto elencare i punti per loro più importanti e quelli che non dovrebbero comparire in una relazione operatore-paziente. Questi elementi permettono quindi di costruire un archivio delle competenze comunicative caratteristiche di questo tipo di intervento.

Elaborare un profilo

Il profilo delle competenze viene elaborato confrontando e fondendo gli elementi individuati durante l'analisi delle pratiche e le aspettative stabilite nel piano di formazione quadro. Questo lavoro permette di costruire un profilo di riferimento rappresentativo dell'attività professionale attuale e utilizzabile in un sistema di insegnamento basato sulle competenze, come nel caso della SSS ASUR.

L'elaborazione del profilo risulta da un lavoro comune tra studenti e insegnanti. Dopo aver elencato i comportamenti e gli atteggiamenti, questi elementi vengono ordinati e riorganizzati in una griglia che riflette ciò che ci si aspetta realmente da un assistente quando si trova in una situazione di cura del paziente.

Assistenza del paziente	
1	Utilizzare un comportamento appropriato di fronte al paziente
2	Utilizzare un linguaggio professionale con l'équipe, i pazienti e i testimoni.
3	Utilizzare un linguaggio comprensibile e appropriato per i pazienti.

Tab. 2 · I tre punti principali per l'elaborazione del profilo

Marie, in seguito all'osservazione del suo lavoro e ai commenti di Benjamin, è stata in grado di stabilire un obiettivo di valutazione formulando una capacità per il profilo: "tutti i pazienti devono essere affrontati con un tono di voce chiaro e normale; un adattamento è da farsi in base alla capacità di comprensione del paziente o alla sua capacità uditiva". Questo atteggiamento fa parte del rispetto per il paziente e del comportamento dell'operatore. L'identificazione di questo criterio ne ha fatto emergere un altro nei partecipanti: "l'operatore sanitario deve entrare in scena senza pregiudizi nei confronti del paziente; gli adattamenti del comportamento/atteggiamento vengono fatti in base alle reali esigenze espresse dal paziente".

Yann, osservando sé stesso, è stato in grado di formulare altri elementi: "tutti i pazienti sono uguali rispetto all'operatore e in nessun caso si accetta l'infantilizzazione" e "infantilizzare un paziente è una mancanza di rispetto; il linguaggio deve essere adattato alla capacità di comprensione del paziente, e in nessun caso deve essere irrispettoso". Gli studenti si sono anche resi conto che, di fronte alle loro cure, il paziente a volte è sembrato imbarazzato. Questa informazione ha fatto capire immediatamente che, in quel particolare momento, l'atteggiamento non era appropriato. Inoltre, ha evidenziato il fatto che, anche in situazioni di emergenza, la comunicazione (verbale e non verbale) tra l'operatore e il paziente è essenziale.

1	Utilizzare un comportamento appropriato di fronte al paziente.
1.1	<p>Utilizzare efficacemente le risorse disponibili per raggiungere gli obiettivi nei confronti del paziente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettersi al livello del paziente per stabilire un contatto. • L'operatore sanitario deve agire senza pregiudizi nei confronti del paziente; gli adattamenti del comportamento/atteggiamento avverranno in base alle esigenze espresse dal paziente. • Evitare comportamenti non verbali come gesticolare, alzare lo sguardo, ecc. • Evitare di mostrare segni di stress o irritazione. • Mettersi a livello de paziente per stabilire un contatto.
1.2	<p>Dimostrare la capacità di lavorare in gruppo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimostrare leadership e collaborazione con il proprio team evitando comportamenti che potrebbero trasmettere qualcosa di negativo al paziente. • Disponibilità verso tutte le persone coinvolte nella situazione.

2	Utilizzare un linguaggio professionale con l'équipe, i pazienti e i testimoni.
2.1	<p>Scambio di informazioni chiaro e accurato con l'équipe, il paziente e/o i testimoni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutti i pazienti devono essere avvicinati con un tono di voce chiaro e normale; gli adattamenti saranno effettuati in base alle capacità di comprensione o di udito del paziente. • Assicurare una comunicazione efficace utilizzando un circuito di comprensione chiuso. • Utilizzare un linguaggio conciso e appropriato, assicurando che le richieste siano indirizzate alle persone giuste e che i messaggi siano ascoltati/ricevuti (comunicazione a circuito chiuso). • Rispondere in modo appropriato alle richieste dell'équipe, del paziente o del testimone. • Comunicare le azioni in modo appropriato con l'équipe, il paziente e il testimone. • Utilizzare un linguaggio appropriato, congruente e professionale.

3	Utilizzare un linguaggio comprensibile e appropriato per i pazienti.
3.1	<p>Scambio di informazioni chiaro e accurato con l'équipe, il paziente e/o i testimoni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantire una comunicazione efficace utilizzando un ciclo chiuso di comprensione. • Utilizzare un linguaggio conciso e appropriato, assicurando che le richieste siano comprese dal paziente e che i messaggi siano ascoltati/ricevuti (comunicazione a circuito chiuso). • Rispondere in modo appropriato alle richieste del paziente riformulando la domanda in modo da creare fiducia. • Comunicare le azioni in modo appropriato ai pazienti e coinvolgerli nella loro presa a carico pre-ospedaliera. • Utilizzare un linguaggio appropriato, congruente e professionale.
3.2	<p>Stabilire un rapporto professionale di fiducia con i pazienti.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stabilire un clima di fiducia. • Adattare la comunicazione alla situazione. • Dimostrare un'efficace capacità di ascolto attivo e di empatia. • Costruire, mantenere e concludere una relazione professionale con il paziente. • Rispettare i desideri del paziente guidando il processo decisionale in modo condiviso.

Tab. 3 · Contenuto del profilo elaborato con gli studenti

Con l'elaborazione del profilo, gli studenti hanno fatto conoscenza con la nozione di "famiglia di situazioni". Hanno potuto osservare che certi comportamenti si ripetono più regolarmente in determinate situazioni, come, nel nostro caso, l'assistenza a un paziente geriatrico. È quindi necessario adattare le competenze da mobilitare in base alla famiglia di situazioni a cui appartiene l'assistenza in corso.

Risultati

Metodo di valutazione

Nella formazione per soccorritori, il metodo di valutazione si compone tradizionalmente di due elementi: 1) la mobilitazione delle conoscenze nella pratica e 2) la padronanza delle azioni necessarie per trattare il paziente. A seguito di questa sperimentazione, possiamo ora aggiungere un terzo elemento, la valutazione delle abilità interpersonali, che può essere osservata durante la simulazione.

L'elaborazione del profilo ha permesso di individuare cinque criteri che si sono aggiunti alla consueta griglia di osservazione/valutazione:

- la relazione tra assistente e paziente è rispettosa dell'individuo;
- la relazione utilizza un lessico professionale;
- l'operatore tiene conto del paziente e adatta il proprio modo di esprimersi per assicurare la comprensione;
- la riformulazione consente all'operatore e al paziente di comprendere meglio la fase successiva del trattamento o della presa a carico;
- il linguaggio è adattato al paziente, in linea con le sue capacità di ascolto e comprensione.

Si tratta di cinque punti che dovranno essere presi in considerazione nelle future valutazioni da parte degli insegnanti e anche in tutti i tipi di simulazione, durante l'autovalutazione e la valutazione tra pari, per assicurare che gli studenti siano in grado di integrarli e acquisirli in modo efficace.

Effetti sulla pratica dei formatori

I docenti hanno potuto testare i laboratori di simulazione e analisi video, osservando più a fondo il comportamento del paziente grazie al profilo creato. Ciò si è rivelato utile sia per l'assistenza geriatrica sia per l'assistenza ad altri tipi di pazienti. Il feedback è stato positivo e ha avuto un impatto sulle capacità di comunicazione dei nostri soccorritori in formazione. Inoltre, il profilo che abbiamo creato ci dà un'idea più chiara dei comportamenti attesi, rendendo più facile condurre discussioni e formulare feedback post-simulazione.

Effetti sull'apprendimento

Rispetto agli altri anni di formazione e secondo i docenti, questi studenti risultano più consapevoli che la comunicazione e il comportamento verso i pazienti sono importanti quanto le operazioni tecniche. Se fino ad ora non prestavano sufficiente attenzione a questi aspetti, e ciò si verificava ogni anno nella nostra formazione, il loro atteggiamento e la loro attenzione sono cambiati molto, sono diventati più consapevoli e l'analisi delle situazioni ha modificato la loro rappresentazione della professione, e forse anche il loro habitus. Questa forte appropriazione della norma comportamentale da parte dei nostri studenti è una sorpresa di questo lavoro. Naturalmente, ci aspettavamo che i loro atteggiamenti cambiassero al momento della presa a carico, ma non ci aspettavamo un cambiamento così importante nelle norme e nei valori che hanno mobilitato durante la loro autovalutazione e la valutazione dei loro compagni.

Discussione e conclusione

Al giorno d'oggi, le operazioni non tecniche sono molto importanti nella professione dei soccorritori. Infatti, le persone che si rivolgono ai servizi di emergenza richiedono sempre più spesso un'assistenza psicosociale piuttosto che puramente medica. Questa sperimentazione ha permesso di rendersi conto che questi aspetti erano noti, ma che non si faceva nulla per elevarli al rango di *competenze professionali* a tutti gli effetti nella formazione dei soccorritori della nostra scuola. Questi comportamenti venivano valutati in modo soggettivo, senza un quadro di riferimento specifico; qualsiasi formatore che lavora nel settore sanitario sa, o dovrebbe sapere, che non è professionale esprimersi infantilizzando un paziente. Quando uno studente osservava il trattamento di un paziente, nella griglia di valutazione veniva fatto un commento in tal senso, ma non c'era un quadro di riferimento chiaro per questo criterio.

Grazie a questa stretta collaborazione tra studenti e formatori, è ora disponibile un elenco più preciso di criteri che aiutano a identificare i comportamenti ritenuti inappropriati per la professione. Naturalmente, questo approccio ha portato a un apprendimento interessante per gli studenti, ma è stato anche un'opportunità per i docenti di riposizionare le competenze interpersonali nel piano di formazione. Inoltre, ha permesso sia ai docenti che agli studenti di riconsiderare l'immagine che avevano del lavoro e l'insieme delle competenze utili e necessarie per il lavoro.

Ma cosa ha il maggior potenziale formativo per la nostra istituzione? Avere un quadro di riferimento su cui basare la nostra (auto)valutazione o essere coinvolti nello sviluppo collaborativo di questo quadro? Anche se possono rallegrarsi di avere un profilo di riferimento per le competenze dei soccorritori, i docenti dell'istituto dovranno dare prova di creatività pedagogica affinché, anno dopo anno, questo quadro di riferimento sia costantemente messo in discussione con gli studenti, confrontati con le situazioni reali della professione, in modo che l'elaborazione del profilo assicuri la sensibilizzazione e ridefinizione degli standard in ogni classe di futuri soccorritori... Senza questa inventiva, la didattica professionale in contesti e situazioni di studio rischia di (ri)diventare una didattica molto generica, distante dalla situazione, e forse anche accademica.

Bibliografia

Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, Presses universitaires de France.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 371393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.

Gremion, C. (2021). Les technologies numériques ... nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle. *IPTIC : Intégration pédagogique des TIC*, 1, 5-11.

Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (Éd.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Editions.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions* (7e édition revue et augmentée). Eyrolles.

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36(1), 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social*.

Orologi sportivi: la Didattica per Situazioni – legame tra scuola e realtà

Julien Le Bolloc'h

Introduzione

“Cosa possono fare i miei studenti che io non dovrei fare?”

Questa è una domanda che mi ha accompagnato per tutta la mia formazione di insegnante presso la SUFFP. In altre parole, come posso mettere gli allievi al lavoro in situazioni reali e aiutarli a diventare più autonomi nelle fasi dei progetti che sono solito realizzare?

Insegno Design dell'orologeria agli studenti post-AFC dell'École d'Arts Appliqués di La Chaux-de-Fonds e in questo contributo presento l'organizzazione di un corso basato sull'utilizzazione didattica di una situazione di lavoro.

La formazione di Designer in oggetti dell'orologeria

La formazione è di livello terziario, dura 2 anni e 12 settimane e porta al conseguimento di un diploma di Scuola specializzata superiore (SSS) come Designer dipl. SSS design di prodotto, opzione orologeria. In questo corso per designer di orologi, gli studenti hanno la possibilità di apprendere diversi strumenti e materie, tra cui la creatività, il disegno, la grafica, il 3D, il marketing, la fotografia, le conoscenze tecniche dell'orologeria e l'inglese. L'obiettivo di tutti questi strumenti e materie è di rendere gli studenti il più efficaci possibile di fronte ai compiti che dovranno gestire nella loro vita professionale. Fino alla creazione di questo corso nel 2009, i designer di orologi erano impiegati presso gioiellerie o designer industriali. Non avendo tutte le conoscenze necessarie delle tecniche orologiaie, dovevano essere formati internamente per alcuni mesi e, di conseguenza, non erano immediatamente impiegabili. Secondo la nuova formazione, i designer di orologi hanno il compito di essere attenti, come un orologiaio, alle questioni tecniche dell'orologeria, pur essendo creativi come un gioielliere. È molto probabile che si trovino ad essere la persona tutto-fare (progettazione tecnica, progettazione grafica, montaggio video, sito web, ecc.) e che debbano prendere decisioni su problemi che solo loro comprendono. Dovranno quindi essere autonomi e definire da soli quali sono le scelte giuste nelle situazioni che incontrano.

La formazione alla prova del mestiere reale

Va notato che, nell'ambito della loro formazione, gli studenti di design sviluppano e definiscono un concetto generale per gli oggetti di orologeria, tenendo conto dell'intero prodotto (cassa, quadrante, lancette, bracciale, componenti del movimento). Per assicurare che queste creazioni non rimangano sulla carta e che possano soddisfare le esigenze della produzione industriale vicino alle loro future condizioni d'uso, vengono realizzati dei prototipi, tenendo conto di dati estetici, tecnici, economici, sociali e ambientali. Questa parte di realizzazioni prototipiche non è un vincolo professionale, ma semplicemente un confronto tra la loro creazione e il suo risultato fisico, ovvero le conseguenze industriali dei progetti. Si può progettare tutto, ma non si può realizzare tutto, a seconda del contesto (un pezzo unico permette una maggiore complessità nell'esecuzione delle forme – per lo più a mano – rispetto alla produzione in serie con le macchine).

Il problema del mio insegnamento

All'inizio della mia carriera di docente, il mio primo istinto era quello di impartire lezioni con un PDF proiettato sullo schermo con me davanti, che leggevo o spiegavo i principi del disegno progettuale. L'insegnamento si basava sull'analisi di questi principi, sull'elenco delle caratteristiche di un orologio appartenente alla categoria Sport rispetto a quella classica, sull'individuazione del contenuto di un progetto/mandato, su documenti da produrre e sui conseguenti criteri di valutazione.

Questo metodo di insegnamento basato sulla trasmissione è poco efficace (Saint-Onge, 2014) e mal si adatta sia alle intenzioni di una professionalizzazione dei futuri designer che richiede un'alternanza tra riflessione e azione professionale (Maubant e Roger, 2014; Perrenoud, 2001), sia alle aspettative del pubblico stesso. Come può un corso legato al campo della creatività essere così poco creativo? Come mi ha fatto notare il mio docente durante la mia formazione alla SUFFP, "se devi essere così creativo nel tuo lavoro di designer, perché non dovresti essere creativo nel tuo lavoro di insegnante?" Come insegnante, ho trovato difficile trasferire la mia capacità creativa di designer al mio nuovo lavoro. I miei studenti non correrebbero lo stesso rischio seguendo i miei corsi troppo trasmissivi? Come potevo quindi fare in modo che il mio metodo di insegnamento si adattasse alle realtà e alle situazioni della professione?

Il progetto di un nuovo corso

Ho quindi deciso di "progettare" i miei corsi in modo diverso, costruendoli intorno al principio che le situazioni di vita/lavoro del designer (Ghisla et al., 2014) sono fonti di grande apprendimento. A un designer di orologi viene chiesto molto spesso di progettare un orologio da donna sulla base di un modello da uomo già esistente, oppure di "ridisegnare" un modello che ha venduto molto bene per alcuni anni ma che si vorrebbe vedere più vicino alle tendenze attuali. C'è poi il caso frequente – che, a mio avviso, richiede una maggiore creatività e soprattutto un più alto livello di apprendimento – della creazione di un orologio sportivo a partire da una collezione o da un modello esistente. Cosa c'è di più autentico di un cliente che commissiona un nuovo orologio? È così che è nato il mandato Orologio sportivo, che sarà il tema principale di questo capitolo.

Come già detto, il giovane designer di orologi dovrà rapidamente dimostrare autonomia nelle scelte e nelle decisioni da prendere in contesto professionale, nonché nelle scelte estetiche. Queste scelte richiedono alti livelli (in termini di apprendimento, livello 6 della scala di Bloom [1954]) di analisi delle tendenze, di ciò che differenzia una marca di orologi da un'altra, di ciò che fa sì che il modello sportivo così creato possieda le caratteristiche necessarie affinché chiunque non sia un designer possa assimilare l'orologio alla categoria così definita. Siamo di fronte ad un compito complesso (Nunziati, 1990) che coinvolge nozioni come il DNA di una marca e i criteri estetici che definiscono la categoria sportiva.

Quindi, piuttosto che fornire ai miei studenti la teoria e i criteri che costituiscono il 'cahier de charge' per la creazione di un orologio sportivo, ho fatto in modo che fossero loro a trovarle e ad appropriarsene. Così, in una logica di classe inversa, ho delegato loro le fasi III (strutturazione) e IV (sistematizzazione) della Didattica per situazioni (Ghisla et al., 2014; nel volume cartaceo di questa pubblicazione Boldrini & Wühtrich). Attraverso l'osservazione e l'analisi di alcuni modelli, la riflessione e la discussione di gruppo, stiamo realizzando un processo di definizione degli standard (Figari & Remaud, 2014), o addirittura di autodefinizione (Gremion, 2020), che permette di precisare i criteri di un modello.

Svolgimento del nuovo corso

A questo scopo, parto inizialmente da modelli piuttosto semplici, basati sul principio del gioco delle 7 differenze. Presento due immagini affiancate di un marchio noto per essere molto classico, con il modello classico a sinistra e il modello sportivo a destra.

Armati di pennarello e di una tabella che possono vedere, chiedo agli studenti cosa osservano in termini di differenze estetiche, per quanto riguarda le forme, i colori, le proporzioni, i materiali, le finiture (stato della superficie, consistenza, ecc.) e i diversi elementi (viti, minuteria, movimento cronografico, ecc.). Man mano che procedo, annoto gli elementi che esprimono, senza commentarli o giudicarli¹. Una volta stilato questo elenco, mostro loro altre due immagini di orologi, di una marca diversa, con differenze molto più sottili. Osservando le parole chiave dell'elenco, gli alunni trovano molto più facile individuare le differenze tra i due modelli e affinano i criteri che distinguono il modello sportivo da quello classico. A questo punto dico loro che, senza rendersene conto, hanno appena definito i criteri, in base ai quali la loro produzione creativa sarà valutata (criteri da prendere in considerazione in parte o in toto). "Saremo valutati solo in base a questi criteri? Ma forse non sono giusti?" Spiego che non ci saranno altri criteri perché quanto hanno scoperto è pertinente. Sui loro volti appare sorpresa, ma anche orgoglio.

La fase individuale può ora iniziare. Ciascuno sceglie una marca di orologi e, utilizzando lo stesso principio di analisi comparativa, deve analizzarne il DNA e determinarne i criteri. Allo stesso tempo, chiedo loro di fare una ricerca sulla storia del marchio (i modelli di punta, quelli più conosciuti e venduti, un'analisi resa possibile dalla frequenza delle immagini utilizzate nelle riviste e nei siti web) e una compilazione dell'ultima collezione. Poiché il principio della 'ricerca dei criteri' è stato appena elaborato insieme, questo lavoro è di facile comprensione. Spiego loro le condizioni per valutare la parte "sportiva" del mandato, sulla base dei criteri che loro stessi hanno stabilito. Questo approccio risponde anche alla domanda posta all'inizio: "Cosa possono fare i miei studenti che io non dovrei fare?" Grazie al lavoro preparatorio che ho svolto e al fatto di aver delegato l'analisi e la sistematizzazione agli studenti, spero che siano facilitati nell'apprendere e integrare le norme e che si trovino attrezzati per svolgere un'autovalutazione efficace e "appropriata".

Il lavoro creativo può quindi iniziare in completa autonomia, con gli studenti incaricati di creare un orologio che assomigli a loro (stile professionale) ma che corrisponda anche al progetto/mandato, che in questo caso rappresenta le aspettative o la norma professionale (Clot, 2017).

Analisi dal punto di vista dell'insegnante

Questo quadro di riferimento, creato dall'osservazione dei modelli di orologi, utilizzato continuamente durante il lavoro creativo e poi nuovamente mobilitato al momento dell'autovalutazione e dell'analisi delle creazioni, ha contribuito all'appropriazione e alla ridefinizione delle norme professionali (Lussi Borer & Muller, 2014; Schwartz, 2007). Così, come proposto dal modello della didattica professionale per alternanza e situazioni (cfr. Gremion & Maubant, in questa pubblicazione), il confronto tra le rappresentazioni standard e l'osservazione della propria produzione rende l'esercizio di autovalutazione altamente formativo (Gremion, 2020). Gli studenti possono analizzare sia il loro lavoro in corso che il prodotto finale e confrontarlo con i criteri individuati. Ciò permette loro di determinare in modo più oggettivo del solito in che misura il risultato corrisponde al mandato originale. Al termine del processo di autovalutazione, per arricchire e "testare" il giudizio di ciascuno, si organizza una valutazione tra pari (Allal, 1999), sempre sulla base dei criteri individuati. Questa fase permette di affinare l'autovalutazione su due livelli: 1) lo sguardo degli

¹ — Questo esercizio richiede una certa fiducia da parte del gruppo, sia tra di loro che con l'insegnante, poiché il timore di essere giudicati in modo non costruttivo è un freno alla qualità e al numero di elementi proposti.

altri (studenti, colleghi o clienti) e il loro giudizio mettono in discussione la natura del proprio giudizio sul lavoro, e questo è il punto di forza della riflessività collettiva (Chalier et al., 2019). Allo stesso modo, 2) la comprensione dei criteri da parte di altre persone conferma o mette in discussione la percezione che le persone in formazione hanno di tali criteri, affinando così la comprensione della norma professionale.

In questo modo, l'autovalutazione, unita alla creazione di un quadro di riferimento per la situazione e alla valutazione reciproca, rende il sistema altamente formativo e permette di produrre effetti interessanti e sorprendenti in termini di apprendimento rispetto ai metodi di insegnamento più tradizionali.

Organizzo l'autovalutazione in modo personale, gli studenti la svolgono a casa, avendo cura di giustificare le loro decisioni (critica costruttiva del loro lavoro) come faccio io per loro. Per quanto riguarda la valutazione tra pari, essa si concretizza in una presentazione orale del lavoro, seguita da una fase di domande e risposte da parte del pubblico/giuria (solo studenti), quindi da una raccolta delle valutazioni finali affiancata da una trasmissione orale dei commenti e dei voti della giuria.

Spesso ho notato che, durante questo processo di autovalutazione e poi di valutazione tra pari, gli studenti sono più severi con se stessi di quanto lo sarei io con loro. È anche interessante osservare che, durante la valutazione tra pari, consapevolmente o meno, commentano il lavoro dei colleghi nello stesso modo e con lo stesso tono di voce che uso io quando do loro un feedback. Questo mimetismo significa che devo sempre mantenere una posizione molto chiara, combinando standard elevati con una grande dose di benevolenza.

Analisi dal punto di vista degli studenti

Dopo questa sperimentazione, è stato distribuito un questionario a tutti i partecipanti, cioè a due classi di una dozzina di studenti ciascuna, per conoscerne l'opinione e l'apprezzamento di questo metodo di formazione. Le risposte alla domanda "Cosa ne pensi del metodo di ricerca per criteri?" si sono focalizzate sulla constatazione che ci fosse qualcosa di rassicurante nell'affrontare il compito insieme e che il corso e il lavoro su una situazione reale (mandato) avessero comportato una dinamica maggiore.

Gli studenti hanno avuto l'impressione di essere "protagonisti" del loro mandato e si sono sentiti molto più coinvolti. Complessivamente, l'80% ha compreso il significato dell'esercizio. I risultati su quale metodo preferissero, tra "distribuzione di criteri già stabiliti dall'insegnante" e "ricerca collettiva di criteri", hanno mostrato una chiara preferenza, con l'80% a deporre in favore del metodo presentato in questo capitolo.

Conclusione

L'esperienza descritta in questo capitolo ha cambiato profondamente il mio modo di organizzare l'insegnamento del design per orologi sportivi, poiché volevo allontanarmi da un modello di insegnamento molto tradizionale e trasmissivo. La Didattica per Situazioni ha avvicinato il mio insegnamento alla realtà della professione, dando più significato alla materia. Il lavoro collettivo di definizione degli standard (criteri) professionali ne ha permesso una costruzione. Gli studenti, guidati dal quadro di riferimento creato, hanno lavorato in modo più efficace e il risultato è stato di buona qualità. Infine, l'uso del quadro di riferimento costruito in comune durante l'autovalutazione ha portato a una certa "severità" da parte degli studenti verso se stessi. Forse si tratta semplicemente del fatto che, in quanto futuri professionisti, questo approccio ha permesso loro di comprendere meglio gli elevati standard che dovranno mantenere per tutta la vita in rapporto al proprio lavoro.

Bibliografia

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck Université.
- Bloom, S., & Krathwohl, D.R. (1956). *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. Longmans
- Bourgeois, É. (2006). La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 229-246). Presses universitaires de France.
- Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S., & Petit, M. (2019). Introduction au dossier Réflexivité collective - processus et effets. *Formation et profession*, 27(2), 3. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.561>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, Presses universitaires de France.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2014). *DpS – Didattica per Situazioni. Una guida per gli insegnanti della formazione*. SUFFP (https://www.suffp.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_it_0.pdf) (21.11.2023).
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Pélissier (Éd.), *Notion d'aide en éducation* (ISTE Editions, p. 33-56). ISTE Editions.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Education et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 4764.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation*. Seli Arslan.
- Saint-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils* (5e éd.) ? Chronique Sociale.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 04(4-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1728>
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3e congrès des chercheurs en Education, Bruxelles.

La situazione nell'apprendimento delle arti applicate: norma professionale e valutazione formatrice

David Gagnebin-de Bons

Introduzione

Nell'ambito della formazione dei fotografi con Attestato federale di capacità (AFC) presso le scuole professionali, la questione del gusto e della bellezza è centrale per molti apprendisti e studenti. Iscrivere a un corso di arti applicate rappresenta sovente un'opportunità per sviluppare capacità e aspirazioni creative che sono già presenti e spesso sviluppate personalmente al di fuori degli specifici percorsi scolastici dedicati all'apprendimento dell'arte. Sebbene la creatività sia presente nella formazione dei fotografi professionisti AFC, è solo uno dei ventricoli al centro della professione. L'altro, altrettanto importante e, forse a torto, più in evidenza nell'attuale piano di formazione, è un apprendistato tecnico che assume come quadro di riferimento delle competenze gli standard professionali e l'adeguatezza dei prodotti (immagini) alle esigenze del mercato della fotografia su commissione. Questa tensione tra creatività e natura tecnica delle immagini è spesso fonte di frustrazione e incomprensione tra gli studenti, anche se l'insegnamento delle arti applicate dovrebbe consentire lo sviluppo di entrambi i campi. Inoltre, la formazione individuale del gusto negli studenti, frutto di un'acculturazione spesso non ancora consapevole, a volte blocca l'apprendimento delle immagini più tecniche legate al mondo della fotografia su commissione.

Nel mio corso di fotografia architettonica, ad esempio, sento spesso gli studenti dire: "Tanto, l'architettura non mi piace", eppure amano i castelli, le piccole case isolate e talvolta anche la *skyline* di Chicago. In questo modo, si riferiscono alla propria idea di cosa sia architettura. Nel contesto svizzero, l'immaginario sembra cristallizzarsi, da un lato, intorno a edifici modernisti prevalentemente in cemento e, dall'altro, intorno a un tipo di edificio che è oggetto di "gesti architettonici" spettacolari e della messa in mostra di star legittimate a compiere questi gesti. Come far capire alla gente che, in generale, l'architettura non è la sua rappresentazione fotografica e che "è affare di tutti"¹? E, come corollario, come far capire che le sue rappresentazioni dipendono da standard che valgono allo stesso modo per le case unifamiliari, i castelli, i grandi complessi residenziali di Le Lignon e la chiesa di Mario Botta a Mogno?

Contesto

L'esempio seguente si concentra in particolare sull'acquisizione dello stile professionale (Clot, 2017), sulla sua integrazione nei processi di produzione (di immagini) e sulla sua appropriazione nel quadro di riferimento che gli studenti si rappresentano (Figari, 1994). L'articolo si riferisce al corso di fotografia architettonica del Centre d'Enseignement Professionnel di Vevey (CEPV), aperto agli allievi che frequentano la scuola a tempo pieno. Mostra come, partendo da una situazione professionale e facendo ampio uso della valutazione formatrice (Nunziati, 1990), il gusto individuale dapprima scompare a favore di un insieme di regole che consentono la valutazione, ma anche come, nel migliore dei casi, questo gusto venga rimodellato in una modalità che assomiglia a una ri-standardizzazione (Lussi Borer & Muller, 2014) sulla base di questo insieme di regole. Infine, mostra come questi metodi di insegnamento offrano agli studenti l'opportunità di apprendere autonomamente attraverso la valutazione formatrice, il dialogo che si crea tra norma e stile professionale (Gremion, 2021) e l'acquisizione di una metodologia di lavoro in linea con il loro mondo professionale.

1 – "La fotografia è affare di tutti. Dall'ospedale dove si nasce, alle scuole, ai negozi di alimentari e ai mercati, alle biblioteche, ai cinema; ogni momento della vita di una persona si basa sulla presenza di un architetto". J. Shulman nel film "Visual Acoustics, the Modernism of Julius Shulman", Bricker, 2009. Traduzione dell'autore.

Dal piano di formazione all'(auto)profilo

Per impostare questo sistema di potenziamento e valorizzazione della realtà professionale degli allievi, mi baso in parte sul modello della Didattica professionale per alternanza e situazioni (DPAS) (Gremion & Maubant, in questa pubblicazione; Gremion, 2021) e in parte sul sistema di valutazione formatrice di Nunziati (1990). La DPAS consente agli insegnanti di comprendere le problematiche legate all'appropriazione delle norme professionali (Schwartz, 2004) e la necessità per gli allievi di sviluppare uno stile professionale. La valutazione formatrice, da parte sua, sarà centrale per il metodo di appropriazione di queste norme da parte degli studenti e per le possibilità di rendere autonomi i loro processi produttivi.

Il corso di fotografia, erogato come progetto sull'arco di una settimana presso il CEPV, passa attraverso una fase di presentazione del tema trattato, la sua strutturazione, quindi attraverso l'acquisizione di nuove competenze, la loro esercitazione nella produzione di immagini e infine la produzione e la valutazione di una o più fotografie "finali"². In questa didattica per situazioni (Mayen, 2012), la situazione emblematica è un mandato preso direttamente dalla realtà della professione, dove l'insegnante è il mandante e l'allievo il mandatario. Spetta all'insegnante interrogarsi sulla propria pratica professionale, osservarla e capire quale delle situazioni professionali vissute sia la più complessa e quindi la più idonea a consentire la costruzione di competenze negli allievi nel corso dell'insegnamento. La specificità delle nostre professioni artistiche e artigianali, che si basano direttamente sulla produzione concreta di oggetti o opere, deriva non solo dal vantaggio intrinseco dell'attuazione della pratica didattica in situazione, ma anche dalle ispirazioni per i contenuti dei corsi che sono solo indirettamente legati a queste produzioni: incoraggiando l'interdisciplinarietà e l'ancoraggio alla pratica, essi stimolano un insegnamento attivo e responsabilizzante.

2 — In questa sequenza si ritrovano le diverse fasi proposte dal modello della Didattica per situazioni (cfr. Boldrini & Wüthrich, nel volume cartaceo di questa pubblicazione), come se l'insegnamento delle arti applicate, siccome fa sistematicamente o quasi riferimento al mondo della situazione professionale e al mondo del mandato (dimensione applicata della formazione), rispondesse quasi in modo naturale a tale modello.

In aula: tre attività di strutturazione

OK o KO?

Questo è il primo corso dedicato alla fotografia di architettura. Il compito, o la situazione, è di fotografare un edificio all'aperto a titolo di ricognizione. La ricognizione è ciò che permetterà ai fotografi di realizzare gli scatti finali in base alla posizione del sole, ma anche alle caratteristiche specifiche del luogo, alla sua accessibilità, alle ore del giorno, alla stagione e al tempo. Gli allievi dovranno quindi uscire ed esplorare il loro ambiente costruito, gli edifici, la città, e farlo fotograficamente.

All'inizio del corso, la classe viene divisa in due gruppi, ciascuno dei quali riceve una serie identica di immagini di 9 x 13 cm. Tutte le immagini rappresentano edifici e il loro ordine è casuale. Agli allievi viene detto che le fotografie sono state scattate da altri allievi che li hanno preceduti nella scuola. Questa serie di immagini è ciò che Nunziati chiama "base di orientamento" (Nunziati, 1990, p. 54). Per quanto possibile, esempi positivi e negativi di lavori precedenti degli studenti.

A gruppi, e senza ulteriori consegne, viene chiesto agli allievi di ordinare le immagini, disponendole su una linea che va dalla migliore alla peggiore fotografia architettonica. Questo metodo di selezione (buona o cattiva, riuscita o meno, OK o no?) della base si svolge senza possibili criteri guida (ad esempio "isolare le immagini sottoesposte").

Come fanno questi allievi, che non hanno mai sentito parlare di fotografia architettonica, a distinguere un'immagine "cattiva" da una "buona"? Innanzitutto, si affidano alle conoscenze che hanno già acquisito nella loro formazione di fotografi... un'immagine sottoesposta è considerata un fallimento. Anche un'immagine sfocata è considerata un fallimento. Queste fotografie hanno dato luogo a poche discussioni all'interno

dei gruppi, ma allo stesso tempo rappresentavano una percentuale molto ridotta della ventina di immagini da classificare. Gli studenti sono stati rapidi nel dare suggerimenti: “questa immagine è male inquadrata”, “questa è distorta”, “in questa immagine si vede un parcheggio”. Queste intuizioni, generalmente collocate nella parte “negativa” della valutazione qualitativa, non si basano tanto sulle conoscenze fotografiche acquisite a scuola quanto su norme precedenti (Schwartz, 2004) e su una particolare forma di abitudine visiva. Che fossero o meno interessati alla fotografia di architettura, il fatto che fossero venuti a questo corso di formazione testimoniava una particolare sensibilità alle immagini e la storia di uno spettatore attento, persino inconsapevole. Molto rapidamente si sono delineate le classifiche: i due gruppi hanno lo stesso numero di immagini non riuscite e anche il gruppo di testa è simile, a parte alcune differenze.

Criteri alla lente

Al termine di questa prima attività, si formano gruppi più piccoli, a ciascuno dei quali viene assegnato un compito di osservazione specifico. Un gruppo deve esaminare l'inquadratura e il punto di vista, un altro la qualità della luce, un altro ancora la geometria degli edifici raffigurati e l'ultimo la presentazione dell'ambiente intorno all'edificio. Le istruzioni per ogni gruppo sono: “Confrontando le immagini buone e cattive, formulate i criteri che rendono l'immagine un successo o un fallimento, generalizzando i vostri suggerimenti. Formulate in questo modo: perché la luce/la cornice/la geometria/la gestione dell'ambiente dell'immagine siano un successo/un fallimento, devono essere...”. Il passo successivo consiste nell'esplicitare le scelte in base a un criterio. Il metodo consente agli studenti di identificare rapidamente ciò che “non funziona” e ciò che “funziona”, confrontando le immagini mancate³ con quelle valide. Questo elenco di criteri viene raccolto in classe e confrontato dall'insegnante con l'elenco stilato in precedenza da un esperto⁴. Ma soprattutto viene riformulato collettivamente in un certo numero di punti che determinano il successo o il fallimento di una fotografia architettonica di esterni. Questo elenco è la “mappa di studio” di Nunziati (op. cit.), il “piano del compito da svolgere, intendendo qui la parola piano nel suo senso geografico”. Come suggerisce l'autrice, i disaccordi vengono negoziati nel grande gruppo, e l'argomentazione per l'accettazione o il rifiuto di uno dei criteri permette già di osservare un'appropriazione della norma professionale da parte degli studenti (Clot, 2017), e una prima ri-standardizzazione da parte di chi si lascia convincere.

Sempre OK? Sempre KO?

Infine, gli allievi sono invitati a rivedere e perfezionare la loro linea di immagini. *Questa fotografia non mi è piaciuta perché era un disastro o perché l'edificio che rappresentava non era di mio gusto? E quest'altra, piena di atmosfera, corrisponde davvero allo standard commerciale, oppure è una buona immagine di atmosfera, ma una cattiva immagine di architettura?*

In queste 3 fasi di strutturazione del compito attraverso l'approccio di valutazione formatrice, l'insegnante passa in secondo piano. La fiducia riposta negli alunni è una delle condizioni per la loro indipendenza o, per usare un termine che oggi sta assumendo elevata importanza, il loro *empowerment* come esperti in divenire.

Se ci riferiamo nuovamente al modello DPAS, vediamo che non solo il modello di valutazione formatrice ci permette di attraversare il ciclo di comprensione delle norme standard professionali, ma anche di mettere in discussione lo stile professionale, soprattutto nell'ultima attività. Potendo dire “questa immagine mi piace ancora, malgrado non risponda al mandato”, sto forgiando la mia identità professionale. Sto anche iniziando a misurare la distanza che posso prendere dalla norma professionale pur rimanendo all'interno di una fotografia accettata come di successo. Questo margine è ciò che viene regolarmente definito “creatività” nella

3 — La scelta del termine è particolare. In questa fase di strutturazione si usa “mancato”, perché il lavoro osservato è anonimo. L'uso di una parola semplice in diretta opposizione a “riuscito” fornisce una forma di chiarezza pedagogica all'approccio.

4 — Questo elenco “segreto” viene utilizzato per convalidare i criteri. Non intendo essere esaustivo. Infatti, ciò che può sembrare un criterio importante nella logica dell'allievo (Vermeresch, 1977) non lo è necessariamente nella logica dell'esperto. Si tratta quindi di un elenco di minima.

realizzazione su commissione nelle arti applicate. Il più (o il meno, se ci riferiamo all'adagio "less is more"⁵) che favorirà la scelta della mia immagine tra altre, tutte corrispondenti alle abitudini culturali del committente.

Per gli allievi, questa scoperta del quadro, della norma, è eccitante perché li conduce verso la loro nuova identità professionale, ma li coinvolge anche in un processo di lutto. Lutto per quello che consideravano il loro libero giudizio sulle fotografie, ma anche lutto per la convinzione che la creatività venisse da dentro e non da un ambiente culturalmente costruito. Il lutto di una forma di genio creativo.

In aula: una fase di valutazione

Andiamo direttamente alla fine della settimana. Guidati dalla loro "mappa di studio", gli allievi sono usciti sul campo per confrontare il modello teorico esplorato in classe con l'implacabile realtà dell'ambiente costruito. Hanno potuto valutare quanta fatica e quanta astuzia ci sia voluta per ottenere le giuste immagini della linea costruita all'inizio del corso, di fronte al disastro generalizzato della deprecabile urbanizzazione delle nostre città, abbandonate alle automobili, alle insegne pubblicitarie e ai ritmi di lavoro. Tutti hanno riportato immagini, le loro prime immagini di architettura, dove la questione dell'edificio che piace non è più l'unica scelta fotografica, ma dove tutti i criteri della loro scheda hanno agito come una sorta di *checklist* per la loro attività professionale.

Il lavoro è diviso in quattro gruppi, così come gli studenti. Ogni gruppo riceve un quarto del lavoro della classe. Vengono date le seguenti consegne: "All'interno del vostro gruppo, analizzate le immagini ricevute in base all'elenco di criteri riportato sulla vostra scheda di studio. Non potete usare frasi come: *ciò che mi piace è... o mi piace questa immagine, perché...* ma solo frasi come: *in questa immagine, la luce/inquadratura/geometria/gestione dell'ambiente è riuscita/è mancata, perché...*". Segue una serie di feedback sulle immagini prodotte, in cui il ruolo dell'insegnante consiste unicamente nel bloccare giudizi di valore come mi piace/non mi piace e, alla fine del tempo di parola di un gruppo, nel convalidare i feedback trasmessi dai compagni e, se necessario, completarli.

Questa ri-mobilizzazione della mappa di studio da una posizione di esperto, quale valutatore, è un'opportunità per gli studenti di adottare una posizione critica e analitica basata su una serie di criteri razionali. In questo modo si legittima ciò che viene detto e si facilita l'accettazione da parte di chi riceve il feedback. Inoltre, poiché questa fase di valutazione si basa sull'osservazione, essa funge da insieme di suggerimenti per le azioni correttive da intraprendere quando si produrranno le immagini finali di questi edifici (nell'ambito di un altro corso). Se si può parlare di auto-regolazione nella fase intermedia in cui gli alunni scattano fotografie con l'aiuto della loro mappa, qui si dovrebbe parlare di valutazione tra pari, ma anche di rafforzamento dell'integrazione della norma professionale e, caso per caso, di convalida dello stile in costruzione di alcuni alunni quando si è attivato il "ciclo intermedio"⁶ nella fase di valutazione in autonomia delle fotografie.

Effetti miracolosi?

Insegno fotografia di architettura da circa dieci anni e l'approccio della valutazione formatrice ha fatto la sua comparsa molto presto nella mia pratica. L'incapacità di valutare il lavoro secondo una griglia razionale di criteri mi ha portato inizialmente a guardare alla storia dell'insegnamento dell'arte per trovare una serie di regole di composizione rigorose. È stato questo duplice errore di orientamento (credere che esistesse una sovrastruttura che sovrastava la realtà del lavoro individuale, della produzione e delle situazioni di valutazione e pensare che fosse mio compito individuarla) a permettermi di aprire il mio orizzonte didattico. Durante

5 — L'espressione dell'architetto Mies van der Rohe intesa a condesare il pensiero minimalista è particolarmente apprezzata in questo contesto.

6 — Nel suo articolo su Didattica professionale per alternanza e situazioni, Gremion (2021, p. 10) definisce come "ciclo dell'andirivieni il frequente tira e molla che l'individuo è chiamato a fare tra il lavoro prescritto e il suo lavoro effettivo, tra il lavoro previsto e la sua attività reale, tra il genere professionale e il suo stile".

questa indagine sui fondamenti dell'insegnamento dell'arte, i miei colleghi storici (nei loro trattati sulla pittura) e contemporanei sembravano ruotare intorno alla nozione di referente, a volte senza nominarlo. Guardare ciò che vien fatto, per capire ciò che si fa.

In questo contesto, la scoperta dell'opera di Nunziati, per quanto vetusta e lontana dalle arti e dalle arti applicate, ha provocato una rivoluzione nel mio modo di insegnare: l'insegnamento è diventato improvvisamente avulso dal potere, un luogo in cui potevo facilitare la scoperta della norma da parte degli allievi, e un luogo in cui questa scoperta potesse essere presa in considerazione. La porta era spalancata per dare agli allievi l'opportunità di delineare la norma in modo autonomo.

Durante il primo test del sistema descritto sopra, i risultati sono stati tali che ho avuto l'impressione di aver attivato un vero e proprio meccanismo di successo. Ancora oggi, il lavoro prodotto dall'inizio alla fine con questo dispositivo adattato produce risultati a volte di una precisione sconcertante. Ma la precisione non è sufficiente nel mondo della fotografia su mandato. Per fortuna.

Le situazioni quale fonte inesauribile di apprendimento

Se posso formare 20 fotografi all'anno che sappiano fare buone fotografie di architettura, quanti sono in grado di soddisfare le richieste creative del mercato?

Alcuni dei miei clienti architetti hanno l'abitudine (a volte sgradevole) di dirmi che ciò che apprezzano di me è che non sono un vero fotografo di architettura. Credo che da questo complimento, che scalfisce un po' l'ego professionale, si possa trarre una lezione preziosa: le mie immagini vengono pubblicate come quelle degli altri, ne traggo profitto come gli altri, quindi sono un buon professionista della fotografia di architettura. Tuttavia, se i miei clienti non mi riconoscono come tale, probabilmente è perché c'è un divario relativamente ampio tra la norma professionale che è il mio campo di espressione e il mio stile professionale, che si è nutrito di pratiche artistiche, di pratiche didattiche e della ricerca che le ha arricchite.

Continuare a porre l'accento a tutti i costi solo sulle norme professionali significa negare ai miei allievi l'opportunità di essere dei fotografi di cui si apprezzano le qualità di originalità e di distanza dalla norma. Naturalmente, non sono l'unico insegnante della mia scuola e queste capacità creative possono essere acquisite altrove e poi trasferite "naturalmente" alla mia materia. Ma se ho fatto un'altra scoperta con la valutazione formatrice, è che le cose non accadono in modo naturale, ma quando si creano contesti di apprendimento che favoriscono l'emergere dei transfer e delle acquisizioni.

Di conseguenza, l'applicazione dei principi della valutazione formatrice non è sufficiente. Il metodo deve essere reso tangibile per gli allievi, che devono potervi accedere rendendolo esplicito e consapevole, in modo da poterlo utilizzare autonomamente. L'obiettivo è di responsabilizzarli, consentendo loro di raggiungere una forma di autoreferenzialità. In effetti, questo è il processo che utilizziamo nel mondo reale delle nostre professioni quando ci troviamo di fronte a un nuovo tipo di incarico o a una richiesta nuova per noi professionisti. La situazione è fonte di apprendimento continuo.

Ma è anche importante attivare il più spesso possibile il ciclo virtuoso centrale per la DPAS. La recente presa in considerazione nelle procedure di qualificazione dei LPI⁷ nelle professioni artigianali è un'opportunità insperata, a patto che il supporto metodologico sia adeguato e lasci il più ampio spazio possibile agli allievi per "adottare una posizione critica, riflessiva ed etica rispetto alla propria pratica" (Gremion, 2021). La centralità del circolo virtuoso rimanda al fatto che, da un lato, accontentarsi del solo sviluppo autonomo di uno stile significherebbe incoraggiare la credenza in un genio creativo e in una valutazione delle produzioni basata

7 — Lavoro pratico individuale. Il LPI è una forma speciale di procedura di qualificazione AFC, spesso utilizzata nei mestieri artigianali. Si concentra su un progetto particolare sviluppato dal candidato. Questo progetto viene realizzato nel corso di diversi mesi e il processo e la pianificazione vengono presi in considerazione nella valutazione.

su una modalità mi piace/non mi piace, mentre, dall'altro lato, rifiutare di sviluppare questo stile, applicando semplicemente un genere, significherebbe sottoscrivere il fallimento delle risorse delle nostre professioni.

Osservando il lavoro dei miei allievi del primo anno, puliti e integri negli standard professionali, non posso che rallegrarmi del fatto che a me resti ancora il triplo del tempo a disposizione per scoprire chi sono e a loro per scoprire che tipo di professionisti stanno diventando.

Bibliografia

Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* De Boeck Supérieur.

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2014). *DpS – Didattica per Situazioni. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale*. SUFFFP (https://www.suffp.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_it_0.pdf) (19.11.2023).

Gremion, C. (2021). Les technologies numériques ... Nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle. *Intégration pédagogique des TIC, revue internationale de l'aupic*, 1.

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(11-2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.

<https://doi.org/10.7202/1006484ar>

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'homme et la société*, 152-153, 44-77.

Vermersch, P. (1977). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de psychologie*, 33.

AUTORI E AUTRICI

La maggior parte degli autori è attiva presso la SUFFP. Informazioni sulle bio-bibliografie sono disponibili sulla homepage all'indirizzo: www.suffp.swiss/la-suffp/propositodella-suffp/collaboratori-e-collaboratrici. Di seguito se ne indica il titolo, l'indirizzo e-mail e, se disponibile, la homepage personale.

Volume cartaceo

Bausch, Luca. Lic. phil. I.
luca.bausch@suffp.swiss

Boldrini, Elena. PhD.
elena.boldrini@suffp.swiss

Cattaneo, Alberto. PhD.
alberto.cattaneo@suffp.swiss

Ghisla, Gianni. PhD.
gianni.ghisla@idea-ti.ch
<https://idea-ti.ch/de/team/gianni-ghisla>

Gremion, Christohe. PhD.
christophe.gremion@hefp.swiss
www.gremion.org

Hefhaf, Johann. DAS.
johann.hefhaf@hefp.swiss

Leumann, Seraina. PhD.
seraina.leumann@gmx.ch

Maubant, Philippe. PhD, Prof.
philippe.maubant@usherbrooke.ca
www.philippemaubant.com

Merlini, Fabio. PhD.
fabio.merlini@suffp.swiss

Murat, Sophie. MAS.
sophie.murat@ehb.swiss

Piccini, Chiara. PhD.
chiara.piccini@suffp.swiss

Rebord, Nicolas, MA.
nicolas.rebord@ehb.swiss

Romanelli-Nicoli, Manuela
manuela.romanelli-nicoli@suffp.swiss

Salini, Deli. PhD.
deli.salini@yahoo.it

Sappa, Viviana. PhD.
viviana.sappa@suffp.swiss

Scharnhorst, Ursula. PhD.
ursula.scharnhorst@bluewin.ch

Wüthrich, Emanuel. MSc.
emanuel.wuethrich@sfuvet.swiss

Edizione online

Balzer, Lars. Dr.
<https://person.lars-balzer.name>
lars.balzer@ehb.swiss

Boldrini, Elena. PhD.
elena.boldrini@suffp.swiss

Burch, Irene. Lic. phil. I.
irene.burch@ehb.swiss

Eicher, Véronique. PhD.
veronique.eicher@ehb.swiss

Fristalon, Isabelle. PhD.
isabelle.fristalon@hefp.swiss

Gagnebin-de Bons, David.
david.gagnebin-debons@eduvaud.ch
www.davidg.ch

Ghisla, Gianni. PhD.
gianni.ghisla@idea-ti.ch
<https://idea-ti.ch/de/team/gianni-ghisla>

Gremion, Christohe. PhD.
christophe.gremion@hefp.swiss
www.gremion.org

Jöhr, Michael. MSc.
michael.joehr@ehb.swiss

Kammermann, Marlise. PhD.
marlise.kammermann@ehb.swiss

Laupper, Ellen. Lic. phil. I.
ellen.laupper@ehb.swiss

Le Bolloc'h, Julien. Bachelor Design.
julienlb79@gmail.com

Matter, Jean. MA2.
jean.matter@hefp.swiss

Maubant, Philippe. PhD, Prof.
philippe.maubant@USherbrooke.ca
www.philippemaubant.com

Merlini, Fabio. PhD.
fabio.merlini@suffp.swiss

Meier, Thomas. Lic. phil. I.
thomas.meier@ehb.swiss

Petrini, Barbara. Lic. phil. I.
barbara.petrini@ehb.swiss

Schmuki, Daniel. PhD.
daniel.schmuki@ehb.swiss

Schuler, Marietheres. DAS.
mtschuler@gmx.ch

Sello, Mattia.
mattiasello238@gmail.com

Vogt, Barbara. MSc.
barbara.vogt@ehb.swiss

CURATORI

Elena Boldrini

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

Ha ottenuto una Licenza in Scienze della Comunicazione con specializzazione in contesti formativi (Università della Svizzera Italiana, Lugano) e nel 2009 il Dottorato di ricerca in Filosofia delle Scienze Sociali (Università degli Studi dell'Insubria, Varese). Negli anni accademici 2009-2011 è stata docente a contratto di Pedagogia presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università dell'Insubria. Dal 2006 al 2013 ha collaborato come ricercatrice alla Leading House Technologies for Vocational training.

I suoi attuali interessi di ricerca ed insegnamento sono la Didattica per Situazioni, l'uso della video annotazione per analisi di pratiche professionali e la resilienza dei e delle docenti del settore professionale. La sua ultima pubblicazione: Ghisla, G., Boldrini, E., Gremion, C., Merlini, F., & Wüthrich, E. (Hrsg.). (2022). *Didaktik und Situationen. Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung*. hep.

Gianni Ghisla

PhD. Dopo gli studi di pedagogia, filosofia ed economia si è dedicato ad una variegata attività in campo educativo, nella formazione degli insegnanti e nella ricerca, soprattutto negli ambiti della didattica, dei curricula, dell'economia della formazione e della storia della formazione professionale. Per lungo tempo è stato responsabile della formazione e del dipartimento ricerca e sviluppo alla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) a Lugano. Fra le sue pubblicazioni:

Ghisla, G., Bonoli, L., & Loi, M. (Eds.). (2008). *Economia della formazione professionale*. UTET.

Ghisla, G. (Ed.). (2013). *Maglio artigiano che disoccupato? Società, economia e formazione professionale nel futuro in Ticino*. Casagrande.

Ghisla, G. (2016). *Un dialogo immaginario ma non troppo. Breve storia della formazione professionale in Ticino attraverso i suoi protagonisti*. Casagrande.

Ghisla, G. (2018). *Sguardi sul mondo. Come meravigliarsi viaggiando in motocicletta dal Ticino in capo al mondo*. Salvioni.

Fabio Merlini

È direttore della Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale della Svizzera italiana (SUFFP) e presidente della Fondazione Eranos.

Ha insegnato Filosofia della cultura ed Epistemologia delle scienze umane all'Università di Losanna.

Tra i suoi libri:

Merlini, F. (2011). *L'époque de la performance insignifiante. Réflexions sur la vie désorientée*. Cerf.

Merlini, F. (2013). *Schizotopies. Essai sur l'espace de la mobilisation*. Cerf.

Merlini, F. (2018). *La Triste esthétique. Essai sur les catastrophes de l'immédiateté*. Vrin.

Merlini, F. (2019). *L'estetica triste. Seduzione e ipocrisia dell'innovazione*. Bollati-Boringhieri.

Merlini, F. (2022). *Ritornare in sé. L'interiorità smarrita e l'infinita distrazione*. Aragona.