



Claudio Caduff

Il Dr. Claudio Caduff è professore presso l'Alta scuola pedagogica di Zurigo.



Fabio Käslin

Fabio Käslin è collaboratore scientifico presso il Centro per la formazione professionale dell'Alta scuola pedagogica di Lucerna.

🕒 12/11/24 🔍 Ricerca

Rafforzamento del doppio profilo di competenze dei docenti delle alte scuole pedagogiche

Approfondimenti istruttivi sulla realtà della formazione professionale

Nell'ambito di un progetto condotto congiuntamente dai quattro istituti di formazione, docenti dei responsabili della formazione professionale hanno visitato i tre luoghi della formazione professionale di base per dieci mezze giornate. Le riflessioni delle persone partecipanti a questo shadowing mostrano quanto sia complessa la realtà di tali luoghi. L'opportunità di visite in loco dovrebbe diventare parte integrante della formazione di base e continua dei docenti delle alte scuole pedagogiche.

Il compito degli insegnanti delle scuole professionali consiste nel formare e sviluppare gli apprendisti in modo competente per una determinata professione e per il mercato del lavoro. Affinché siano in grado di svolgere questa impegnativa funzione, la loro formazione di base e continua riveste grandissima importanza. A loro volta, di questo altrettanto complesso compito sono responsabili i docenti delle alte scuole pedagogiche.

Gli insegnanti delle scuole professionali e quelli delle alte scuole pedagogiche responsabili della loro formazione devono affrontare particolari sfide in merito al proprio profilo di competenze. Pur essendo considerabili operatrici e operatori della stessa professione, il loro lavoro si svolge in sedi diverse: nelle scuole professionali, nei corsi interaziendali (CI), nelle aziende formatrici o ancora nelle alte scuole pedagogiche (Arpagaus 2020, p. 439). Ad accomunarli è tuttavia il cosiddetto doppio profilo di competenze (Figura 1). Vale a dire: per poter svolgere il proprio lavoro è in ogni caso indispensabile che dispongano di un repertorio completo di competenze in più discipline e ambiti professionali. Tale profilo comprende competenze nelle discipline di riferimento (pedagogia, scienze dell'educazione, ecc., quadrante I della

Figura 1) e nelle pratiche della professione insegnata (insegnamento nella scuola professionale, nei CI, ecc., quadrante III) così come competenze nelle discipline di riferimento (per esempio economia aziendale nel caso dell'AFC per impiegati di commercio, quadrante II) e nelle pratiche della professione appresa (per esempio esperienza come impiegato di commercio, quadrante IV). Il modello di riferimento di Arpagaus (2020) descrive e illustra per la prima volta questo doppio profilo di competenze del personale docente delle alte scuole pedagogiche e di quello delle scuole professionali.

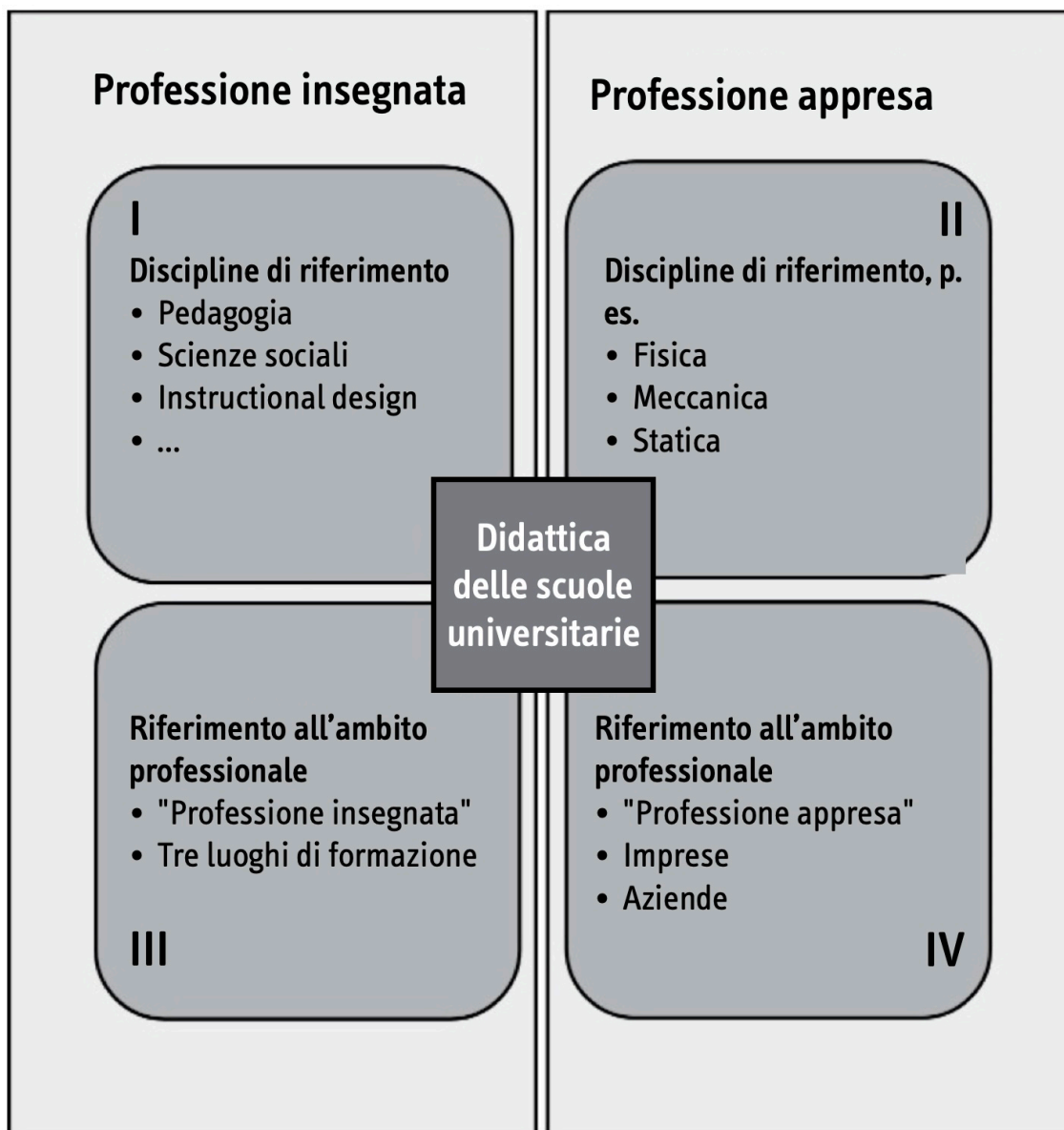


Figura 1: Modello di riferimento per i docenti delle alte scuole pedagogiche nell'area della formazione professionale (Arpagaus, 2020, p. 444).

I percorsi che conducono all'alta scuola pedagogica sono fra loro diversi

Nel caso degli insegnanti delle scuole professionali, il doppio profilo di competenze è garantito sia dai requisiti di ammissione alla formazione sia dalla loro formazione stessa. I futuri insegnanti devono possedere un titolo di livello terziario nel corrispondente ambito professionale (per esempio in economia aziendale) insieme a una corrispondente esperienza aziendale (per esempio come impiegato di commercio). Ciò copre le competenze necessarie per la professione appresa (quadranti II e IV della Figura 1). Nel corso della propria formazione come docenti, essi acquisiscono quindi le competenze specifiche della professione insegnata (quadranti I e III), comprendenti le corrispondenti discipline di riferimento (pedagogia, scienze dell'educazione, ecc.) e le corrispondenti pratiche (acquisite per esempio tramite tirocini o attività di insegnamento in una scuola professionale).

Agli insegnanti delle alte scuole pedagogiche è richiesto un profilo di competenze analogo. Tuttavia, essi si concentrano sulla ricerca e sull'insegnamento nella professione insegnata (Arpagaus, 2020, p. 440). Inoltre, il luogo in cui lavorano, vale a dire il riferimento all'ambito professionale della professione insegnata, è l'alta scuola pedagogica – e non uno dei tre luoghi di formazione. Per i docenti delle alte scuole pedagogiche non esiste un percorso di qualificazione stabilito e istituzionalizzato. Di solito, essi rientrano in uno dei seguenti due profili biografici professionali: da un lato c'è chi completa una scuola universitaria professionale e inizia quindi immediatamente a lavorare presso un'alta scuola pedagogica – mancando tuttavia di un riferimento all'ambito professionale nella professione insegnata e/o nella professione appresa; dall'altro c'è chi proviene dall'ambito professionale – mancando tuttavia di un riferimento all'ambito professionale ovvero alla disciplina di riferimento della professione insegnata. Di fatto, solo alcuni insegnanti possiedono un profilo biografico professionale che copra integralmente il doppio profilo di competenze. Ciò rende peraltro più difficile alle scuole universitarie professionali reclutare e qualificare docenti di alta scuola pedagogica.

Programma pilota per la qualificazione di docenti di alta scuola pedagogica

In questo modo, più docenti tanto attuali quanto futuri delle alte scuole pedagogiche hanno avuto l'opportunità di visitare luoghi di formazione nel corso di dieci sessioni di shadowing di mezza giornata.

A questo problema è dedicato il progetto PgB-P11 "Sviluppo del futuro corpo insegnante per la qualificazione dei e delle responsabili della formazione professionale", cofinanziato dalla Confederazione e sostenuto dalle alte scuole pedagogiche di Lucerna, di San Gallo e di Zurigo nonché dalla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP). Con l'aiuto di un programma di qualificazione, ai docenti tanto attuali quanto futuri delle suddette alte scuole pedagogiche è stata data l'opportunità di rafforzare individualmente il proprio profilo di competenze. Il programma è stato sviluppato con il coinvolgimento di più attori della formazione professionale – ed è già stato realizzato due volte in forma pilota. In questo modo, più docenti tanto attuali quanto futuri delle alte scuole pedagogiche hanno avuto l'opportunità di visitare luoghi di formazione nel corso di dieci sessioni di shadowing di mezza giornata. Ciò ha permesso loro di entrare in contatto con insegnanti e apprendisti, scambiare idee e osservare le loro pratiche. Ai progetti pilota del programma hanno partecipato in totale 30 docenti. Le sessioni di shadowing sono state affiancate da un programma quadro in cui partecipanti provenienti da più scuole universitarie hanno potuto confrontarsi sulle loro esperienze.

Le persone partecipanti hanno documentato e riflettuto sui risultati del loro "job shadowing" in un portfolio. Questa documentazione resta a disposizione dei futuri partecipanti e delle persone interessate presso le rispettive scuole universitarie.

Osservazioni e risultati concreti

La documentazione dimostra in modo convincente quanto le persone partecipanti abbiano trovato preziosa questa esperienza. Tuttavia, essa riflette anche il fatto che i loro background formativi e professionali sono fra loro molto diversi. Gli obiettivi dello shadowing e la progettazione del portfolio sono stati mantenuti molto aperti.

Di seguito sono riportate osservazioni e risultati ottenuti dai docenti sotto forma di citazioni. La maggior parte è relativa all'apprendimento.

Anche in azienda non ci si limita a dire agli apprendisti che cosa fare se non capiscono qualcosa. Al contrario, ponendo loro domande specifiche, essi vengono incoraggiati a risolvere i problemi da soli.

- L'apprendimento professionale non è solo apprendimento cognitivo. A seconda della professione, è infatti necessario sviluppare anche i sensi del tatto, della vista, dell'udito, dell'olfatto e del gusto.
- In molte professioni, le conoscenze specialistiche di base devono essere altamente condensate in modo da poter essere richiamate rapidamente o automaticamente. I comportamenti di routine e di subroutine sono molto importanti.
- Un elemento essenziale della competenza professionale è la capacità di armonizzare le abilità professionali con le esigenze specifiche dei clienti.
- Le competenze degli apprendisti vengono sviluppate su basi altamente personalizzate. I responsabili della formazione professionale assegnano loro compiti adeguati al loro livello, in grado di rappresentare una sfida. Anche la ripetizione dei passaggi di lavoro viene utilizzata in modo mirato.
- Grazie all'apprendimento di tipo costruttivistico in azienda, gli apprendisti acquisiscono molto di più che competenze di carattere puramente professionale. Nei corsi interaziendali, invece, l'apprendimento di tipo cognitivistico consente efficacia ed efficienza, in quanto i responsabili dei corsi gestiscono intensamente i processi di apprendimento, soprattutto degli allievi più deboli.
- Anche in azienda non ci si limita a dire agli apprendisti che cosa fare se non capiscono qualcosa. Al contrario, ponendo loro domande specifiche, essi vengono incoraggiati a risolvere i problemi da soli. Devono ripensare alle procedure, attivare le conoscenze precedenti e prendere in considerazione altri approcci noti – e ciò incoraggia l'apprendimento indipendente.
- Agli apprendisti viene chiesto ripetutamente di giustificare esplicitamente ciò che stanno facendo e perché.
- In genere, gli apprendisti non hanno una comprensione elaborata dell'apprendimento; spesso non si rendono nemmeno conto di quali abilità potenziali siano latenti in loro. Ciò significa che i responsabili della loro formazione professionale devono avvicinarli da un'angolazione diversa e assumere, per così dire, la loro prospettiva. I processi di apprendimento devono essere riflessi sistematicamente anche in azienda e nei CI – e il potenziale inconscio deve essere riconosciuto e promosso.

- In azienda, gli apprendisti lavorano e imparano spesso in team, apprendendo che ogni fase del lavoro deve essere coordinata con le altre e che il lavoro da loro svolto è spesso parte di un insieme più ampio. Nelle scuole professionali, invece, sono spesso "per conto loro".
- Anche gli apprendisti devono avere un doppio profilo di competenze: da un lato, sono studenti; dall'altro, sono lavoratori in un'azienda che persegue obiettivi economici.
- Maggiore è la rilevanza pratica della formazione, maggiore è la motivazione e la volontà di impegnarsi degli apprendisti. Ciò a volte rende difficile tanto insegnare quanto apprendere nelle scuole professionali.
- Bravi responsabili della formazione in azienda incoraggiano la motivazione dei propri apprendisti con storie di successo professionale, ma anche parlando apertamente delle proprie difficoltà di apprendimento.
- Gli apprendisti sviluppano un senso di orgoglio professionale in tempi relativamente brevi – e ciò si riflette peraltro nel fatto che sono molto aperti a nuovi contenuti di apprendimento e che mostrano grande interesse e voglia di imparare.

Tuttavia, sono stati forniti anche esempi, relativi a tutti e tre i luoghi di apprendimento, in cui l'apprendimento è stato solo superficiale. È altresì emerso come l'apprendimento profondo e strutturale (per esempio, nel modello di apprendimento per dimostrazione e imitazione) non sia stato reso possibile.

Un'altra osservazione critica riguarda il fatto che la collaborazione tra aziende e corsi interaziendali appare spesso piuttosto difficile. Ciò vale soprattutto per le aziende di grandi dimensioni in cui gli apprendisti vengono formati in diversi dipartimenti – ove il succedersi della formazione nei diversi dipartimenti non combacia sempre in modo ottimale con i temi del corrispondente corso interaziendale. Parlando con i responsabili della formazione professionale nelle aziende e nei corsi interaziendali, si sente inoltre spesso dire che la collaborazione tra i luoghi di apprendimento avviene tramite scambi relativamente casuali – e che essi hanno luogo soprattutto quando qualcosa non va bene.

I docenti hanno formulato altresì importanti risultati per gli insegnanti delle scuole professionali:

Gli insegnanti non devono mai arrendersi quando la pratica viene lodata e la teoria viene sminuita.

- Le professioni, la cultura settoriale, le linee guida all'interno delle istituzioni e i profili delle aziende, la cultura organizzativa esplicita e implicita, le convinzioni dei responsabili dei corsi e dei responsabili della formazione professionale nelle aziende sono altrettanti elementi che giocano un ruolo fondamentale nella comprensione dell'insegnamento e dell'apprendimento nei due luoghi costituiti dai corsi interaziendali e dalla formazione aziendale. Ciò significa che è molto importante che i docenti siano consapevoli di tutte queste specifiche idee e visioni – e ciò può essere ottenuto solo attraverso uno stretto contatto e un dialogo attivo con i corrispondenti attori.
- Gli insegnanti non devono mai arrendersi quando la pratica viene lodata e la teoria viene sminuita. Devono altresì costantemente dimostrare – soprattutto nel loro comportamento contestuale – che possedere molta esperienza non equivale affatto a essere capaci a insegnare. Devono inoltre mostrare un sano orgoglio professionale.
- Gli insegnanti attivi nella formazione professionale devono abbandonare la ristrettezza degli approcci di carattere puramente scolastico, tenendo presente la provenienza degli apprendisti e la loro destinazione dopo la formazione. Devono insomma avere familiarità con diverse biografie formative e sapere cosa gli apprendisti possono aspettarsi, per esempio, dalla MP2 o dalla formazione professionale superiore, in modo da prepararli di conseguenza.
- Anche in classe si può lavorare sull'etica professionale, promuovendo i valori, gli atteggiamenti e le convinzioni di base corrispondenti.
- Gli insegnanti attivi nella formazione professionale devono essere consapevoli di far parte di uno dei tre luoghi di formazione – e devono conoscere bene anche gli altri due. Ciò significa che gli insegnanti di MP, di cultura generale e di materie professionali a titolo principale, qualora non lavorino più in un'azienda, dovrebbero conoscere con regolarità gli altri luoghi di formazione.
- Gli insegnanti di cultura generale e di MP possono servirsi di interviste mirate con gli apprendisti per scoprire quali competenze professionali e interdisciplinari specifiche acquisiscono per la loro professione. Gli apprendisti diventano così esperti – e gli insegnanti diventano studenti. Questa inversione di ruoli è molto preziosa per entrambe le parti.

- Anche gli insegnanti di MP e di cultura generale dovrebbero parlare regolarmente con gli apprendisti, in modo informale, del loro lavoro – e integrare conseguentemente i risultati di tali colloqui nelle loro lezioni.

I docenti si sono altresì espressi a favore della regolare prosecuzione del programma:

- I docenti dovrebbero poter realizzare un progetto di questo tipo ogni tre anni. Ciò consentirebbe agli istituti di formazione di introdurre una quarta prospettiva neutrale, rafforzando così ulteriormente la collaborazione tra i luoghi di formazione.
- Un docente, per conoscere davvero una professione, dovrebbe poter assumere il ruolo di apprendista per almeno una settimana.
- L'ideale sarebbe che i docenti attivi nella formazione professionale svolgessero questo tipo di shadowing ogni anno; anche la riflessione e lo scambio con i colleghi sono importanti.

Conclusioni

Invece di rafforzare il doppio profilo di competenze, sarebbe meglio parlare di un suo ampliamento in un profilo di competenze triplice.

Il progetto ha avuto un grande successo nel sensibilizzare i docenti partecipanti sull'importanza del conoscere l'aspetto pratico della formazione professionale per il loro insegnamento. Poiché anche i candidati altamente qualificati a un posto di docente raramente possiedono questa terza componente, gli istituti di formazione devono garantire che tutto il loro personale docente – e non solamente quello futuro – sia in grado di sviluppare tale competenza. Ciò non si ottiene con un unico programma di formazione: piuttosto, i docenti dovrebbero poter partecipare a uno shadowing su base regolare (all'incirca ogni tre anni), più o meno nella forma del progetto qui descritto. A tale scopo, i docenti dovrebbero altresì disporre di un budget di tempo aggiuntivo, oltre a quello generale dedicato alla loro formazione continua. In termini di management delle conoscenze, a ciò deve seguire un intenso scambio di esperienze tra le persone partecipanti, e i risultati devono essere sistematizzati e messi a disposizione di tutti.

Invece di rafforzare il doppio profilo di competenze, sarebbe meglio parlare di un suo ampliamento in un profilo di competenze triplice, in quanto la terza componente, vale

a dire la profonda conoscenza della pratica della formazione professionale nei tre distinti luoghi di formazione, possiede una sua qualità specifica. Questo necessario profilo di competenze costituisce una sfida ancora maggiore per i docenti dei responsabili della formazione professionale rispetto ai docenti degli insegnanti di scuola primaria. Purtroppo, i direttori delle alte scuole pedagogiche ne sono a malapena consapevoli.

Bibliografia

- Arpagaus, J. (2020). Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung (<https://doi.org/10.25656/01:22954>). *Beiträge Zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 435–447.

Citazione

Caduff, C., & Käslin, F. (2024). Approfondimenti istruttivi sulla realtà della formazione professionale. *Transfer. Formazione professionale in ricerca e pratica* 9(14).

Questo lavoro è protetto da copyright. È consentito qualsiasi uso, tranne quello commerciale. La riproduzione con la stessa licenza è possibile, ma richiede l'attribuzione dell'autore.