

Educational Practices

times Reflective Practices

Practices
Educational
Reflective

Anno 14 ■ N. 2/2024

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Reflective Educational Practices

Practices Reflective Educational Practices Educational Reflective Practices Educational Reflective

Reflective Practices

Reflective Educational Practices Educational Reflective Practices Educational Reflective

Anno 14 | **N. 2/2024**

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università di Siena); Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University); Francesca Bianchi (Università di Siena); Francesca Bracci (Università di Firenze); Gillie Bolton (The King's College); Stephen D. Brookfield (Antioch University); Jean D. Clandinin (University of Alberta); Salvatore Colazzo (Università del Salento); Michael F. Connelly (University of Toronto); Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope); Giovanna del Gobbo (Università di Firenze); Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign); Loretta Fabbri (Università di Siena); Monica Fedeli (Università di Padova); Laura Formenti (Università Milano-Bicocca); Mario Giampaolo (Università di Siena); Chad Hoggan (NC State University); Paolo Jedlowski (Università della Calabria); Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme); Marco Lazzari (Università di Bergamo); Paolo Limone (Unipegaso); Victoria J. Marsick (Columbia University); Claudio Melacarne (Università di Siena); Aliko Nicolaides (University of Georgia); Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II); Carlo Orefice (Università di Siena); Roberta Piazza (Università di Catania); Barbara Poggio (Università di Trento); Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid); Alessandra Romano (Università di Siena); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata); Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maura Striano (Università di Napoli Federico II); Dirk Saller (DHBV Mosbach); Vivek Venkatesh (Concordia University); Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid); Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Claudia Banchetti (Università di Siena); Nicolina Bosco (Università di Siena); Martina Capaccioli (Università di Siena); Caterina Garofano (Università di Siena); Andrey Felipe Sgorla (Università di Siena).

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione, distribuzione: v.iale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Il semestre 2024 finito di stampare nel mese di gennaio 2025

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Sommario

<i>Paolo Bertuletti, Giulia Ghitti, Andrea Potestio</i> , Il ruolo dei tutor nell'istruzione tecnica superiore. A partire dall'osservazione di una realtà concreta	pag.	5
<i>Martina Monteverde, Daniele Bullegas, Antonello Mura</i> , <i>Early intervention</i> e apprendimento della letto-scrittura: un'indagine sulle percezioni dei docenti	»	24
<i>Francesca Latino, Francesco Tafuri</i> , Learning Environments and New Technologies: Pedagogical Perspectives for the development of Inclusive Educational Scenarios	»	43
<i>Davide Di Palma, Maria Giovanna Tafuri</i> , Embodied Creativity: an experimental school laboratory on movement to promote the educational development of students with SLD	»	63
<i>Silvia Mugnaini</i> , Valutazione e auto-valutazione della cultura e pratica della sostenibilità: il caso della cooperativa Proforma	»	77
<i>Maria Grazia Proli</i> , Riflessioni pedagogiche sulla città come luogo di relazioni: da spazi di crisi a spazi di accoglienza	»	96
<i>Caterina Garofano</i> , La Design-Based Research per la progettazione di artefatti educativi: un'esperienza di ricerca	»	114
<i>Claudia Banchetti</i> , La costruzione del 'problema di ricerca' nel percorso di dottorato tra vincoli materiali e immateriali	»	132
<i>Authors</i>	»	145

Il ruolo dei tutor nell'istruzione tecnica superiore. A partire dall'osservazione di una realtà concreta^o

di Paolo Bertuletti*, Giulia Ghitti e Andrea Potestio*

Riassunto

Sulla base di una ricerca empirica svolta presso un importante ITS lombardo gli autori riflettono sul ruolo educativo e formativo dei tutor che accompagnano gli studenti dell'istruzione tecnologica superiore nei percorsi di tirocinio e apprendistato. Tali figure facilitano senza dubbio gli apprendimenti, che nel caso dei corsi di studio considerati avvengono in alternanza fra lezioni d'aula ed esperienza *on the job*, ma la loro funzione pare avvicinarsi soprattutto a quella del *coaching*, a cui si sommano compiti di mediazione e facilitazione che vanno a beneficio tanto dei singoli studenti, quanto dell'intera organizzazione e comunità di apprendimento. Più precisamente essi supportano i loro *tutee* in un processo non sempre facile di orientamento e di acquisizione di *habitus* professionali indispensabili per inserirsi efficacemente nel mondo del lavoro. Rimane aperta la sfida pedagogica di investire sulle figure tutoriali non solo per garantire l'accompagnamento educativo di cui hanno bisogno giovani che si affacciano per la prima volta al mondo del lavoro, ma anche per favorire direttamente e intenzionalmente i processi di apprendimento in alternanza. La piena valorizzazione formativa e culturale – e non solo occupazionale – dell'istruzione tecnica superiore passa anche da questo.

Parole chiave: Istruzione tecnologica superiore (ITS), tutor, alternanza formativa, tirocinio, apprendistato.

^o La struttura complessiva dell'articolo è stata pensata e condivisa da tutti gli autori. Nello specifico, sono da attribuire a Paolo Bertuletti i paragrafi 2, 3.1, 3.2; a Giulia Ghitti il paragrafo 3.3; ad Andrea Potestio i paragrafi 1 e 4.

* Università di Bergamo.

The Role of Tutors in a Higher Technical Education Institution

Abstract

On the basis of an empirical inquiry carried out at one major short-cycle tertiary education institution in Lombardy, the authors reflect on the educational role of tutors who accompany higher technical education students during their course and in particular through their apprenticeship and traineeship's experience. These figures undoubtedly help the learning process, which in the cases taken into consideration occurs in alternation between classroom lessons and on-the-job experience, but their function seems to be closer to coaching. They also perform mediation and facilitation tasks, which are very important both for students and the entire learning organization. More precisely, they support their tutees in the orientation process, as well in the acquisition of the professional habits. The pedagogical challenge of investing in tutoring figures is still open, not only to guarantee the educational accompaniment needed by young people entering the world of work for the first time, but also to foster the learning process directly and intentionally. The full educational and cultural – and not only occupational – enhancement of higher technical education also depends on this.

Keywords: Higher Technical Education, Tutor, Theory and Practice Alternation, Internship, Apprenticeship.

First submission: 12/06/2023, *accepted* 16/10/2024

Il quadro generale e la prospettiva pedagogica

Il recente interesse per l'istruzione tecnologica superiore, da poco riformata con il concorso di tutte le forze politiche (L. 99/2022), e i finanziamenti che il PNRR italiano le destina (1,5 Mld di euro allo scopo di raddoppiare entro il 2025 il numero degli iscritti) giustificano un'attenzione particolare per questo segmento del nostro sistema formativo, oggi ritenuto strategico per l'innovazione e la produttività delle imprese, ma ancora poco studiato in ambito pedagogico, forse anche per la sua giovane età (è nato solo nel 2008)¹.

¹ Tra contributi sul tema segnaliamo quelli contenuti nel fascicolo n. 12 (a. IV) del 2014 di «CQIA Rivista» e Dordit (2017). Il (relativo) poco interesse per l'Istruzione tecnica superiore nel dibattito pedagogico italiano dipende, probabilmente, della sua marginalità all'interno del sistema formativo nazionale. Va detto che l'offerta formativa terziaria di tipo professio-

Proprio per approfondire il ruolo formativo degli ITS, il presente saggio tenta di indagare alcuni aspetti della didattica che viene erogata negli ITS. Partendo da una ricerca empirica svolta presso l'ITS Lombardia Meccatronica di Sesto San Giovanni², si cercherà di analizzare il ruolo educativo e formativo dei tutor che si occupano di accompagnare gli studenti nei percorsi di tirocinio e apprendistato, mettendo in evidenza elementi positivi ed eventuali criticità nella loro funzione di facilitatori e accompagnatori di processi di insegnamento e apprendimento in alternanza formativa, inteso come principio pedagogico che afferma la pari dignità educativa e culturale di teoria e pratica³.

Gli studenti dell'ITS di Sesto San Giovanni trascorrono il 40% della loro formazione annuale (400 ore su 1000) in tirocinio (normalmente al termine di ciascuno dei due anni formativi previsti dal piano degli studi) e alcuni di loro sono apprendisti di terzo livello ai sensi del D.lgs. 81/2015 art. 46. Inoltre, per ciascun gruppo classe la Fondazione prevede ben tre figure tutoriali a cui spetta il compito di garantire il buon esito del percorso tramite il raccordo tra la formazione in aula e la formazione *on the job*: un tutor di corso, un tutor di stage e un tutor aziendale⁴.

nalizzante attiva nei primi sessant'anni della storia d'Italia è stata progressivamente assorbita dai percorsi universitari; in proposito, si può leggere: Bertagna (2012).

² Nell'anno formativo 2021/2022, l'ITS Lombardia Meccatronica ha attivato 19 corsi frequentati da 508 studenti (si tratta prevalentemente di corsi biennali di Istruzione tecnologica superiore, ma l'istituto eroga anche corsi annuali di Istruzione e formazione tecnica superiore - IFTS). Tali corsi, all'epoca distribuiti su quattro sedi tutte ubicate in Lombardia (Sesto San Giovanni, Lonato del Garda, Bergamo e Lecco) si articolano in tre indirizzi: meccatronica industriale, biomedicale e autoferrotranviaria. La Fondazione conta attualmente più di 160 soci, tra cui circa 80 aziende, a cui vanno aggiunte le quasi 500 imprese partner che collaborano con essa a vario titolo: ospitando tirocinanti, fornendo attrezzature per i laboratori, mettendo a disposizione personale esperto per le docenze.

³ Su questo tema si rimanda a Potestio (2020).

⁴ Il tutor di corso si occupa di seguire tutte le questioni relative alla didattica del gruppo classe: organizza il calendario delle lezioni insieme al coordinatore, accoglie gli studenti in aula e segna le presenze, aiuta i docenti supportandoli nella gestione delle aule e dei dispositivi didattici, funge da interfaccia tra docente e allievi nella pubblicazione dei voti e organizza eventuali lezioni di recupero. Si fa inoltre carico delle esigenze particolari degli studenti, in quanto rappresenta per loro la figura di riferimento stabile più prossima fra quasi cento persone, tra docenti e tecnici, che in un anno tengono lezioni e seminari al gruppo classe. Il tutor di stage si occupa dell'organizzazione dei tirocini curriculari, dell'abbinamento fra studenti e aziende e, soprattutto, di favorire, tramite una serie di incontri, l'orientamento e la corretta informazione dei ragazzi in merito alle attività di stage. Durante l'intero arco dell'anno, egli svolge poi attività di *networking* con le aziende del territorio al fine di allargare la platea di possibili enti ospitanti. Il tutor aziendale, un dipendente dell'impresa ospitante, ha invece il compito di agevolare l'inserimento del tirocinante nel contesto aziendale, di assicurarne l'accompagnamento nei vari processi lavorativi in cui è coinvolto ed è re-

La letteratura pedagogica, e non solo, ha sottolineato in molti modi l'importanza del tirocinio sia per la formazione professionale sia per la transizione dall'istruzione terziaria al mondo del lavoro (cfr. Boffo, 2019; Palmieri *et alii*, 2009; Scandella, 1995). È vero, infatti, che il novizio assimila le conoscenze e le abilità richieste per inserirsi efficacemente nell'organizzazione lavorativa grazie al confronto con i lavoratori esperti tipico di una «comunità di pratiche» qual è l'azienda (Lave & Wenger, 2006, ed. orig. 1996; Meireu, 1995; Fabbri, 2007). Tuttavia, non si può pensare che questo processo avvenga semplicemente in forza delle dinamiche sociali interne all'organizzazione stessa⁵. Servono appunto figure tutoriali che, in virtù di una relazione squisitamente educativa con il giovane, lo stimolino a riflettere sulle azioni che compie nel luogo di lavoro, promuovendo – potremmo dire così – l'acquisizione di un abito mentale tipico del professionista riflessivo (cfr. Schön 1993, ed. orig. 1983).

In tale prospettiva, «compito del tutor è proprio quello di attivare forme di esplicitazione di tali qualità e di sostenerne percorsi di analisi, di critica e di cambiamento, favorendo la modificazione dei punti di vista e della prospettiva, il loro riassetto nell'ambito di nuove forme di equilibrio» (Cunti, 2018, p. 20). In questa luce, «la relazione tutoriale appare caratterizzata dalla dimensione della sollecitudine verso l'altro, nonché dall'idea di presa in carico e cura in virtù di una finalizzazione positiva o di una teleologia migliorativa verso cui tendere» (Biasin, 2018, p. 19)⁶.

La finalità delle pagine che seguono è indagare in che modo, con quali consapevolezza e attraverso quali forme di relazioni le figure di tutor previste nell'organizzazione dell'ITS Lombardia Meccatronica tentino di accompagnare gli apprendimenti degli studenti, facilitando la realizzazione di percorsi di alternanza formativa.

sponsabile, insieme al tutor di stage, della sua valutazione al termine dell'esperienza. Durante il tirocinio tiene i contatti fra la propria azienda e l'ITS.

⁵ La partecipazione di un novizio ad una comunità di pratiche non basta di per sé a generare l'«apprendimento profondo» («deep learning»): per farlo, tale partecipazione deve prevedere momenti pianificati di riflessione e indagini *off-the-job* (cfr. Fuller & Unwin, 2003).

⁶ Tutto ciò avrebbe effetti trasformativi non solo sulla persona che beneficia del tutoraggio, ma anche, in prospettiva sistemica, su tutti i livelli dell'organizzazione. Il tutor infatti favorirebbe le connessioni con le diverse parti dell'organizzazione e con la rete più ampia di relazioni esterne che il *tutee* può allacciare dentro dinamiche, come quelle che caratterizzano il mondo contemporaneo, sempre più complesse e incerte (cfr. Formenti, 2018). Sempre sulle varie funzioni della figura tutoriale si può vedere Magnoler (2017).

Cenni sull'evoluzione normativa dell'Istruzione tecnologica superiore in Italia

L'istruzione tecnica terziaria non accademica è stata (re)introdotta⁷ in Italia dall'art. 69 della Legge n. 144 del 1999, che istituì percorsi professionalizzanti successivi all'istruzione secondaria, programmati dalle Regioni secondo standard formativi e condizioni di accesso definiti d'intesa dai Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale, dell'Università e la ricerca, sentita la Conferenza Stato-Regioni.

Il D.C.P.M. del 25 gennaio 2008 ha riorganizzato questo ramo del nostro sistema formativo distinguendo i percorsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) da quelli dell'Istruzione tecnica superiore (ITS). Quest'ultima si sostanzia in percorsi di formazione terziaria non accademica, generalmente biennali, rivolti a persone in possesso di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado o di un certificato di specializzazione tecnica superiore (rilasciato al termine di un percorso IFTS) o titolo superiore. Il compito di erogare tali percorsi è stato affidato a fondazioni di partecipazione composte almeno da: un istituto tecnico o professionale, un centro di formazione accreditato regionale, un'impresa, un dipartimento universitario o altro organismo appartenente al sistema della ricerca scientifica e tecnologica, un ente locale (Allegato A al D.C.P.M.). Il Decreto interministeriale n. 8327 del 7 settembre 2011 ha poi definito le figure nazionali formate dagli Istituti tecnici superiori con le relative macrocompetenze, raggruppandole nelle sei aree tecnologiche già individuate dal D.C.P.M., a loro volta suddivise in ambiti.

In questo modo ha preso vita un tipo di offerta formativa caratterizzata da una governance partecipativa e da un forte collegamento con il modo produttivo (le aziende sono socie delle fondazioni e siedono negli organi decisionali delle stesse), ma anche da una forte autonomia didattica e organizzativa e da un apprendimento *work-based*.

Nonostante gli sforzi del legislatore l'istruzione tecnica superiore ha mantenuto per anni una posizione piuttosto marginale all'interno del sistema formativo nazionale con poche migliaia di iscritti all'anno. Per ovviare a questa situazione, nel 2013 sono state approvate nuove linee guida per la semplificazione gestionale e il suo potenziamento in raccordo con l'intera filiera dell'istruzione tecnico-professionale (Decreto Interministeriale del 7 febbraio 2013). In quest'ottica sono stati creati i poli-tecnico professionali ed è stata stabilita una correlazione tra l'offerta di istruzione e formazione

⁷ Prima dell'accademizzazione avviata a partire dal Ventennio fascista era sempre esistita un'offerta d'istruzione terziaria non universitaria (cfr. Bertagna, 2012).

tecnica e professionale e le aree economiche professionali, gli ambiti produttivi, le aree tecnologiche/ambiti degli Istituti tecnici superiori ed i cluster tecnologici. Onde evitare duplicazioni e sovrapposizioni di interventi a livello regionale e nazionale da una decina d'anni è stato introdotto il monitoraggio nazionale annualmente curato e pubblicato dall'INDIRE⁸.

Dopo questa riorganizzazione, l'istruzione tecnica superiore ha iniziato finalmente un lento processo di diffusione. L'importanza strategica degli Istituti tecnici superiori per l'occupazione dei giovani, l'innovazione tecnologica e la competitività del sistema produttivo nazionale è ormai ampiamente riconosciuta, tanto che il Parlamento italiano con il concorso di tutte le forze politiche ha approvato nel luglio scorso una legge di riforma per il rilancio dell'ITS (Legge n. 99 del 2022). Contestualmente, il Piano nazionale di ripresa e resilienza (Missione 4 Componente 1) ha stanziato ben 1,5 Mld di euro al fine di raddoppiare il numero di studenti iscritti entro il 2025, incrementando il numero di percorsi e potenziando la dotazione tecnologica dei laboratori utilizzati dalle fondazioni.

La prima novità della riforma sta nella ridenominazione degli enti che erogano corsi di «Istruzione tecnologica superiore» in «ITS Academy». Il richiamo al lessico aziendale evoca un tipo formazione in stretta sinergia con il mondo delle imprese. Del resto, i percorsi formativi prevedono il coinvolgimento degli studenti in tirocini curriculari per almeno il 35% del monte ore di formazione, non più il 30% come nella precedente normativa (art. 5, c. 4, lettera a), mentre rimane invariato l'obbligo per le fondazioni di affidare almeno il 50% delle docenze a ricercatori ed esperti provenienti dal mondo del lavoro.

Il rischio della deriva “aziendalistica” che trasformerebbe le ITS Academy in istituzioni *market-driven* esiste. D'altra parte, il forte collegamento con il mondo produttivo vuole essere anche il segno che del lavoro si riconosce l'alto valore formativo⁹. Ad ogni modo, la riforma attende ancora di essere completata con l'approvazione di numerosi provvedimenti attuativi entro il 2023, secondo l'impegno preso dal governo italiano sempre nel PNRR.

⁸ I risultati dei monitoraggi annuali sono consultabili sul sito dell'Istituto: <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnici-superiori/monitoraggio-nazionale/>.

⁹ A riprova del riconoscimento dell'alta dignità culturale dell'offerta formativa, la riforma prevede, accanto ai tradizionali percorsi di quattro semestri (almeno 1.800 ore di formazione) che rilasciano un diploma di quinto livello EQF, anche percorsi di sesto livello che avranno una durata di sei semestri con almeno 3.000 ore di formazione (art. 5, c. 2).

La ricerca sul campo: osservazioni, metodo e prime riflessioni

Il metodo della ricerca

Per l'indagine sull'ITS Lombardia Meccatronica qui presentata è stato adottato un metodo di ricerca misto (cfr. Morse & Cheek, 2014). Dapprima, si è cercato di capire il funzionamento generale dell'organizzazione attraverso alcune visite e alcuni colloqui informali con le figure apicali (direttore, coordinatori dei tre indirizzi). Si è poi studiata l'offerta formativa prendendo visione dei piani degli studi e confrontandosi con alcuni tutor e docenti. Inoltre, è stato possibile presenziare ad alcune lezioni presso la sede di Sesto San Giovanni dell'Istituto.

Dopodiché, è stato somministrato telematicamente, utilizzando la piattaforma Google Moduli, un questionario strutturato (cfr. Gattico & Mantovani, 2000, pp. 115-138) rivolto a tutti gli studenti di tre classi (in tutto: 101) iscritti al secondo anno – rispettivamente: del corso di Meccatronica industriale (40), Meccatronica autoferrotranviaria (28) e Meccatronica biomedicale (28); 5 non hanno specificato il corso di appartenenza¹⁰. Dei 101 rispondenti 26 erano apprendisti e 1 sola studentessa.

In un secondo momento, sono state condotte 21 interviste semi-strutturate (cfr. Trincherò, 2002, pp. 221-248) con altrettanti studenti, scelti casualmente fra coloro che avevano risposto al questionario¹¹. Tali interviste sono avvenute a distanza utilizzando la piattaforma Google Meet nella primavera del 2022, in prossimità del termine delle lezioni del secondo anno, poco prima dell'inizio del secondo tirocinio conclusivo del percorso¹². Infine, sono stati intervistati, sempre seguendo una traccia semi-strutturata, cinque tutor della Fondazione (due tutor di corso e tre tutor di stage).

La traccia del questionario prevedeva, dopo una parte anagrafica iniziale, tre domande a risposta multipla e dieci su scala *Likert* con valori da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (completamente d'accordo). La traccia delle interviste, sia di quelle rivolte agli studenti sia di quelle rivolte ai tutor, prevedeva un basso livello di strutturazione e di direttività, anche se è stata riproposta in forma simile a tutti gli intervistati del gruppo target (cfr. Bichi, 2007, pp. 15-42). Lo scopo delle domande aperte – come vedremo, solo

¹⁰ La scelta è caduta su studenti iscritti al secondo anno perché sarebbe stato più complicato raggiungere diplomati oramai usciti dal percorso. Avendo già svolto un tirocinio al termine del primo anno di studio, gli intervistati hanno comunque potuto riflettere sul collegamento tra la formazione d'aula e quella *on the job*.

¹¹ 7 studenti iscritti al corso di Meccatronica industriale, 5 a quello di Meccatronica Autoferrotranviaria e 6 di Meccatronica biomedicale.

¹² In alcuni casi a tirocinio già iniziato.

parzialmente raggiunto – era quello di sollecitare gli intervistati a produrre brevi «racconti di vita» attorno alla propria esperienza di apprendimento, focalizzandosi sul collegamento fra insegnamenti teorici ed esperienza pratica sul luogo di lavoro e sull'eventuale ruolo giocato dalle figure tutoriali nel favorire tale collegamento¹³.

L'analisi dei questionari

Diverse domande dei questionari vertevano esplicitamente sul ruolo avuto dai tutor nella riuscita dell'esperienza di tirocinio o di apprendistato degli studenti. Dalle risposte è emerso che la maggior parte degli studenti ha vissuto in modo soddisfacente la propria esperienza di tirocinio/apprendistato (il 40,6% di loro ha risposto “molto” e il 32,7% “completamente”). Nella risoluzione dei problemi pratici connessi genericamente a tale esperienza le tre figure tutoriali (tutor di corso, di stage e aziendale) pare abbiano avuto la stessa importanza: il 60% circa degli studenti ha dichiarato di aver ricevuto sostegno da tutti e tre. Solo qualcuno ha ammesso di non aver ricevuto alcun aiuto: il 12,9% lo dice per riferimento alla figura del tutor di corso – effettivamente, quella più “distante” dall'esperienza *on the job*, perché preposta sì ad accompagnare lo studente in tutto il suo percorso di studio, ma responsabile direttamente solo delle attività svolte in aula presso l'istituto – il 5,9% per riferimento alla figura del tutor di stage e il 5% alla figura del tutor aziendale – questi ultimi, secondo l'organizzazione interna che si è data l'ITS Lombardia Meccatronica, deputati a supportare gli studenti proprio nel processo di orientamento verso lo stage e nel suo svolgimento effettivo.

Per quanto riguarda il sostegno ricevuto nel processo apprendimento sul luogo di lavoro il quadro appare più articolato: il 13,9% e il 27,7% dei rispondenti si è detto completamente d'accordo nel riconoscere, rispettivamente: nel tutor di corso e in quello di stage figure di supporto, molto d'accordo il 25,7% e 24,8%, per nulla d'accordo il 15,8% e il 12,9%. Più rilevante in questo caso – com'era prevedibile, vista la sua vicinanza durante l'esperienza lavorativa – la figura del tutor aziendale: il 43,6% degli studenti si è dichiarato completamente d'accordo nel dire di aver ricevuto aiuto da questa figura, molto d'accordo il 35,6%, solo 5,9% afferma di non aver ricevuto il supporto necessario.

¹³ Le strategie adottate per la conduzione dell'intervista sono quelle suggerite da Bichi (2007, pp. 179ss). Pur avendo limitato l'indagine ad un focus specifico (il ruolo dei tutor nelle modalità di realizzazione dell'alternanza formativa durante l'esperienza di tirocinio), l'idea era quella di avvicinarsi all'approccio tipico dell'intervista biografica (cfr. Atkinson, 2002, ed. orig. 1998).

Si registra infine una convergenza delle risposte nel riconoscere quale fattore di successo del tirocinio o dell'apprendistato la collaborazione tra le tre figure prese in esame: più del 60% degli studenti ha ritenuto di averne trovato ampio beneficio. Quest'ultimo dato ha indotto i ricercatori a pensare che siano stati attivati dispositivi di raccordo fra l'attività del tutor aziendale e quella dei due tutor interni all'ITS in grado di favorire l'apprendimento dello studente, verosimilmente nella forma di un intreccio fra quanto praticato in azienda e quanto studiato a scuola, ossia nelle forme dell'alternanza formativa. Questo aspetto è stato esplorato con particolare attenzione durante le interviste.

Le narrazioni e le osservazioni dei protagonisti emerse durante le interviste

Il tirocinio come occasione per intrecciare teoria e pratica

Dopo la somministrazione dei questionari, tramite le interviste semi-strutturate si è cercato anzitutto di sondare come gli studenti abbiano percepito le esperienze di alternanza formativa svolte durante il tirocinio (o l'attività lavorativa in apprendistato) avvenuto a cavallo fra il primo e il secondo anno di corso, per indagare, successivamente, il ruolo dei tutor in questi processi.

Il tema è stato esplorato con gli studenti attraverso due “domande stimolo”: per prima cosa, si è chiesto agli intervistati se durante il tirocinio (o l'apprendistato) le conoscenze teoriche apprese a lezione fossero state utili per capire meglio o per risolvere problemi professionali; poi, se le attività svolte in azienda fossero in qualche modo servite per rischiare gli argomenti trattati a lezione. Va tenuto presente che le interviste sono state somministrate verso la fine del secondo anno, quando con sguardo retrospettivo gli intervistati avrebbero potuto esprimersi su questo punto, avendo oramai acquisito sufficiente esperienza per farlo. Si è cercato dunque di capire quanto, per un verso, la teoria abbia supportato la pratica e, per l'altro, quanto la pratica abbia illuminato la teoria. Ecco alcune testimonianze degli studenti:

Le lezioni in aula ti permettono di apprendere “le basi” di materie specifiche; io, per esempio, sono diplomato all'istituto elettrotecnico e quindi di meccanica non avevo mai fatto nulla, ma grazie alla teoria fatta in aula nei mesi precedenti, sono riuscito ad arrivare in azienda “capendo già qualcosa”. Al contrario, un episodio che mi è capitato con la segnaletica ferroviaria, è stato che a lezione pensavo di aver ben compreso tutto ma finché non ho vissuto l'esperienza in prima persona,

ho capito che non avevo imparato realmente. Per esempio, appena arrivato in azienda, sono riuscito a capire il vero funzionamento di un macchinario, ma prima di entrare nel mondo lavorativo non lo avevo compreso al cento per cento (studente corso Autoferrotranviario).

Quando frequenti un percorso ITS si parte da zero, io ad esempio non avevo le basi sia in elettronica che in elettrotecnica ma ho visto che in azienda, grazie ai corsi svolti in ITS, ho capito quello che mi stavano chiedendo. Ad esempio, durante la riparazione di un monitor è capitato non funzionasse la scheda elettrica e lì ho capito il motivo del problema e l'ho risolto in quanto, quando abbiamo fatto il modulo riguardante le saldature in ITS, mi era già capitato di dover affrontare un problema simile e per me che arrivavo da un percorso di informatica è stato importante. Al contrario, quando ero in azienda ad un tratto si è verificato un problema di rete aziendale (un ecografo faticava nella connessione alla rete ospedaliera) ed osservando insieme al tecnico la risoluzione della problematica, ho capito meglio quanto fatto nella teoria qualche tempo prima (è scoppiata la “bolla”) (studente corso Biomedicale).

Se mi fossi immerso direttamente nel mondo del lavoro senza intraprendere il percorso ITS, non avrei mai incontrato alcune parti importanti utili al lavoro che oggi sto svolgendo in apprendistato (un esempio può essere il disegno 3D). Invece grazie alla teoria appresa e studiata durante i momenti in aula, ho capito di essere più affine alla parte meccanica. Al contrario, l'azienda mi ha permesso di fare esperienza di ciò che avevo studiato solo nella teoria; quest'anno che in azienda sto iniziando ad utilizzare un programma per il disegno 3D, sto apprendendo parti che a lezione non avevo ben compreso (studente corso Industriale).

Già queste testimonianze – ma se ne trovano di simili in quasi tutte le interviste e dalle risposte date ai questionari (su 101 rispondenti solo 14 hanno indicato, rispetto al proprio tirocinio/apprendistato, un grado di soddisfazione inferiore al valore intermedio sulla scala *Likert*) – confermano che il tirocinio (o l'apprendistato) è apparso agli occhi degli studenti come un'occasione propizia, se non la più favorevole¹⁴, per realizzare un raccordo autenticamente formativo fra teoria e pratica.

¹⁴ Sarebbe stato senz'altro interessante verificare quanto le numerose attività laboratoriali previste dai piani degli studi dei tre corsi considerati consentano di fare alternanza formativa, al di là del tirocinio, ma il gruppo di studenti intervistati ha svolto il proprio percorso durante la pandemia di Covid-19 e ha dovuto di conseguenza seguire buona parte delle attività didattiche a distanza. I tentativi di rendere meno astratte e interattive le lezioni online sui macchinari (isole robotiche, incubatrici, quadri elettrici ecc.) tramite l'utilizzo di avanzate tecnologie per le video lezioni, non potendo in ogni caso surrogare la dimensione pratico-

È vero che il tirocinio rappresenta per l'ITS il canale privilegiato per il placement dei propri studenti, oltre che un validissimo strumento per il loro orientamento professionale. Non a caso, come sostiene uno studente: «l'Ufficio Orienta Lavoro mi ha caldamente consigliato di tornare nell'azienda dell'anno precedente in vista di una mia futura assunzione» e la maggior parte degli studenti al secondo anno è tornata nella stessa azienda che li ha ospitati in tirocinio al primo anno (alcuni sono stati addirittura assunti in apprendistato di terzo livello, ai sensi del D.lgs. 81/2015 art. 46). D'altra parte, in prospettiva pedagogica, non è solo la finalità occupazionale a dare senso a questa importante esperienza formativa, ma le occasioni di raccordo tra teoria e pratica che consentono ai singoli studenti di mostrare le proprie potenzialità.

Proprio questa dimensione più pedagogica dell'alternanza formativa emerge con maggiore fatica nelle interviste. Infatti, all'esplicita domanda dell'intervistatore di raccontare situazioni, episodi e problemi in cui il sapere teorico acquisito in aula avrebbe illuminato la pratica lavorativa o, viceversa, in cui la pratica lavorativa avrebbe chiarificato la teoria studiata in aula, nessuno dei 21 intervistati, al di là del generico riconoscimento di un collegamento fra i contenuti affrontati durante le lezioni teoriche e i concreti processi di lavoro incontrati in tirocinio o in apprendistato, ha riferito di attività didattiche intenzionalmente pensate per approfondire o anche solo rendere perspicui i nessi che sostanziano tale collegamento. Insomma, è indubbio – giusto per fare alcuni esempi – che i principi teorici illustrati nelle lezioni di automazione fossero gli stessi che presiedono al funzionamento di determinati macchinari industriali visti in azienda (studente Corso industriale) oppure che la riparazione di un defibrillatore rendesse immediatamente più comprensibile la descrizione delle sue componenti ascoltata in una precedente lezione di laboratorio (studente Corso biomedicale) o ancora che le tecnologie incontrate nel laboratorio di motoristica fossero simili a quelle che sarebbero state poi utilizzate in officina (studente Corso autoferrotranviario), ma si deve registrare una difficoltà da parte degli studenti nel raccontare episodi specifici di reale circolarità tra pratica e teoria e momenti in cui questa circolarità ha consentito di sviluppare, nel migliore modo possibile, apprendimenti.

manuale dell'esperienza, si sono rivelate poco efficaci: «Per noi tecnici, che un domani dobbiamo “mettere le mani” sulle macchine, è stato sicuramente un periodo molto difficile» (studente del Corso Meccatronica Industriale); «Nel mio settore fare un laboratorio a distanza non è proprio possibile, ti perdi la metà delle cose, passi metà del tempo a capire come far funzionare gli strumenti» (studente del Corso Biomedicale). Il mancato approfondimento dal ruolo giocato dalle attività di laboratorio nel processo di apprendimento rappresenta, sicuramente, un limite di questa ricerca che potrebbe essere superato da altri studi e indagini.

La percezione del ruolo dei tutor nelle risposte degli studenti

Il tema della funzione dei tutor nelle pratiche di alternanza formativa è stato indagato attraverso domande specifiche che hanno evidenziato aspetti che, in alcuni casi, risultano sorprendenti rispetto alle attese e alle ipotesi iniziali formulate alla luce dei primi risultati emersi dai questionari. Per prima cosa, dalle interviste¹⁵, tra le tre figure tutoriali le due più rilevanti, a detta degli studenti, sono quelle interne all'ITS: «Sia il tutor di stage che il tutor di corso sono stati egualmente importanti». In contrasto con le risposte date ai questionari, il tutor aziendale sembra poco presente in fase di tirocinio, occupandosi quasi esclusivamente delle questioni burocratiche: «il tutor aziendale, responsabile del reparto vendita, mi ha solo fatto il primo colloquio poi sono stato seguito da altri colleghi» (studente corso Industriale).

In secondo luogo, dalle parole degli intervistati si evince con chiarezza come entrambe le figure tutoriali interne, per quanto indispensabili per il buon andamento del percorso, non si occupino tanto del raccordo in funzione didattica tra il sapere (teorico) appreso in aula dallo studente e il sapere pratico richiesto in azienda. Piuttosto essi accompagnano i ragazzi nell'attività spesso complessa e sfidante della alternanza scuola-lavoro sul piano motivazionale e organizzativo. Per quel che riguarda i rispettivi ambiti di competenza, sia il tutor di corso sia il tutor di stage chiedono agli studenti continui feedback, monitorano l'andamento del percorso, intervengono a risolvere i problemi e, quando serve, sostengono emotivamente i ragazzi in difficoltà.

Dalle dichiarazioni di ciò che gli studenti percepiscono, l'alternanza formativa avviene maggiormente attraverso collegamenti spontanei operati dagli studenti stessi, che confrontano il sapere teorico appreso in aula con l'esperienza pratica di tirocinio/apprendistato, più che attraverso un accompagnamento mirato (al di là dell'individuazione, in fase di progettazione, di obiettivi specifici d'apprendimento riferibili ai contesti di lavoro di destinazione); tanto meno attraverso l'azione più o meno coordinata dei tre tutor, di cui pure va riconosciuto il ruolo decisivo per il successo dell'esperienza di tirocinio/apprendistato.

Dalle interviste degli studenti emerge con forza l'importanza didattica per i processi dell'alternanza formativa di una quarta figura, per alcuni

¹⁵ Sono state condotte in totale 23 interviste sia agli studenti che alla figura del tutor. Nello specifico: 7 studenti iscritti al secondo anno del corso Meccatronica Industriale, 6 studenti iscritti al secondo anno del corso Meccatronica Biomedicale, 5 studenti iscritti al secondo anno del corso Meccatronica Autoferrotranviaria, 3 tutor d'aula e 2 tutor di stage.

aspetti ancora più significativa delle tre figure tutoriali: i docenti professionisti provenienti dal mondo del lavoro. Infatti, gli studenti intervistati sono stati concordi nell'affermare come questi insegnanti rappresentino un «valore aggiunto» per la didattica: i loro interventi portano in aula esperienze personali, casi e problemi realistici desunti direttamente dalla concreta attività lavorativa. Tutto ciò a vantaggio di una miglior comprensione dei contenuti spiegati a lezione.

Avere dei docenti che arrivano dal mondo del lavoro è stato senza dubbio un punto di forza in quanto, una persona che è già inserita nel mondo aziendale è una risorsa. Lo scorso anno ho avuto un docente che, partendo dalla domanda “cosa succede se si spezza una trasmissione”, ha spiegato a me e ai miei compagni la manutenzione (che era il modulo che stavamo trattando nella teoria) attraverso diversi esempi derivanti dalla sua esperienza personale (studente corso Autoferrotranviario).

Una prima frequentazione di esperti aziendali ha poi una funzione orientativa oltre che didattica:

Grazie ai docenti provenienti dal mondo del lavoro e grazie ai loro insegnamenti, mi sono prefissato alcuni punti chiave e ho capito che persona e che lavoratore voglio diventare; il fatto che mi abbiano trasmesso tutta la loro esperienza è stato molto stimolante e accattivante. Mi ricordo per esempio che durante un intervallo sono andato a fare delle domande al docente tecnico ed è riuscito, seppur parlando di un argomento molto difficile, a spiegarmelo in modo chiaro e pulito e sono riuscito ad utilizzare il suo insegnamento in ambito commerciale sul posto di lavoro (studente corso Industriale).

Insomma, dalle narrazioni degli studenti i docenti provenienti dal mondo del lavoro sembrano avere le conoscenze per sviluppare una circolarità tra pratica e teoria e generare apprendimenti solidi, sebbene emerga pure come non sempre i tecnici con grande esperienza professionale posseggano anche le competenze didattiche necessarie per insegnare bene:

Secondo me avere la possibilità di un docente che proviene dal mondo del lavoro è sia positivo che negativo, dipende molto da come il docente riesce ad organizzare la lezione (alcuni docenti non riescono a spiegarsi al meglio). Un esempio molto positivo è quello riguardante due tecnici provenienti da un'azienda che ripara poltrone odontoiatriche; sono venuti da noi a fare lezione direttamente con una poltrona e mentre loro la riparavano, noi abbiamo imparato molto vedendoli fare (studente corso Biomedicale)

La percezione del proprio ruolo professionale: le risposte dei tutor

Per approfondire la funzione dei tutor nell'ITS, il loro grado di collaborazione con i docenti e il loro ingaggio nella progettazione didattica, sono state effettuate cinque interviste a figure di tutor interni (tre tutor di corso e due di stage), che si sono resi disponibili a raccontare aspetti della propria attività¹⁶.

Dall'indagine emerge che durante l'anno formativo esistono alcuni momenti istituzionalizzati nei quali tutor di corso, tutor di stage e docenti si confrontano:

Vengono organizzati i tavoli per il confronto prima della partenza dei nuovi moduli; facendo riferimento all'esperienza conclusa, si capisce cosa migliorare o cambiare per riuscire ad offrire la miglior offerta formativa. La parte di collaborazione più importante viene fatta all'inizio dell'anno quando deve essere presentato il progetto formativo (tutor di corso).

Viene fatto durante l'anno uno staff generale e uno staff di corso; nel primo vengono dati degli orientamenti che vanno bene per tutti i tutor di tutti i corsi, nello staff di corso si parla solo del corso in oggetto. Nello staff generale vengono discusse le priorità del periodo piuttosto che le scadenze, mentre nello staff di corso emergono anche altri argomenti come lo stage o i casi particolari di ragazzi che hanno manifestato delle difficoltà o delle fragilità (tutor di stage).

Non meno preziosi e sicuramente più frequenti sono poi gli scambi informali che permettono l'allineamento su vari aspetti del percorso didattico: le riunioni non programmate per la risoluzione di problematiche urgenti, i pranzi di lavoro, gli incontri nei corridoi.

Per quanto riguarda invece la collaborazione con i docenti [...] si gioca tutto sulla relazione one to one, quindi solitamente i passaggi sono i seguenti: il coordinatore ingaggia il docente, specificando il monte ore e il calendario e successivamente si fa il passaggio con il tutor che lo accoglie, lo accompagna e gli da qualche comunicazione: qui inizia la vera "partita del tutor" ma non c'è un vero momento istituzionale, contano tantissimo i momenti di accompagnamento, momenti non strutturati ma che danno la possibilità di darsi dei rimandi importanti (tutor di corso).

¹⁶ Per ragioni organizzative non è stato possibile incontrare tutor aziendali, aspetto che rappresenta senza dubbio un limite di questa indagine e una dimensione da approfondire in future analisi.

Si può facilmente intuire, però, come questo tipo di confronto verta principalmente su questioni di carattere organizzativo, giacché né il tutor di corso né il tutor di stage si occupano direttamente di programmazione didattica, la quale viene invece decisa dal coordinatore, che può al massimo chiedere dei riscontri ai tutor rispetto alle risposte degli studenti in termini di motivazione e rendimento sia rispetto agli insegnamenti erogati in aula sia rispetto all'esperienza on the job (tirocinio o apprendistato):

Gli obiettivi formativi e didattici li decide solamente il coordinatore didattico; il tutor si occupa di capire se gli apprendimenti sono stati raggiunti. Dopo un colloquio iniziale in cui il tutor viene messo a conoscenza da parte del coordinatore degli obiettivi didattici, si rivedono insieme ed il primo, in un tempo successivo, definisce insieme al docente i metodi, gli ambienti gli strumenti, di cui il docente ha bisogno per fare lezione e per dare la possibilità agli studenti di sviluppare le proprie competenze nel migliore dei modi (tutor di corso).

Il Coordinatore didattico chiede dei *feedback* riguardo agli allievi e ai docenti. È il coordinatore didattico che si occupa della progettazione didattica ma i nostri giudizi e le nostre valutazioni sono comunque importanti (Tutor di stage)

In fondo, il compito principale dei tutor interni è quello accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita, personale e professionale, in aula come in azienda. Essi non entrano nel merito dei contenuti dell'insegnamento, anche perché nella fondazione ITS Lombardia Meccatronica nessuno di loro ha specifiche competenze in area ingegneristica-tecnologica (provengono tutti da percorsi di studi umanistici). Dalle interviste appare con chiarezza come la finalità del loro lavoro sia quello di accompagnare lo studente al raggiungimento degli obiettivi educativi e formativi generali:

Si lavora con i ragazzi ogni giorno sulle basi, ovvero sulla puntualità, sulla partecipazione, sulla comunicazione di eventuali assenze o ritardi, per comunicargli che non sono né alla scuola superiore né all'università ma si trovano in un contesto che, da lì a qualche mese, li vedrà partecipare in un'azienda con un ruolo di responsabilità seppur minimo. Si lavora sul comportamento generale, non distrarsi con il telefono, rispettare il docente, non uscire dall'aula senza aver chiesto, si va a lavorare sugli aspetti di rispetto delle regole sempre nell'ottica del futuro inserimento in azienda [...] (tutor di stage).

All'inizio dell'anno formativo in una riunione di staff vengano condivisi gli orientamenti generali da seguire e i tutor devono poi saper intervenire

durante il percorso a supporto degli studenti con vero tatto pedagogico, tenendo presenti le caratteristiche e la biografia di ciascuno:

Non esistono vere e proprie linee guida ma è tutto nelle mani del tutor e spesso è il tutor che, monitorando le assenze, si accorge del calo di voglia nel frequentare il percorso e così programma dei colloqui personali con gli studenti che sono in difficoltà o che hanno perso la motivazione. Spesso l'incomprensione più grande (da parte degli studenti) è quella di non capire come mai oltre al laboratorio, ci sia così tanta parte teorica. Ogni tutor mette in atto le proprie strategie ed è meglio così perché lavoriamo con le singole persone e con un gruppo classe che si influenza ogni giorno. Non bisogna solo osservare questi ragazzi ma il grande bisogno è quello di saperli ascoltare; è una generazione che ha bisogno di essere ascoltata, hanno bisogno di risposte (tutor di corso)

Va poi rilevato come da parte dei tutor di stage sia profuso grande sforzo per l'orientamento degli studenti nella scelta dell'azienda presso la quale essi dovranno svolgere il tirocinio o l'apprendistato.

Il macro-lavoro che viene fatto è quello di presentare ai ragazzi le aziende nelle quali andranno a fare stage, facendogli "toccare con mano" le richieste che arrivano da queste ultime [...] quindi i ragazzi iniziano a capire su che cosa devono puntare di più; al primo anno vengono proposti quattro incontri con le aziende (all'interno del modulo orientativo) ed ogni incontro va ad approfondire una specifica figura in uscita dal percorso, momenti che hanno dato ai giovani una vera spinta motivazionale (tutor di stage).

Dopo un primo colloquio dove il tutor di stage cerca di capire quali sono le aspettative del giovane, quali i suoi punti di forza e le sue debolezze, se ha esigenze particolari ecc, vengono presentate le aziende che per settore, caratteristiche e ubicazione potrebbero accoglierlo in tirocinio.

Quando accogliamo le disponibilità delle aziende il primo passo è quello di chiedere delle *job description* dettagliate non solo per il conseguimento del tirocinio ma anche in una prospettiva di assunzione futura (per esempio nel caso di un manutentore, se l'azienda è a ciclo continuo e lo studente non è disposto a lavorare su turni, prima ancora di spiegargli la mansione o di fargli conoscere l'azienda, gli proporrei altro). Altro aspetto importante è che ai ragazzi non viene proposta solo un'azienda ma diverse realtà (in alcuni casi anche 7/8) nelle quali ci sono diverse opportunità ugualmente valide per profili diversi; lavoriamo in via preventiva (tutor di stage).

Infine, concluse queste fasi orientative, la scelta dell'ente ospitante avviene a seguito di un incontro a tu per tu fra lo studente e un referente

aziendale in cui il primo viene spronato «non solo a rispondere alle domande che gli vengono poste ma anche a porre domande».

Prime osservazioni e riflessioni in prospettiva pedagogica

Le prime osservazioni che emergono da questa indagine, pur nei limiti numerici delle interviste raccolte e nella mancanza di un *focus* di approfondimento sui tutor aziendali, sembrano confermare l'importanza del ruolo educativo dei tutor interni nell'ITS di Sesto San Giovanni, che svolgono una funzione ritenuta importante dagli studenti per la buona riuscita del loro percorso, soprattutto per quel che concerne l'orientamento, il supporto organizzativo, il sostegno umano e motivazionale.

La mancanza di conoscenze specifiche sui contenuti degli apprendimenti rende l'azione dei tutor interni più complessa e meno evidenti risultano gli effetti sulla didattica e sulla possibilità di costruire autentici processi di alternanza formativa, anche per una non sempre attuata interazione con i tutor aziendali e i docenti. Ciò non impedisce, però, sia al tutor di corso, sia al tutor di stage di svolgere una funzione quasi di *coaching* (cfr. Biasin, 2018, p. 18; Borgogni & Petitta, 2003), a cui si sommano compiti di mediazione e facilitazione che vanno a beneficio dei singoli studenti, ma anche dell'intera organizzazione e comunità di apprendimento.

Sicuramente, la connessione continua che gli studenti vivono tra studio e lavoro, pratica e teoria li porta a esperire l'«attraversamento dei confini» tra il contesto professionale e quello scolastico come un'occasione di autentica formazione – stando almeno alle loro stesse parole, anche grazie a forme di apprendimento informali e occasionali (cfr. Melacarne, 2018, pp. 51-63).

Benché i tutor interni non si occupino direttamente di facilitare la circolarità tra apprendimento teorico ed esperienza professionale, la loro attività assume una funzione educativa di accompagnamento, poiché proprio le esperienze didattiche e professionali che vengono svolte dai ragazzi diventano occasioni per generare consapevolezze etiche, buone abitudini e capacità di gestire le relazioni: «si lavora con i ragazzi ogni giorno sulle basi, ovvero sulla puntualità, sulla partecipazione, sulla comunicazione di eventuali assenze o ritardi» (tutor di stage). Emerge, quindi, come indica anche la letteratura su questo tema richiamata in precedenza, il ruolo decentrato del tutor, che diventa un facilitatore di apprendimenti e anche colui che, attraverso la propria presenza e il proprio esempio, consente al ragazzo in formazione di apprendere modi di agire, consapevolezze riflessive, abilità relazionali, comportamenti adatti ai contesti e, in sintesi, un *habitus* profes-

sionale che potrà essergli utile in futuro (cfr. Bourdieu, 2005, ed. orig. 1972).

Da queste prime considerazioni preliminari sulle percezioni degli studenti e dei tutor interni intervistati sembra confermato il ruolo centrale dei tutor per la costruzione degli apprendimenti. Come abbiamo già evidenziato, aspetti da approfondire in ulteriori ricerche riguardano la funzione dei tutor aziendali, le modalità delle loro interazioni con gli altri tutor e anche il ruolo dei docenti esterni, la cui attività didattica è stata sottolineata in modo positivo da diversi studenti e che potrebbero assumere una posizione strategica nel generare processi di alternanza formativa. Infatti, la capacità di dialogare tra le diverse figure tutoriali e di accompagnare gli studenti nei processi formativi – e non solo nella gestione delle difficoltà quotidiane e burocratiche – permette la buona realizzazione o meno degli apprendimenti, in particolare di quelli che prevedono una forte connessione tra pratica e teoria. Agli ITS rimane la sfida pedagogica di investire su figure tutoriali che non abbiamo soltanto una funzione di tecnica-organizzativa (pur importante), ma anche di stimolo e supporto diretto dell'apprendimento, ai fini di una piena valorizzazione formativa e culturale, e non solo occupazionale, di questi percorsi.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa organizzativa e sociale* [1998]. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertagna, G. (2012). Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore. In Bertagna, G. & Cappelletti, V. (Eds). *L'Università e la sua riforma*, (pp. 126-134). Roma: Studium, Roma 2012.
- Biasin, C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis*, XIX, pp. 14-33.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Boffo, V. (2019). The Transition to Work: Higher Education and Future. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), pp. 58-74: Doi: 10.13128/formare-25875.
- Borgogni, L. & Petitta, L. (2003). *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni. Goal Setting, Coaching, Counseling*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico* [1972]. Armando: Roma.
- Cunti, A. (2018). Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche. *CQIA Rivista*, VIII(25), pp. 19-26.

- Dordit, L. (2017). The new system of Higher Technical Education and Training in Italy. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), pp. 205-220. Doi: 107346/-fei-XV-01-17_16.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Formenti, L. (2018). Esperti di incertezza: il tutor come connettore sistemico. *Studium Educationis*, XIX(1), pp. 81-90.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 4, pp. 419-421. Doi: 10.1080/1363908032000093012.
- Gattico, E., & Mantovani S. (Eds.) (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991]. Trento: Erikson.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Meireu, P. (1995). *La pedagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESP.
- Melacarne, C. (2018). Supporting informal learning in Higher Education internship. In Boffo, V., & Fedeli M. (Eds.) *Employability & competences: innovative curricula for new professions*, (pp. 51-63). Firenze: Firenze.
- Morse, J.M. & Cheek, J. (2014). Making Room for Qualitatively-Driven Mixed-Method Research. *Qualitative Health Research*, XXIV(1), pp. 3-5. Doi: 10.1177/1049732313513656.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A. & Tognetti S. (Eds). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Scandella, O. (1995). *Tutorship e apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia, Firenze.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983]. Bari: Dedalo.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.