



Anno V, Numero 15 - Ottobre 2015

IL TIROCINIO FORMATIVO UNIVERSITARIO COME LEVA STRATEGICA PER LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE

*UNIVERSITY TRAINEESHIP AS A STRATEGIC TOOL
FOR THE PROMOTION OF COMPETENCES*

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review



Anno V, Numero 15 – Ottobre 2015

University traineeship as a strategic tool for the promotion of competences

Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Claudio De Luca, Fabio Dovigo, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio).

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

INDICE

Introduzione
Introduction
(D. Santoro)

7

SAGGI

Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione
Curricular traineeship. A model under construction
(G. Sandrone)

12

Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo
On the job training
(A. Potestio)

25

Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento
A Self-Study model in the Primary Education Science Traineeship: preliminary instances of guided education activities
(L. Perla)

33

Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente
The traineeship between school and university: the shared construction of the teaching profession
(L. Leoni, R. Sicurello)

45

Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità
University internship programs as educational strategies to “experience the complexity”
(P. Gandolfi)

59

Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza
Internship: catalyst of expertise
(B. De Canale)

71

Il Servizio Civile come tirocinio: un'esperienza-ponte tra studio e lavoro
The Voluntary Service as a training: a bridge-experience between study and work
(V.P. Cesarano, M. Capo, M. Navarra, M. Striano)

84

Quali indicatori per il profilo professionale del tirocinio nel Corso di Studi in Formazione Primaria? Il modello SPPPI
Which indicators for the professional profile of the internship within the Course in Primary Education? The SPPPI model.
(G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti)

89

Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti

Building skills in teacher training

(C. Crivellari)

105

Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di *blended-learning*

A traineeship experience for master degree students in Pedagogical Sciences. From a research-based approach to a model of blended-learning mentoring

(A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, M.G. Riva, L. Zannini)

113

Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di *placement*

The internship in times of crisis: a strategic driver of placement

(D. Santoro)

129

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo

Video recording as a tool to improve the quality of teacher preparation: balancing innovation and development areas

(A. Calvani, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, M. Orsi)

136

Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo

Educators are not natural born. A reflection on the role of traineeship in skills training for socio-educational work

(E. Renda, G. Szpunar)

149

Un anno di tutoring universitario: esperienza e riflessioni

One year of tutoring in university: experiences and reflections

(E. Cianci)

160

Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico"

The training period of Sport Sciences students: the experience of the University of Rome "Foro Italico"

(E. Isidori, E. Laterza, C. Maulini, M. Migliorati)

171

Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario per le scienze motorie e sportive: focus sul settore del fitness

Theories and praxis of the curricular internship in sports and exercise science: focus on the fitness industry

(F. Cereda)

182

I disturbi dello Spettro Autistico in Sudafrica. Uno studio preliminare a partire dalla ricerca di un Tirocinio di Eccellenza

Autism Spectrum Disorders in South Africa. A preliminary survey starting from an Excellence Traineeship research

(M. Giraldo) 192

Racconto di un'esperienza. Il Tirocinio d'Eccellenza con l'Associazione Italiana Persone Down (Aipd) di Bergamo

Account of an experience. The Excellence Traineeship with the Italian Association of Down People (Aipd) of Bergamo

(A. Pasini, G. Pesenti) 202

I percorsi degli studenti con disabilità negli Istituti Superiori della città di Bergamo: la voce degli insegnanti

The paths of students with disabilities in high schools in Bergamo: the voice of teachers

(E. Zappella) 210

RECENSIONI

Roberto Ortoleva, Concetta Vaccaro (Eds.), *Buone prassi per l'inclusione socio-lavorativa dei soggetti portatori di disabilità psico-sociale*

(P. Mulè) 228

Julie Hansen, Andrei Rogachevskii (Eds.), *Punishment as a Crime? Perspectives on Prison Experience in Russian Culture*

(M. Clerici) 230

C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*

(D. Gulisano) 234

Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*

(V. De Angelis) 236

On the job training

Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo

ANDREA POTESTIO

The pedagogical debate, both at national and international level, considers traineeship a special channel for students to enter the labor market and for the promotion of a person's lifelong learning. The following article aims at investigating the pedagogical reasons constituting the theoretical structure of a particular form of traineeship, which has been little investigated and experienced in the Italian University courses: the “on the job training”.

Il dibattito pedagogico a livello nazionale e internazionale considera il tirocinio un canale privilegiato per l'inserimento degli studenti nel mondo del lavoro e per la promozione di una formazione continua della persona. Per questa ragione, è opportuno pensare al tirocinio non solo come una leva strategica che possa favorire l'apprendimento negli ultimi anni della formazione secondaria e terziaria, ma come una vera e propria metodologia educativa che si possa esercitare durante l'intera durata dei percorsi formativi della persona¹. Le teorie psicologiche e sociologiche in tema di educazione permanente sottolineano, in modo ampio e articolato, il fatto che la maggior parte degli apprendimenti viene acquisita, in particolare dai giovani, in ambiente non formale e informale². Allo stesso modo, le ricerche pedagogiche indicano l'importanza per una formazione integrale della persona della circolarità costante tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e scuola attraverso metodi e strumenti che sappiano valorizzare un apprendimento “nella pratica”, capace di sviluppare un agire consapevole e riflessivo³.

Partendo da queste consapevolezze, il seguente articolo si propone di indagare le ragioni pedagogiche che costituiscono la struttura teorica di una particolare forma di tirocinio curricolare, forse ancora poco indagata e sperimentata nei percorsi universitari italiani: i tirocini in assetto lavorativo. Attraverso la presentazione dei percorsi formativi che si stanno realizzando presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo, si vuole riflettere sulle strategie più opportune

per promuovere questa specifica forma di tirocinio curricolare, che tenta di valorizzare le esperienze professionali degli studenti-lavoratori, permettendo loro di svolgere un'attività riflessiva sui contesti lavorativi, sull'organizzazione e sulle azioni che svolgono quotidianamente. In questa direzione, è possibile evidenziare il ruolo del principio pedagogico dell'alternanza formativa, che si basa sulla consapevolezza che ogni attività lavorativa, se svolta in modo responsabile, senza distinzioni e gerarchie tra intellettuale e manuale, costituisce un giacimento formativo rilevante per la promozione delle competenze di ogni persona.

Il principio pedagogico e metodologico dell'alternanza formativa

La retorica della seconda metà del Novecento e di questi primi anni del nuovo secolo ha prodotto nel dibattito mediatico e accademico italiano una serie di pregiudizi e di ideologie che sembrano essere difficilmente demolibili⁴. Nonostante la crisi economica di quest'ultimo periodo stia mettendo in mostra l'inefficacia delle misure politiche ed economiche adottate in questi anni in Italia, non è semplice modificare il pregiudizio che il lavoro sia un'attività di valore inferiore rispetto allo studio e che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica: «chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare»⁵.

L'alta disoccupazione di questi ultimi anni, in particolare quella giovanile, testimonia, oltre alla presenza di una crisi economica e produttiva profonda e generalizzata nei paesi occidentali, anche il fallimento di una serie di strategie volte a separare il mondo del lavoro da quello dello studio e della formazione⁶. La situazione economica e le difficoltà del mondo produttivo imporrebbero un reale ripensamento sulle ragioni che hanno portato, soprattutto in Italia, a considerare il lavoro un'attività secondaria rispetto allo studio, addirittura un modo per sfruttare il popolo e gli individui più deboli e, soprattutto nel caso delle professioni manuali, un'occupazione alienante che impedisce la formazione e la piena realizzazione personale.

Questo pregiudizio si basa sulla netta separazione tra *otium* e *negotium*, pensare e fare. L'*otium* e il pensare sarebbero le attività più proprie dell'uomo, destinate a chi ne possiede le capacità e a chi può dirigere e guidare la società. Al contrario, il *negotium* e il fare riguarderebbero tutti coloro che non sono in grado di svolgere al meglio le prime attività. Per questa ragione, il fare produttivo e il lavoro manuale si troverebbero in una condizione di subordinazione rispetto a quello intellettuale o artistico, che rappresenterebbe l'essenza reale di ogni attività realmente umana. Questo paradigma separatorio considera impossibile che un artigiano, un operaio o un lavoratore manuale possano agire nel loro lavoro, utilizzando pienamente le proprie competenze, la propria razionalità, creatività, libertà e realizzandosi come persone in ciò che producono. Secondo questa prospettiva, il lavoro manuale è sempre meccanico, sottoposto a dispositivi che negano ogni forma di fare creativo e necessariamente separato da tutti gli aspetti essenziali della persona umana.

La concezione separatoria ha generato alcune conseguenze negative sul sistema di istruzione e formazione, che ancora oggi producono i loro effetti. La prima conseguenza del mancato riconoscimento della valenza educativa del lavoro manuale è la sua esclusione dai percorsi formativi tradizionali. Molti studenti giungono al termine del loro percorso senza aver praticato un'attività lavorativa manuale e, a volte, senza nemmeno aver avuto l'occasione di osservare un contesto di lavoro. La seconda è una diretta conseguenza della prima e consiste nella generazione, in

particolare a livello della formazione secondaria, di un'incoltabile gerarchia tra i percorsi scolastici più nobili come i Licei, frequentati dagli studenti migliori che sono destinati a proseguire i loro studi e alle professioni più intellettuali e remunerative, e i percorsi meno prestigiosi, come gli istituti tecnici, gli istituti professionali o addirittura l'apprendistato, rivolti ai giovani meno brillanti che sono costretti a trovare subito un lavoro e che, spesso, hanno fallito nel tentativo di compiere gli studi liceali. La terza conseguenza consiste nel pregiudizio che la lezione classica, realizzata in modo prevalentemente frontale, sia il modo migliore, se non l'unico, per valorizzare le potenzialità degli allievi. Questo pregiudizio rende quasi impossibile promuovere l'abilità manuale, la capacità di produrre oggetti, l'uso della tecnologia negli allievi e genera una netta separazione tra la didattica in aula e le attività svolte in laboratorio, tirocinio o stage che risultano, spesso, scollegate dagli apprendimenti teorici⁷.

L'assunzione di consapevolezza della negatività di questa situazione impone la necessità di un cambiamento, che si basi sul tentativo di valorizzare l'unità di teoria e pratica, corpo e spirito, studio e lavoro, recuperando a pieno le teorie di molti pedagogisti classici e moderni, da Jean-Jacques Rousseau, a John Dewey, ad Aldo Agazzi. Il punto di partenza, per avviare un reale cambiamento nell'idea di formazione e mettere in atto un'alternanza formativa che sia un'autentica metodologia pedagogica e non solo un'espressione alla moda, è il riconoscimento che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente»⁸. Il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che rappresentano la struttura fondante, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono. Ne consegue che il lavoro è una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa. Una pratica che il giovane apprendista, se guidato attraverso la metodologia dell'alternanza formativa dal maestro-mastro⁹, può osservare e analizzare per comprenderne gli aspetti tecnici e i principi teorici, può sperimentare per sviluppare le

abilità manuali che permettono di eseguirla e sulla quale può riflettere dopo averla attuata, per acquisire le competenze che gli consentono di svolgerla nel modo più utile e giusto.

L'alternanza formativa è un principio pedagogico che parte dalla consapevolezza che la persona, finalità di ogni agire educativo, è un'unità organica di spirito e corpo, di ragione e mani, di riflessione e azione. Per questa ragione, non è possibile considerare in modo gerarchico le diverse potenzialità di ogni essere umano, credendo illusoriamente che l'allievo possa formarsi su un sapere generale e astratto che non lo coinvolge direttamente e che non riguarda la sua esperienza concreta. Hessen afferma che ogni apprendimento deve partire dall'esperienza e dalla realtà particolare e concreta di ogni persona. Solo riflettendo su ciò che l'allievo esperisce è possibile, attraverso la guida del maestro e una lenta e paziente analisi, giungere gradualmente a un solido apprendimento¹⁰. Per questa ragione, l'alternanza tra teoria e prassi, intelletto e mani, lavoro e studio dovrebbe rappresentare un metodo di insegnamento-apprendimento che, fin dalla formazione elementare, permea i percorsi scolastici. In questa direzione, ogni lavoro manuale può rappresentare un giacimento formativo attraverso il quale il maestro può accompagnare, in modo graduale e didatticamente accorto, il proprio allievo verso la promozione di competenze capaci di manifestare l'integralità e le potenzialità di ogni persona.

La valorizzazione dell'esperienza degli studenti lavoratori

Il principio pedagogico dell'alternanza formativa permette di valorizzare l'esperienza concreta e il lavoro come elementi fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento, a partire dalla formazione primaria fino a tutti i livelli del percorso educativo di un essere umano. Tra le diverse possibilità ordinamentali e didattiche per realizzare l'alternanza formativa, il tirocinio curricolare riveste un'importanza significativa, in quanto si presenta come un dispositivo che, per struttura, non è finalizzato a essere un luogo intermedio e un ponte tra la cultura teorica

e astratta della scuola e la realtà professionale. Come se esistessero due mondi separati, cronologicamente e gerarchicamente divisi che non possono avere un dialogo continuativo e costante durante tutta la formazione di un giovane. E come se il tirocinio fosse una passerella che ha la finalità, quasi miracolosa, di collegare e integrare nell'ultimo periodo del processo formativo ciò che per molti anni è stato considerato separato, distante e anche lontano dai propri interessi. Al contrario, il tirocinio curricolare dovrebbe costituire una modalità costante di apprendimento e di valorizzazione delle competenze di un allievo, nei diversi gradi della sua formazione per promuovere in modo integrale le sue potenzialità.

Nella formazione universitaria, il tirocinio curricolare è previsto nell'ordinamento di un Corso di studi per il conseguimento di una laurea triennale o magistrale. A questo percorso viene riconosciuto uno specifico numero di crediti universitari e la sua regolamentazione è gestita autonomamente da ogni Ateneo, nel rispetto della normativa nazionale e regionale in materia, con la finalità di «integrare i percorsi didattici con esperienze di formazione professionalizzante, ricerca, elaborazione delle esperienze condotte nelle aree produttive, dei servizi, delle relazioni sociali e delle attività culturali»¹¹. Come abbiamo visto, la finalità di integrazione tra studio e lavoro che il tirocinio curricolare porta con sé non può essere pensata solo come un momento isolato nella formazione dello studente, ma deve essere costruita a partire dai suoi interessi e dalla sua esperienza di vita, attraverso un'offerta didattica generale basata sul principio dell'alternanza formativa. In questa prospettiva, gli studenti lavoratori rappresentano una risorsa utile che deve essere valorizzata in modo adeguato. È opportuno, di conseguenza, non solo progettare un'offerta formativa flessibile che si avvicini alle loro esigenze di conciliazione dei tempi di studio e di lavoro, ma anche e soprattutto pensare un'offerta didattica personalizzata che sia in grado di valorizzare la loro attività lavorativa, a partire dalla possibilità di svolgere il tirocinio osservando e analizzando le azioni e i comportamenti svolti quotidianamente nella vita professionale.

È utile sottolineare che gli studenti lavoratori costituiscono un numero rilevante tra coloro che frequentano i corsi

universitari. La *Settima indagine Eurostudent* mostra che la percentuale di studenti lavoratori delle università italiane, pur essendo ridotta rispetto agli anni passati a causa della crisi economica, si attesta sul 26%¹². Le tipologie di impiego sono prevalentemente temporanee negli studenti più giovani e diventano più stabili e continuative con il crescere dell'età. Anche attraverso una comparazione con i dati europei, l'indagine Eurostudent mostra che «il lavoro studentesco conferma che [...] in tutti i paesi europei costituisce un aspetto strutturale e non un'eccezione della condizione studentesca. [...] Esso è motivato solo in parte dal bisogno economico. In molti casi, il ricorso al lavoro è legato soprattutto a due obiettivi: da un lato, l'aspirazione a una crescita dell'autonomia individuale attraverso la riduzione della dipendenza dalla famiglia di origine; dall'altro lato, l'intento di arricchire il bagaglio delle competenze acquisite attraverso la formazione accademica»¹³.

L'aspetto strutturale del lavoro studentesco, che a livello quantitativo coinvolge più di un quarto della popolazione studentesca nazionale nonostante l'alta disoccupazione giovanile, risulta sicuramente un dato positivo. Il fatto che gli studenti scelgano, in alcuni casi, di lavorare non solo per una necessità economica, ma anche per acquisire competenze e misurarsi con un contesto professionale sottolinea, ancora una volta, l'importanza di non separare la teoria dalla prassi, lo studio dal lavoro, l'intelletto dalle mani. Per questa ragione, il desiderio incarnato dagli studenti lavoratori di alternare nella propria vita, a partire da interessi e bisogni, la riflessione teorica con la pratica lavorativa può costituire uno stimolo e una sfida per le istituzioni universitarie, per progettare percorsi formativi che siano in grado di valorizzare e integrare questi due aspetti.

Il tirocinio curricolare, inteso come modalità di apprendimento che si basa sull'alternanza formativa, può diventare un percorso strategico anche per gli studenti in assetto lavorativo, perché offre la possibilità di osservare e analizzare, attraverso la guida di un supervisore, la propria attività professionale, qualunque essa sia, per riflettere sui dispositivi, sulle norme, sulle routine e sui comportamenti che la costituiscono. In questo modo, partendo dall'esperienza, lo studente potrà approfondire le

conoscenze teoriche e tecniche, di carattere psicologico, sociologico, giuridico, filosofico, economico e pedagogico, che gli permettono di comprendere meglio le ragioni di un determinato comportamento professionale e la struttura organizzativa dell'azienda o dell'ente per il quale lavora. Inoltre, egli potrà verificare e sperimentare queste consapevolezze riflessive nel suo agire concreto e acquisire, gradualmente, competenze, ossia trasformare le proprie capacità «in un agire consapevole, autonomo e responsabile che gli permette di affrontare 'bene', per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse interne ed esterne che sono a sua disposizione»¹⁴.

I tirocini in assetto lavorativo: l'esperienza dell'Università di Bergamo

Il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo ha avviato un progetto specifico per valorizzare, all'interno del tirocinio curricolare, l'esperienza professionale degli studenti lavoratori. È opportuno sottolineare che in questi ultimi anni il numero di tirocinanti, nel corso di studi triennale in Scienze dell'educazione e magistrale in Scienze pedagogiche è aumentato e, di conseguenza, sono in crescita anche gli studenti lavoratori che devono svolgere il tirocinio curricolare per il raggiungimento di 10 crediti formativi¹⁵. Per attribuire importanza all'esperienza lavorativa di ogni studente, si è deciso di riconoscere come già acquisiti 3 o 6 CFU agli studenti che hanno svolto in modo continuativo un'attività professionale nei due anni precedenti alla presentazione della domanda di tirocinio curricolare¹⁶. La decisione di riconoscere l'acquisizione di alcuni CFU agli studenti lavoratori non ha la finalità di accorciare e semplificare il loro percorso di tirocinio, ma di orientare la loro riflessione sull'attività professionale che stanno svolgendo attraverso il principio dell'alternanza formativa. Tutti gli studenti che hanno avuto un riconoscimento per le attività lavorative non devono svolgere le ore di osservazione e riflessione critica in un altro ente o contesto professionale. In questo modo, la struttura del tirocinio in

assetto lavorativo diventa più flessibile e permette, per il conseguimento dei CFU rimanenti, di compiere un percorso di alternanza formativa, nel quale lo studente è accompagnato da un docente-tutor¹⁷, che orienta lo studente lavoratore verso l'analisi riflessiva dell'attività professionale che sta svolgendo.

In generale, in ogni tirocinio si possono identificare almeno due finalità principali: permettere al tirocinante di comprendere se l'attività che sta svolgendo è realmente ciò che vorrebbe fare per un periodo breve o lungo della sua esistenza; consentire al tirocinante di approfondire le ragioni teoriche, organizzative, giuridiche, sociologiche e pedagogiche che sono alla base del lavoro che osserva, facendo in modo che si renda conto, attraverso la riflessione e la pratica, delle competenze necessarie per svolgere bene una determinata attività lavorativa. Nei tirocini curriculari tradizionali si cerca di raggiungere queste finalità attraverso almeno due figure formative: il tutor accademico, che orienta le riflessioni più teoriche a partire dall'esperienza concreta del tirocinante, e il tutor dell'ente ospitante, che accompagna lo studente nel contesto professionale¹⁸.

Nei tirocini in assetto lavorativo che sono stati sperimentati presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali non è stato possibile prevedere, almeno in modo formalizzato, la figura del tutor dell'ente ospitante, ossia del lavoratore esperto che guida e orienta sul campo il tirocinante, diventandone un modello da imitare. Infatti, il docente-tutor assume sia la funzione di guidare la formazione più teorica del tirocinante proponendo letture adeguate per osservare e analizzare il lavoro che sta svolgendo e aiutandolo nella scrittura dell'elaborato finale, sia quella di orientare la prassi concreta del lavoratore attraverso l'esempio di comportamenti professionali esperti. Ovviamente, il docente-tutor non può svolgere direttamente la seconda funzione perché non è presente durante la pratica lavorativa e, a volte, non conosce nemmeno pienamente le dinamiche della professione che il tirocinante sta svolgendo. Questa criticità non risulta però solo una mancanza e può anche presentare alcuni aspetti interessanti e utili, dal punto di vista pedagogico, per promuovere le potenzialità del tirocinante. In effetti, riflettendo in profondità su ciò che accade nei tirocini degli

studenti lavoratori, la funzione di orientare e migliorare la prassi del lavoratore nel contesto professionale non è assente, al contrario viene assunta in modo condiviso dal tirocinante e dal docente-tutor.

La flessibilità strutturale dei tirocini in assetto lavorativo favorisce una maggiore autonomia dello studente lavoratore. Il suo lavoro quotidiano diventa il modello che egli stesso, come tirocinante, ha il compito di osservare, analizzare e trasformare, se possibile, in modo positivo. Essendo già un lavoratore, in alcuni casi anche esperto, il tirocinante assume il compito complesso di essere, allo stesso tempo, colui che lavora e colui che osserva e studia le proprie azioni professionali per migliorarle¹⁹. Il dialogo con il docente-tutor gli consente di approfondire ed elaborare le osservazioni sulla propria attività lavorativa, grazie alla condivisione di alcune categorie concettuali che gli permettono di leggere e interpretare le proprie attività professionali, per comprendere al meglio le ragioni di determinati comportamenti professionali e l'influenza dei contesti e dei dispositivi organizzativi e relazionali.

In questa direzione, attraverso il dialogo con il tirocinante, il docente-tutor deve compiere lo sforzo di cercare di comprendere il contesto lavorativo del proprio studente, anche se è lontano dai suoi interessi specifici di ricerca e dall'ambito educativo. Se il tirocinante e il docente-tutor riescono ad avviare una relazione feconda grazie a un reciproco sforzo di ascolto e comprensione, diventa possibile costruire un percorso di tirocinio che realizza un'effettiva alternanza formativa. Per poter facilitare il dialogo tra docente-tutor e tirocinante, si è pensato di fornire allo studente-lavoratore alcune schede che possono orientare la sua osservazione e l'analisi del processo lavorativo che sta svolgendo.

Le *Schede di analisi per l'attività di tirocinio degli studenti che hanno ottenuto riconoscimento per le attività lavorative* sono diverse per i tirocinanti della laurea triennale e quelli della magistrale²⁰. Si presentano come uno strumento flessibile che dovrebbe orientare il dialogo tra il docente-tutor e il tirocinante e guidare quest'ultimo alla scrittura di una relazione finale, che sappia dare conto delle sue riflessioni analitiche sulla circolarità tra lavoro e studio universitario. Attraverso domande mirate, lo studente ha la possibilità di identificare le attività primarie

e secondarie del processo lavorativo, le azioni principali che sono affidate alla sua responsabilità e di riflettere sulle conoscenze, abilità e competenze che sono necessarie per svolgere queste azioni²¹. Inoltre, lo studente-lavoratore è chiamato a descrivere esempi rilevanti della sua attività professionale che permettono di evidenziare l'influenza di dispositivi che rendono il lavoro ripetitivo, meccanico e automatico o, al contrario, che consentono di valorizzare la creatività, l'autonomia e la responsabilità del lavoratore. Le *Schede di analisi* forniscono anche allo studente una definizione sintetica delle categorie pedagogiche di riferimento²², che devono essere utilizzate per leggere le attività professionali, e i riferimenti bibliografici più significativi per un approfondimento teorico.

Un aspetto problematico che è emerso nello svolgimento di tirocini in assetto lavorativo riguarda alcuni tirocinanti che lavorano in settori molto lontani da quelli educativi e svolgono mestieri che essi stessi ritengono poco stimolanti, temporanei e utili solo come fonte di guadagno in attesa di trovare un'occupazione più confacente alle proprie aspettative e al proprio percorso di studio²³. In queste situazioni, il compito del docente-tutor risulta più complesso perché deve, attraverso il dialogo, far superare allo studente il pregiudizio che impieghi come barista, cameriere, commesso o centralinista non presentano aspetti formativi e di crescita personale. Partendo dalla consapevolezza che ogni lavoro può costituire un giacimento formativo se compiuto in modo riflessivo, intenzionale e responsabile, il docente che accompagna il tirocinante può avviare un percorso di riflessione critica per identificare quelle competenze che, a partire dall'attività professionale attuale, potranno essere necessarie e utili anche nel mestiere che desidera svolgere²⁴.

Le stesse *Schede di analisi* presentano domande specifiche per stimolare l'osservazione e la riflessione dello studente sulle conoscenze, abilità e competenze che, anche se presenti in forma parziale o limitata nel lavoro attuale, potranno diventare fondamentali nell'attività che si propone di fare in futuro. Infatti, la possibilità di soffermarsi riflessivamente sulla propria esperienza lavorativa, anche se diversa da quella desiderata, consente

allo studente di armonizzare, almeno in parte, due aspetti della propria vita e di avviare un processo di alternanza formativa che gli permette sia di riflettere su aspetti teorici nascosti della propria professione, sia di attribuire senso e interesse a concetti teorici e astratti studiati nei corsi universitari.

L'esperienza che il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo sta realizzando da due anni per valorizzare il tirocinio in assetto lavorativo è ancora troppo recente e *in itinere* per poter essere considerata un modello definitivo ed esportabile. È necessario, inoltre, raccogliere una serie di dati, osservazioni e riflessioni attraverso analisi qualitative e quantitative sui processi educativi in atto per migliorare le strategie e gli strumenti utilizzati. Nonostante la mancanza di dati empirici e le criticità che si sono presentate nelle pagine precedenti, si può affermare che i tirocini in assetto lavorativo presentano aspetti educativi stimolanti e originali almeno per due ordini di ragioni. La prima consiste nel fatto che le criticità, come la mancanza di un tutor formalizzato nel contesto professionale o la possibilità di riflettere anche su professioni non educative e lontane dai desideri occupazionali degli studenti, possono essere trasformate in elementi positivi, poiché possono aumentare la flessibilità organizzativa del tirocinio e l'autonomia del tirocinante nell'osservazione e nella riflessione dell'attività professionale attuale, permettendogli di attribuire senso e valore a dimensioni significative della sua vita. La seconda risiede nella valorizzazione degli studenti lavoratori, che cessano di essere considerati studenti dimezzati, ma possono diventare protagonisti di percorsi formativi personalizzati e appaganti. Ne consegue che proprio il tirocinio in assetto lavorativo può indicare una direzione utile per trasformare i tirocini in una metodologia educativa continua che, attraverso l'alternanza formativa, permette di integrare teoria e prassi, studio e lavoro.

ANDREA POTESIO

Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

¹ G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], Erikson, Trento 2006.

² E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* [1959], Armando, Roma, 1981; D. J. Levinson, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (ed.), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986.

³ Si vedano a titolo d'esempio: D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], La Nuova Italia, Firenze 1961.

⁴ Sul tema delle resistenze e dei pregiudizi presenti nella cultura pedagogica italiana, si veda: G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, «Prospettiva EP», XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26.

⁵ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 43.

⁶ Le analisi Istat evidenziano i dati molto elevati di disoccupazione in Italia. Il tasso generale di disoccupazione nel nostro paese è del 11,9%, mentre quello giovanile (ragazzi tra i 15 e i 24 anni) raggiunge la percentuale del 40,7%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, Agosto 2015, (<http://www.istat.it/it/archivio/169406>) (Ultima visualizzazione 30.09.2015).

⁷ Sandrone sottolinea che non è sufficiente fare lezione in laboratorio mettendo in pratica ciò che si è appreso in aula per realizzare un'autentica didattica laboratoriale che, invece, dovrebbe consistere in «una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione» (G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., p. 185).

⁸ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Id., V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, p. 153. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai “senza pensiero” così come l'attività mentale non è mai “senza corpo”» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006, p. 48).

⁹ Il maestro si trasforma in chi non solo spiega e insegna una tecnica o un modo di eseguire un'operazione, ma diviene colui che mostra in atto, lavorando, una specifica azione lavorativa. La spiegazione teorica non esaurisce interamente l'atto lavorativo, ma accompagna l'esecuzione del maestro che, nell'atto professionale concreto, invita l'allievo a imitarlo, generando un'alternanza costante tra teoria e azione. Si pensi alle parole di Rousseau nell'*Émile* sull'importanza del lavoro per la formazione del giovane allievo: «Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro cui assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro, recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche» (J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Mondadori, Milano 1997, p. 239).

¹⁰ Si veda S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna* [1939], Avio, Roma 1949, pp. 147-154.

¹¹ *Regolamento di Ateneo per tirocini curriculari, extracurriculari e professionalizzanti*, art. 1, p. 1, emanato dall'Università degli studi di Bergamo con decreto del 23.12.2013.

¹² *Settima indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari*, Fondazione Rui, Roma 2015, p. 5.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ G. Sandrone, *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 80. Si veda anche M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

¹⁵ Nell'anno accademico 2011/12, gli studenti lavoratori del Corso di laurea in Scienze dell'educazione che hanno svolto un tirocinio curricolare in assetto lavorativo sono stati 78 su un totale di 310 tirocini curriculari. Nel 2012/13, i tirocini lavorativi 75 su 366; nel 2013/14 48 su 431 e nel 2014/15 80 su 531. Nella laurea magistrale in Scienze pedagogiche, i numeri complessivi sono più bassi, ma la percentuale di studenti lavoratori è molto significativa e si attesta, nell'anno 2014/15, sul 28%, seguendo l'andamento descritto dalla *Settima indagine Eurostudent*. Dati dell'Università degli studi di Bergamo disponibili al sito: <http://www04.unibg.it/wps/portal/> (ultima visualizzazione: 20.09.15).

¹⁶ Nel 2012, il Dipartimento di Scienze umane e sociali ha dato incarico alla prof.ssa Giuliana Sandrone, docente di Pedagogia generale e sociale, di coordinare le attività dei tirocini per i corsi di studio in Scienze dell'educazione e Scienze pedagogiche. Il riconoscimento dei crediti viene affidato a una commissione di docenti del Dipartimento, che valuta il *curriculum vitae* e le attività professionali pregresse e in atto di ogni studente lavoratore, che ha presentato domanda di riconoscimento.

¹⁷ Il docente-tutor è un professore del Dipartimento di Scienze umane e sociali.

¹⁸ Sulla figura e sul ruolo del tutor nei tirocini curriculari, si vedano: A. Ghidini, M. Toscano, *Immaginare il tutoring*, «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013, pp. 19-24; O. Scandella, *Tutorschip e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 3-20.

¹⁹ La riflessione del tirocinante sul proprio lavoro può essere agevolata anche dall'osservazione e dall'analisi, attraverso interviste qualitative o questionari, delle attività professionali di colleghi o responsabili, che possono avere più esperienza e consapevolezza dello studente.

²⁰ Le schede sono materiali strutturati che guidano l'osservazione del tirocinante e sono state realizzate dal Gruppo di studio sull'alternanza formativa della cattedra di Pedagogia del lavoro del prof. Giuseppe Bertagna. La struttura delle schede è simile, ma si differenzia il grado di approfondimento richiesto agli studenti triennalisti e magistrali.

²¹ Sulle categorie fondamentali per analizzare un processo di lavoro, si veda P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 77-136.

²² In particolare, è presente nelle *Schede di analisi* un allegato che riporta le definizioni sintetiche di azione, abitudine, routine, automatismo, disposizione, dispositivo, conoscenza, abilità e competenza, con una breve bibliografia pedagogica di riferimento.

²³ Questa difficoltà è emersa in incontri tra docenti-tutor e tirocinanti organizzati proprio allo scopo di far emergere eventuali criticità ed elaborare strategie migliorative per ridurne gli effetti. È prevista anche una ricerca qualitativa con interviste mirate ai tirocinanti in assetto lavorativo che hanno concluso questo tipo di esperienza, per avere a disposizione una serie di dati e riflessioni utili per un'analisi accurata degli effetti educativi di questi tirocini.

²⁴ Molto utile per il dialogo con i tirocinanti è risultata la riflessione critica sulle competenze relazionali, sviluppate in lavori come barista e commessa e indispensabili anche nelle professioni educative.