



Scuola Internazionale di dottorato

Formazione della persona e del mercato del lavoro

XXVIII ciclo

**Il tutor a scuola:
Funzioni, strumenti e competenze.
L'esperienza di Cometa**

**Tutor Scientifico e relatore:
dott.ssa Roberta Caragnano**

Dottoranda
Elena Cervellera

Tu sei tutto nel gesto che fai

C. Pavese
Dialoghi con Leucò

INDICE

Introduzione	5
--------------------	---

Capitolo I

Il tutor in Cometa: l'intelaiatura di un lavoro destrutturato

Parte A

Funzioni e competenze del tutor a scuola.

1. Una premessa normativa.....	15
2. La scuola Oliver Twist: una cornice.....	17
3. I requisiti richiesti dalla Regione Lombardia: il tutor d'aula.....	23
4. Il tutor in Cometa Formazione.....	31

Parte B

Il processo produttivo del tutor in Cometa Formazione

1. Il processo produttivo.....	43
2. Osservazione.....	46
3. Supervisione.....	50
4. Il portfolio.....	54

Parte C

Strumenti

1. Presentazione di caso in supervisione. Dal caso pratico alla tesi teorica	62
2. Il format portfolio di Cometa Formazione.	70

Capitolo II

Il tutor della “personalizzazione”

1. Una premessa di metodo.....	84
--------------------------------	----

2. Il fenomeno della dispersione scolastica.....	87
3. I dati di Cometa: analisi.....	100
4. La personalizzazione.....	135

Capitolo III

Il tutor dell'alternanza scuola – lavoro

1. Il processo “produttivo” del tutor dell'alternanza in Cometa.....	144
1. 1 La fase di progettazione.....	146
1. 2 La fase di erogazione.....	150
1. 3 La fase di valutazione.....	151
2. Unità formativa stage: la dignità culturale del lavoro.....	152
3. L'alternanza scuola – lavoro.....	162
3.1 Una premessa normativa.....	162
3.2 La normativa riguardante i tirocini curriculari.....	166
3.3 Il principio pedagogico dell'alternanza.....	179
4. Appendice: Dispensa di strumenti per le lezioni dell'unità formativa riguardante il tirocinio nel settore sala e bar.....	186
Conclusioni.....	200
Literature review.....	206

Introduzione

Il presente lavoro prende avvio dal percorso di dottorato in apprendistato, nella funzione di tutor d'aula svolta negli A.A. 2012 - 2015 presso la realtà della scuola Oliver Twist – Cometa Formazione scs, centro di formazione professionale a statuto regionale.

All'interno di questa esperienza è nato il bisogno di indagare sia quale fosse il bisogno a cui risponde la funzione tutoriale nella scuola secondaria superiore sia la domanda all'interno del sistema scolastico italiano, che ha portato all'introduzione di un'altra funzione oltre quella prettamente docente.

In questi tre anni di apprendistato è emersa l'esigenza di iniziare a possedere riferimenti di tipo teorico, psicologico, pedagogico e normativo per svolgere al meglio la pratica lavorativa e per riuscire a inquadrare la funzione di tutor d'aula all'interno di un contesto più ampio.

Il primo dato rilevato all'inizio della ricerca è stato accorgersi che tematizzare la funzione del tutor scolastico apriva prospettive culturali a tanti livelli.

La funzione tutoriale è presente in una molteplicità di ambiti, per questo motivo il primo lavoro è consistito nel delineare l'ambito di ricerca. Si fa riferimento al tutor per quanto riguarda i centri per l'impiego, le imprese, le università e, infine, nella scuola. Il fattore comune alla funzione, per come è descritta nella normativa e nella letteratura di riferimento, risiede nell'essere un ruolo di accompagnamento e supporto di processi formativi, in cui il tutor è il soggetto che sostiene la presa di consapevolezza di obiettivi e strategie per raggiungerli.

L'introduzione della figura tutoriale in ambito scolastico è introdotta dalla legge n. 53 del 28 Marzo 2003 in cui avviene un cambiamento importante nel mondo della scuola. Prima d

i tutto viene dichiarata la pari dignità del sistema di istruzione liceale e del sistema di istruzione e formazione professionale, in secondo luogo inizia a declinarsi il tema della personalizzazione come compito del sistema scuola,

attraverso l'introduzione di alcuni strumenti quali, ad esempio, il portfolio delle competenze, in uso anche nella realtà lavorativa in cui è stata svolta l'esperienza di apprendistato in alta formazione.

Inizia così a prendere forma anche l'idea dell'alternanza scuola-lavoro come modalità attraverso la quale svolgere il percorso formativo nell'ambito di laboratori pratici e tirocini, tutte attività che nella realtà di Cometa Formazione sono in capo al tutor d'aula.

Lo studio della normativa di riferimento ha condotto all'approfondimento degli scenari sociali che hanno reso necessaria l'introduzione di questa figura nella legge sopracitata. Innanzitutto il fenomeno della dispersione scolastica, ampiamente analizzato dalle statistiche europee ed italiane e, in secondo luogo, il fenomeno del disallineamento tra mondo della formazione e mondo del lavoro, con il conseguente problema dell'elevato tasso di disoccupazione giovanile. Non solo; connesso a questo tema è stato necessario approfondire tutti gli interventi che si sono susseguiti, sia a livello europeo sia nazionale, e sono ancora in atto per rispondere a questa emergenza sociale, tra questi il piano formulato a Lisbona nel 2010 o il progetto *Europa 2020*, nel quale uno degli obiettivi strategici declinati dalla Commissione Europea è stata la diminuzione del tasso di disoccupazione giovanile attraverso l'incremento di innovazione nella formazione.

Sulla base di questo contesto si è voluto indagare se la funzione tutoriale, per come si svolge attualmente in Cometa Formazione, potesse dare un contributo rilevante a questa situazione e costituire una buona prassi replicabile negli istituti di formazione professionale e nella scuola in generale.

Posta la complessità e la multifunzionalità del ruolo del tutor si è voluto seguire una metodologia di ricerca di tipo induttivo.

Nella prima parte del primo capitolo, dopo una prima premessa normativa per inquadrare compiti e funzioni richieste dalla normativa nazionale e regionale, si è deciso di approfondire compiti e funzioni svolti nella realtà di Cometa Formazione, con il proposito di far emergere la struttura fondante del lavoro

tutoriale e gli essenziali principi pedagogico-educativi sottesi al lavoro. Il tutor in Cometa si occupa principalmente di due aree: l'area della progettazione educativa e l'area dell'alternanza scuola-lavoro. In questo passaggio di descrizione e riordino del processo produttivo delle attività del tutor in Cometa Formazione è emerso il carattere prettamente educativo della funzione tutoriale.

La relazione educativa, svolta all'interno di un contesto professionale, necessita di alcuni strumenti, descritti nella seconda parte del primo capitolo: osservazione, supervisione e portfolio.

L'osservazione è uno strumento che afferisce all'ambito della ricerca qualitativa nelle scienze dell'educazione e, in particolare, al campo della ricerca-azione. Questo strumento definisce il primo e indispensabile compito del tutor, che è quello di osservare quello che accade all'allievo o nella relazione dell'allievo con il contesto per costruire un pensiero rispetto al suo percorso educativo. Avendo il compito di rimuovere gli ostacoli, che intercorrono tra l'alunno e la possibilità dell'apprendimento e di facilitare la strada per promuovere il successo formativo di ogni singolo allievo, è fondamentale per il tutor l'osservazione puntuale dei dati, in modo da rendere possibile una progettazione per lo più fattibile e funzionale a sostegno del processo di crescita.

La supervisione educativa è il secondo strumento indispensabile alla progettazione educativa del tutor di Cometa Formazione. In questa fase di lavoro i dati raccolti nell'osservazione vengono esposti a un supervisore, solitamente uno specialista delle dinamiche adolescenziali, che ha il compito di mettere il tutor nelle condizioni di riflettere criticamente sulla situazione esposta e di avere uno spazio neutro di giudizio su di essa. Il tutor, coinvolto nella relazione educativa con il soggetto da educare, necessita di un equipe, un gruppo di lavoro che lo aiuti a pensare all'allievo o alla situazione in oggetto in modo libero da pregiudizi e pulito dalle dinamiche emotive o psicologiche che nella relazione educativa insorgono.

Il terzo strumento descritto nella seconda parte del primo capitolo è il portfolio delle competenze introdotto a partire dalla legge del 28 Marzo 2003, n. 53 e successivi decreti attuativi. Viene richiesto alle scuole di produrre, tra la documentazione educativa, il portfolio delle competenze, con lo specifico obiettivo di documentare il percorso svolto dall'alunno negli anni in modo da permettere la certificazione delle competenze e, a partire da queste, aiutare gli allievi ad orientare il proprio futuro. Questo strumento, in fase di miglioramento nella realtà di Cometa Formazione, è fondamentale per la funzione tutoriale, se compilato a partire da un pensiero educativo, perché permette di registrare i dati osservati e progettare al meglio il percorso educativo. Nella terza parte del primo capitolo vengono inserite due esemplificazioni di questi strumenti: la descrizione di un caso portato in supervisione e la descrizione del portfolio.

Seguendo la metodologia induttiva, alla conclusione del primo capitolo appare chiaro che sia il processo produttivo delle attività sia l'utilizzo degli strumenti dell'osservazione, della supervisione e del portfolio nascono da un approccio educativo olistico, cioè che guarda alla totalità della persona e alla molteplicità dei suoi aspetti, non solo alla dimensione cognitiva. Il tutor, quindi, ha proprio la funzione di raccogliere tutto ciò che l'allievo, volente o nolente, porta in aula, e di ordinarli rispetto all'obiettivo del successo formativo che la scuola si prefigge. Inoltre, tutto il lavoro di progettazione educativa parte da un impostazione che guarda alla fase adolescenziale da un punto di vista evolutivo, figlio di un'impostazione psicanalitica, in cui i comportamenti osservati, sia quelli adeguati sia quelli non adeguati, sono letti come espressione dello svolgersi della dinamica identitaria evolutiva dell'adolescente e quindi come fatti da interrogare e interpretare alla luce di essa e non da incasellare in definizioni.

Il secondo e il terzo capitolo affrontano le due principali aree di lavoro del tutor d'aula nella realtà di Cometa Formazione individuate nel primo capitolo,

mettendo in evidenza il nesso tra la pratica lavorativa e i fenomeni sociali della dispersione e della disoccupazione giovanile.

La domanda di ricerca, che ha guidato la stesura del secondo capitolo, è se il tutor, con le funzioni specifiche che svolge in Cometa Formazione, possa essere un anello/strumento chiave nella lotta alla dispersione scolastica e quale sia il principio pedagogico alla base delle azioni educative messe in atto in Cometa Formazione. Per fare questo è stato necessario analizzare le statistiche riguardanti il fenomeno della dispersione scolastica in Europa, in Italia e, infine, in Lombardia. La scelta delle fonti ha seguito come criterio la lettura del volume pubblicato dal MIUR nel Giugno 2013, dal titolo *La dispersione scolastica*. A partire da esso si è svolta la ricerca di altre fonti: Eurostat, Istat, Isfol e altre pubblicazioni del MIUR. A partire da questi dati sono stati analizzati i dati di Cometa Formazione attraverso una ricerca di tipo qualitativo, con il metodo della ricerca-azione, attraverso la somministrazione di interviste, focus group e questionari agli alunni della scuola ed esposizione di un key study. L'obiettivo è stato quello di comprendere la complessità dell'esperienza che gli allievi conducono nella scuola, provando a capire quali siano le loro esigenze nel sostenere e concludere il loro percorso di studi. L'approccio scelto per la lettura di questi dati è quello di tipo fenomenologico-ermeneutico. L'accadere educativo consiste in fatti che, per essere compresi, devono essere interrogati nel loro esserci. Seguendo il metodo induttivo, ciò che emerge dall'analisi proposta è che il tutor in Cometa Formazione è la figura che in una relazione privilegiata con gli studenti propone, progetta e verifica proposte adeguate al loro percorso, pensando anche differenti itinerari per svolgere il compito che la scuola richiede. Queste azioni sono conseguenza di una scelta educativa e formativa del principio pedagogico della personalizzazione. Anche in questo caso, parlare di personalizzazione ha significato aprire orizzonti culturali che spaziano in vari campi, da quello pedagogico a quello normativo, a quello sociale. Se al centro è la persona, con tutte le sue esigenze, potenzialità e risorse, la scuola deve permettere ad

ognuno il raggiungimento della propria eccellenza. Perché questo avvenga è necessario fornire condizioni e strumenti che ne garantiscano la fattibilità. Una delle condizioni di tale fattibilità, così per come emerge nelle interviste e nei *focus group*, è che esista una relazione educativa dentro la quale lo studente e l'operatore possano mettere a tema e pensare insieme percorsi diversi e "su misura" per raggiungere l'eccellenza del ragazzo, anche all'interno di un contesto solitamente standardizzato come quello scolastico.

Il terzo capitolo affronta l'altro principale compito del tutor d'aula, per come è pensato dalla normativa: la progettazione da un lato, e la verifica e valutazione dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro dall'altro. Il modo di procedere segue quello del primo capitolo: dalla descrizione delle attività svolte dal tutor d'aula rispetto all'alternanza scuola-lavoro emerge il principio pedagogico sotteso all'azione.

Seguendo la linea tracciata dalla legge del 28 Marzo 2003, n. 53, che con il termine alternanza intendeva una metodologia formativa che inerisce alla possibilità di utilizzare il lavoro come ambito formativo a vari livelli (laboratorio, tirocinio, apprendistato, impresa formativa, etc.), nonostante in Cometa Formazione siano presenti tutte queste possibilità, si è scelto di guardare solo alla realtà del tirocinio curriculare, in quanto attività prettamente inerente ai tutor d'aula. La domanda a cui si è voluto rispondere è se il lavoro può essere realmente ambito educativo e a che condizioni.

Da anni in Cometa Formazione è in atto una sperimentazione dal titolo *Uf Stage*, un modulo in cui il tutor è titolare non solo della progettazione, del monitoraggio e della verifica dell'esperienza dell'alternanza in azienda, ma anche di alcune lezioni svoltesi in fase pre, durante e post tirocinio.

A partire dalla descrizione delle attività si è descritto l'*Uf Stage* in ogni suo aspetto, suddiviso nelle tre fasi di progettazione, erogazione e valutazione: i colloqui con gli allievi per verificare la preferenza del settore aziendale, la ricerca delle aziende ospitanti, la stesura di progetti e convenzioni, le lezioni di *coaching* agli allievi per prepararli all'ingresso nel mondo del lavoro, le

costanti visite aziendali per monitorare l'andamento del tirocinio, la valutazione finale attraverso questionari e colloqui con gli allievi e i tutor aziendali di riferimento.

Dopo aver descritto l'unità formativa, è stato necessario approfondire la normativa, dove già la terminologia utilizzata per parlare di alternanza indica una certa concezione: parlare di "modalità dell'alternanza", infatti, significa riferirsi a una nuova metodologia operativa e non all'inserimento di uno strumento, diverso da altri, per fare scuola.

Proseguendo nel lavoro, ci si è accorti che parlare di alternanza implica il riferimento al dibattito socio-economico odierno, che vede la disoccupazione, la dispersione scolastica e il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro come conseguenza di un sistema formativo poco efficace. Tali fenomeni hanno quindi spostato l'attenzione sulla necessità di formazione dei giovani. Tuttavia emerge in modo evidente dall'interno del lavoro come la sola alternanza non può essere una risposta a questa situazione se non si recupera l'origine reale dell'introduzione di questa metodologia, origine che si lega ad una molteplicità di contesti e scenari culturali e sociali.

Un importante riferimento culturale in tema di alternanza è stata la tesi del capitale umano, rispetto al quale molti studi confermano che ad un investimento sulle persone a livello culturale, formazione e istruzione, corrisponde un innalzamento del fattore economico e sociale.

Un altro riferimento utilizzato è quello che guarda alle teorie che permeano la cultura europea da Aristotele ad oggi, e secondo le quali esiste un'unità tra teoria e prassi, tra studio e lavoro, tra pensiero e manualità, paradigma in lotta con la teoria separatista per cui esiste una divergenza tra chi lavora e chi pensa, come se chi lavora non fosse "adatto" a un lavoro di pensiero.

Il tema dell'alternanza si connette, quindi, anche ad una concezione antropologica-culturale in cui il lavoro viene visto come dimensione fondamentale dell'essere umano in cui è possibile la realizzazione di sé e dei propri ideali.

Le aziende non richiedono una competenza tecnico professionale ma prima di tutto una competenza che potremmo chiamare “umana”: persone che riescano a stare nel mondo del lavoro, ad essere flessibili, curiose, educate, disponibili ad imparare. Da ciò deriva la necessità di considerare l’alternanza scuola-lavoro come una modalità di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, in un contesto in cui la scuola possa essere “a misura di ciascuno”.

Tuttavia il tema dell’alternanza ci conduce ad un altro quadro concettuale imprescindibile, ovvero l’intreccio strutturale tra teoria e azione, cognitivo e manuale, esperienza e apprendimento, fare e sapere; questione che ha radici antichissime. Si rende evidente come il tema dell’alternanza scuola – lavoro si connetta con una quantità di tematiche e riferimenti concettuali in cui è difficile districarsi.

Nell’ultimo paragrafo del capitolo terzo emerge come il principio pedagogico su cui si muove tutto il lavoro dell’unità formativa riguardante il tirocinio è quello dell’*apprendere attraverso l’esperienza*, quest’ultima concepita come un “provare” giudicato attraverso la riflessione sul fare.

La pratica riflessiva è al centro di vari indirizzi pedagogici che trattano il sapere attraverso il fare. Tanti possono essere i riferimenti teorici che hanno influenzato il metodo utilizzato in Cometa Formazione: il pragmatismo di J. Dewey, in cui il rapporto tra pensiero e azione è considerato come una specifica forma di riflessione sulla realtà; l’epistemologia della pratica di D. A. Schon, dove la riflessione avviene sia nel corso dell’azione per regolare l’azione stessa, sia dopo l’azione per comprendere e migliorare l’esperienza già vissuta; l’apprendimento esperienziale di D.A. Kolb in cui l’apprendimento viene diviso in quattro fasi (esperienza, osservazione riflessiva, concettualizzazione, applicazione). Questi quadri teorici non sono tematizzati ma sono riferimenti che agiscono in modo latente nell’esperimento svolto dell’Unità Formativa Stage.

La riflessione, nel lavoro dell'*Uf Stage*, diventa strumento di conoscenza dell'esperienza ma anche strumento di costruzione di un sapere che deriva dall'esperienza e, nello stesso tempo, la supera da ogni parte.

In conclusione potremmo dire che il presente lavoro, non avendo alcuna pretesa di definire la funzione tutoriale nella sua poliedricità, ha l'obiettivo primario di aprire una riflessione sulla funzione tutoriale nella scuola. A partire dalla descrizione della pratica lavorativa del tutor d'aula nella realtà di Cometa Formazione, si è tentato di descrivere ed estrapolare gli essenziali principi pedagogici e le esigenze sottese a questa funzione.

L'augurio è che questa ricerca possa contribuire a costruire un'idea di scuola che possa tenere conto della complessità dei fattori che la costituiscono, inserendo anche, quando necessario, figure professionali che rispondano alle esigenze reali del mondo contemporaneo e dei giovani d'oggi.

Capitolo I

Il tutor in Cometa: l'intelaiatura di un lavoro destrutturato

Parte A

FUNZIONI E COMPETENZE DEL TUTOR A SCUOLA.

Sommario: **1.** Una premessa normativa. – **2.** La scuola Oliver Twist: una cornice. – **3.** I requisiti richiesti dalla Regione Lombardia: il tutor d'aula. – **4.** Il tutor in Cometa Formazione.

1. Una premessa normativa

Il presente lavoro ha lo scopo di presentare la funzione del tutor così come si è articolata presso la scuola *Oliver Twist – Cometa Formazione scs*. La funzione tutoriale, e il ruolo del tutor a scuola, non è di per sé un tema innovativo né a livello di studio, poiché è stato affrontato più riprese e da diversi punti di vista, né a livello normativo, a partire dalla legge n. 23/2005.

Tuttavia la legge non fa riferimento al tutor, contemplato invece dal decreto ministeriale n. 100/2002, che ha sorretto le sperimentazioni limitate all'anno scolastico 2002/2003 in cui si fa riferimento ad un docente tutor che

«cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie».

Nella legge 28 marzo 2003 n°53 vi si può intravedere solo un riferimento nell'articolo che concerne la formazione dei docenti ed esattamente art. 5, comma 1, lettera g) dove si legge che

«le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative».

A livello normativo la funzione tutoriale viene dettagliata nel Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 in cui vengono definite le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Negli allegati viene citata la funzione del docente tutor come colui che ha il preciso compito della compilazione del Portfolio delle competenze individuali di ciascun allievo.

Mentre nel Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, all'art.5 viene descritta la funzione tutoriale per l'alternanza scuola – lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

«Nei percorsi in alternanza la funzione tutoriale e' preordinata alla promozione delle competenze degli studenti ed al raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio. La funzione tutoriale personalizzata per gli studenti in alternanza e' svolta dal docente tutor interno di cui al comma 2 e dal tutor esterno di cui al comma 3.

Il docente tutor interno, designato dall'istituzione scolastica o formativa tra coloro che, avendone fatto richiesta, possiedono titoli documentabili e certificabili, svolge il ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono percorsi in alternanza e verifica, con la collaborazione del tutor esterno di cui al comma 3, il corretto svolgimento del percorso in alternanza.

Il tutor formativo esterno, designato dai soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, disponibili ad accogliere gli studenti, favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo assiste nel percorso di formazione sul lavoro e fornisce all'istituzione scolastica o formativa ogni elemento atto a verificare e valutare le attività dello studente e l'efficacia dei processi formativi. Lo svolgimento dei predetti compiti non deve comportare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

I compiti svolti dal tutor interno di cui al comma 2 sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente.

Ai fini di un costruttivo raccordo tra l'attività di formazione svolta nella scuola e quella realizzata in azienda, sono previsti interventi di formazione in servizio, anche congiunta, destinati prioritariamente al docente tutor interno ed al tutor esterno».

Se la funzione tutoriale per l'alternanza scuola – lavoro ha avuto un seguito e mantiene una propria specificità, la funzione tutoriale nella scuola non ha avuto lo stesso destino, per lo meno a livello di normativa. Nel 2006, solo due anni dopo, la funzione del tutor proposta nei documenti di attuazione dalla Riforma è stata disapplicata.

Questa tematica sembra aver perso di interesse nel dibattito nazionale. Nonostante ciò permangono figure professionali che svolgono questa funzione e rimane a livello generale un problema nell'istituzione scuola dovuto, a

parere di molti, ad una mancanza di personalizzazione dei percorsi e ad una lontananza del mondo dell'istruzione dal mondo del lavoro.

Nel presente lavoro l'obiettivo è mostrare come la funzione del tutor, per come è svolta nell'istituzione Oliver Twist, risponda proprio agli obiettivi indicati e che si pone oggi l'istituzione scuola. «Favorire per tutti la buona riuscita nei processi di apprendimento, prevenire fenomeni di dispersione scolastica, rispondere alla nuova domanda di formazione, individuale e sociale, personalizzare i piani di studio con opportunità di arricchimenti curriculari, diffondere innovazione». (O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2007, 11).

1. La scuola Oliver Twist: una cornice

L'esperienza di dottorato in apprendistato si è svolta nella scuola Oliver Twist – Cometa Formazione scs, un istituto che nasce come centro di formazione professionale regionale.

Per quel che attiene il sistema d'istruzione e formazione professionale in generale esso si articola in percorsi di durata triennale e quadriennale finalizzati al conseguimento di titoli di qualifica professionale e di diploma professionale. Le qualifiche e i diplomi professionali, di competenza regionale, sono riconosciuti e spendibili a livello nazionale ed europeo, in quanto compresi nell'apposito Repertorio nazionale, condiviso tra Stato e Regioni con l'Accordo del 29 aprile 2010¹ e recepito con il decreto interministeriale (MIUR e MLPS) del 15 giugno 2010. Le modalità organizzative e le metodologie di realizzazione dei percorsi prevedono attività di stage, di laboratorio e di tirocinio e si caratterizzano per flessibilità e

¹ L'Accordo del 29 aprile 2010 ha quindi definito il primo Repertorio nazionale, comprensivo di 21 figure professionali relativo al percorso formativo di durata triennale e altrettante correlate a quello di durata quadriennale, spendibili a livello nazionale, inquadrate rispettivamente nel terzo e quarto livello europeo.

personalizzazione. I percorsi, invece, sono realizzati da strutture formative accreditate dalle Regioni, secondo criteri condivisi a livello nazionale. Cometa Formazione è una società cooperativa sociale e in quanto tale Onlus di diritto ai sensi del decreto legislativo del 4 dicembre 1997, n.460.

L'offerta formativa prevede percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IFP) e percorsi sperimentali di contrasto dell'abbandono scolastico attraverso l'alternanza scuola lavoro finalizzati all'inserimento lavorativo. Nel settembre 2009 è stata inaugurata la nuova sede, la Scuola Oliver Twist.

I percorsi IFP propongono tre percorsi:

- Operatore della ristorazione – addetto sala e bar
- Operatore del legno – manutentore di immobili.
- Operatore delle Lavorazioni artistiche – Arredo Tessile

Tutti i percorsi hanno la durata di tre anni per il raggiungimento della qualifica professionale di terzo livello europeo, con la possibilità di accedere ad un quarto anno che permette il raggiungimento del diploma di tecnico della ristorazione, del legno o dell'arredo tessile, e sono destinati a ragazzi di età compresa tra i 14 e i 17 anni e giovani fino ai 25 anni per i percorsi di apprendistato per la qualifica.

La didattica si muove sul principio dell'alternanza:

- Utilizzo dei laboratori didattici secondo il principio della Scuola Impresa. I beni e servizi prodotti dagli allievi durante la lezione pratica vengono venduti a clienti reali.
- Tirocinio curriculare in azienda a partire dal secondo anno di corso.
- Didattica del compito a partire da un commessa di un cliente esterno. Viene utilizzata la modalità del project work per cui le competenze di base vengono estrapolate a partire dal processo produttivo necessario a rispondere alla richiesta del cliente.

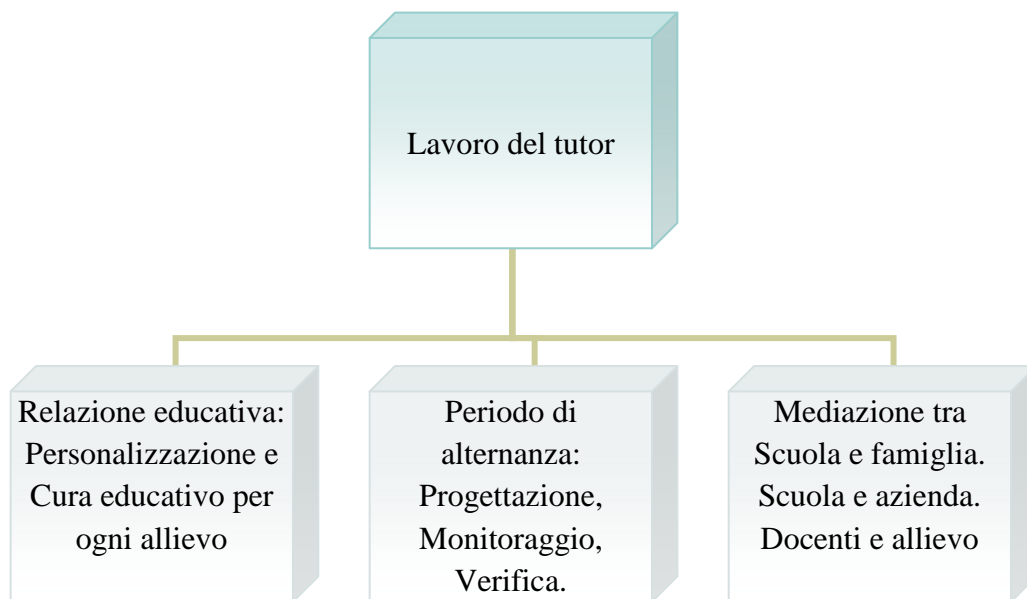
La realtà della scuola ha origine dalla Associazione Cometa, luogo di accoglienza e accompagnamento di bambini in affidamento diurno. Questo inizio

permea anche la metodologia educativa della scuola. La centralità del ragazzo in tutti i suoi aspetti è, infatti, presente nella cura educativa e nella progettazione personalizzata del percorso di ogni singolo allievo garantita dalla presenza di un tutor scolastico che diventa punto di riferimento per la classe.

Il tutor si muove principalmente su due aree di lavoro.

La prima è l'area della progettazione educativa. Ogni tutor ha in carico una classe o due classi e si occupa di mantenere le comunicazioni tra la scuola e la famiglia, avere cura della documentazione necessaria per ogni ragazzo, coordinare il consiglio di classe nella progettazione individualizzata e personalizzata del percorso di ogni allievo.

L'altra area di lavoro riguarda il tirocinio curriculare che ogni allievo svolge all'interno del percorso formativo a partire dal secondo anno di corso. Le mansioni in carico al tutor sono: tenere il contatto con le aziende, trovare nuove realtà imprenditoriali che accolgano gli studenti, progettare il periodo di alternanza con lezioni e attività pratiche adibite allo scopo, stendere progetto e convenzione in collaborazione con l'azienda, monitorare il percorso e verificarne la valenza formativa ed educativa, sostenere e accompagnare l'allievo nell'inserimento e in tutto il periodo in azienda attraverso visite aziendali, colloqui con studente e tutor aziendale, lezioni di rientro, coaching.



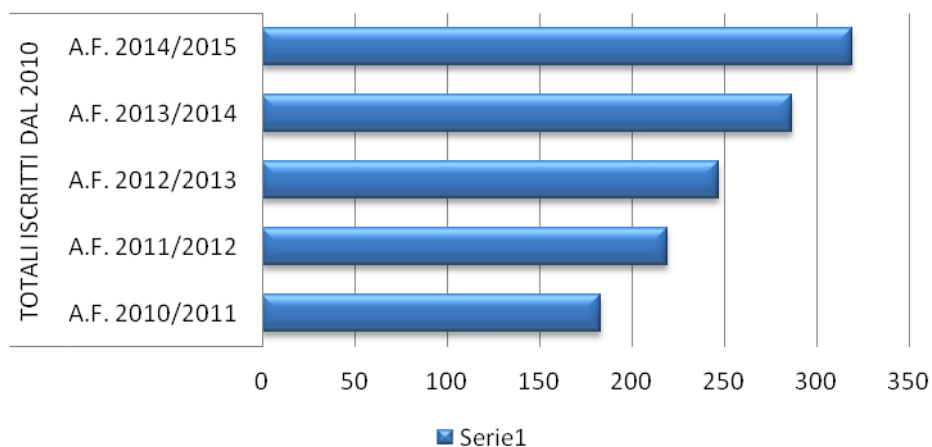
Schema 1. *Le aree di lavoro del tutor*, a cura di Elena Cervellera, 2015

Prima di entrare nel dettaglio nelle richieste della Regione Lombardia, mostriamo i dati della scuola negli ultimi cinque anni in modo da fornire una cornice in cui inserire il ruolo del tutor nella realtà specifica della scuola Oliver Twist scs.

Di seguito si riporta il grafico con i numeri degli allievi iscritti dal 2010 ad oggi. I numeri riportati riguardano solo i percorsi in DDIF, sono escluse le iscrizioni dei ragazzi che hanno svolto percorsi sperimentali di alternanza scuola lavoro e anche gli iscritti in apprendistato per la qualifica.

TOTALI ISCRITTI DAL 2010	A.F. 2010/2011	183
	A.F. 2011/2012	219
	A.F. 2012/2013	247
	A.F. 2013/2014	287
	A.F. 2014/2015	319

Totali iscritti dal 2010

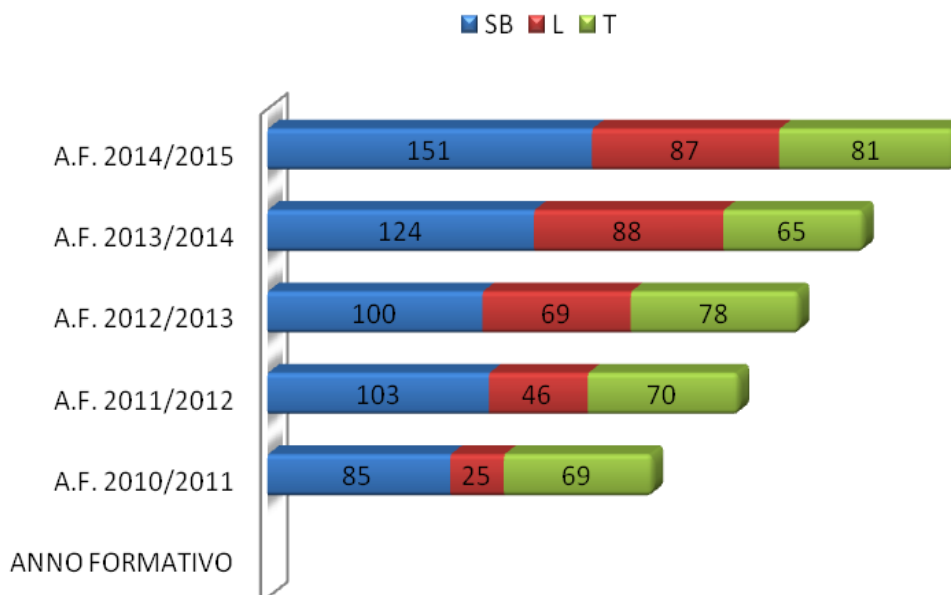


Fonte: Archivio segreteria Scuola Oliver Twist.
Grafico 2. *Totali iscritti* a cura di Elena Cervellera, 2015

Dall'annualità 2012/2013 la Regione ha permesso la possibilità del V anno. L'aumento delle iscrizioni è, quindi, dovuto anche a questa nuova possibilità che alcuni studenti della scuola e altri provenienti da altri istituti hanno colto. La crescita esponenziale non riguarda tutti i settori allo stesso livello. Riportiamo qui i dati delle iscrizioni per settore.

ANNO FORMATIVO	SETTORE		
	SB	L	T
A.F. 2010/2011	85	25	69
A.F. 2011/2012	103	46	70
A.F. 2012/2013	100	69	78
A.F. 2013/2014	124	88	65
A.F. 2014/2015	151	87	81

Iscrizioni annuali per settore



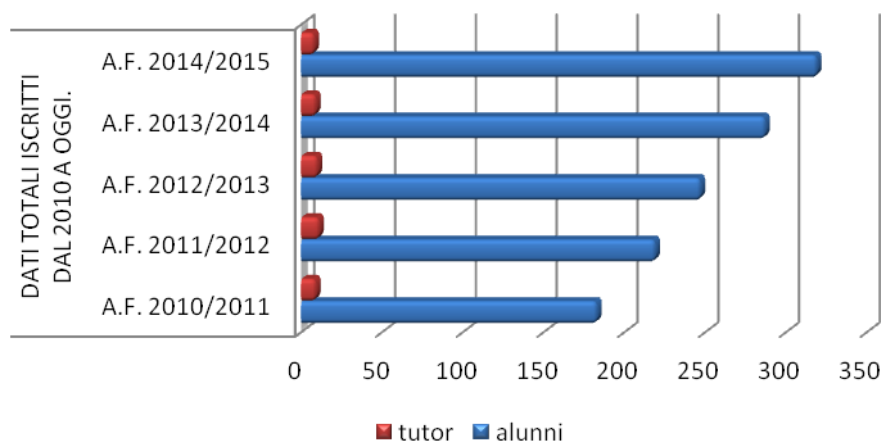
Fonte: Archivio segreteria Scuola Oliver Twist.

Grafico 3. *Iscrizioni per settore* a cura di Elena Cervellera, 2015

Esaminando i dati riguardanti i tutor nella scuola un primo aspetto che emerge è che all'aumentare delle iscrizioni non è conseguito un parallelo aumento delle assunzioni come si vede dalla grafica. Il lavoro di tutorato, mantenendo le sue funzioni di base di cura educativa e progettazione, verifica e monitoraggio del tirocinio ha subito un cambiamento nella modalità di svolgimento delle varie mansioni e quindi un implemento di alcune competenze rispetto ad altre, come ad esempio quella di progettazione e organizzazione.

		Alunni	Tutor
DATI TOTALI ISCRITTI DAL 2010 A OGGI.	A.F. 2010/2011	183	9
	A.F. 2011/2012	219	11
	A.F. 2012/2013	247	10
	A.F. 2013/2014	287	9
	A.F. 2014/2015	319	8

Proporzione alunni - tutor



Fonte: Archivio segreteria Scuola Oliver Twist.
Grafico 4. *Alunni e tutor* a cura di Elena Cervellera, 2015

2. I requisiti richiesti dalla Regione Lombardia: il tutor d'aula.

La Regione Lombardia richiede tra le figure obbligatorie all'interno dei Centri di Formazione Professionale il tutor. Dall'allegato A del decreto n°12550 del 20 Dicembre 2013 sulle *indicazioni regionali per l'offerta formativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale di secondo ciclo*, tutto il sistema IeFP assume l'ottica della centralità della persona e mira alla valorizzazione e allo sviluppo integrale delle potenzialità di ciascun allievo, in una prospettiva di istruzione e formazione da coltivare lungo l'intero arco della vita. L'identità dei percorsi IeFP, in rapporto al Profilo Educativo, Culturale e Professionale (PECuP) comune ai percorsi di II ciclo, si caratterizza per i seguenti tre principali aspetti:

- strutturazione della propria offerta formativa ai fini del «pieno sviluppo della persona umana» e per «l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3, c. 2 della Costituzione);
- affermazione teorica e pratica della pari dignità e della circolarità tra cultura tecnico-professionale, cultura scientifica e cultura umanistica;

- valorizzazione delle dimensioni educative e culturali del lavoro, delle tecniche e dei saperi pratici, taciti e riflessi, riscontrabili nelle più avanzate dinamiche sociali, economiche e produttive del territorio”. (Allegato A del decreto n°12550 del 20/12/2013 sulle indicazioni regionali per l’offerta formativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale di secondo ciclo, 4).

Nello stesso documento emerge il concetto di personalizzazione: «La personalizzazione non riguarda solo interventi e misure riferite ai singoli o gruppi allievi, ma costituisce una dimensione caratterizzante l’intero processo formativo, una logica e una modalità attraverso cui vengono costruiti tutti i piani e le situazioni di apprendimento».

Affinché possa avvenire il pieno sviluppo della persona umana, sia possibile questa personalizzazione della programmazione didattica e ci siano le condizioni di una meta riflessione sul proprio fare – ciò che in pedagogia viene chiamato meta - cognizione (Seminario di Ivo Lizzola, Convegno a Bologna del 21 Gennaio 2012 dal titolo Una scuola in una comunità di apprendimento, 7) – la legge 53/2003 ha previsto nella formazione professionale un tutor per l’alternanza scuola – lavoro.

Nel quadro regionale degli standard professionali della regione Lombardia l’area professionale di riferimento del tutor d’aula è quella dei servizi di educazione e formazione. La descrizione del profilo è quella di un operatore che

«provvede alla gestione operativa dell’aula, effettua l’accoglienza dei corsisti, predispone il materiale didattico e le attrezzature previste per le attività, affianca il docente durante la didattica. Inoltre, si occupa di eventuali criticità emerse durante l’erogazione del servizio»².

Il tutor d’aula si colloca all’interno dei processi di formazione in quanto punto di riferimento di tutti gli attori del percorso e dal Quadro Regionale degli

² Quadro regionale standard professionali della Regione Lombardia.

Standard Professionali (QRSP) il tutor si occupa anche di organizzare e monitorare il percorso in caso di esperienze di stage, apprendistato o inserimento al lavoro.

Nella classificazione delle professioni internazionali ISCO³ il lavoro del tutor d'aula è assimilato nel gruppo degli specialisti dell'insegnamento non classificati altrove. All'interno del quadro delle professioni nazionali il tutor d'aula è invece assimilato tutor, istitutori e insegnanti nella formazione professionale e assimilati.

Riportiamo qui le competenze con le conseguenti conoscenze e abilità previste dal quadro regionale.

COMPETENZE	Conoscenze	Abilità
Effettuare attività di affiancamento corsisti durante il percorso formativo.	Dinamiche dei gruppi in apprendimento. Elementi di pedagogia. Metodi di rilevazione dei bisogni formativi. Metodi di valutazione di progetti formativi. Metodologie didattiche. Tecniche di pianificazione formativa.	Applicare metodologie di rilevazione dei bisogni formativi. Applicare metodologie di verifica dell'apprendimento. Applicare tecniche di comunicazione interpersonale. Applicare tecniche di gestione d'aula. Applicare tecniche di gestione del patto formativo. Applicare tecniche di gestione gruppi

³ La Classificazione internazionale standard delle professioni, modificata (CITP-88), offre un sistema di classificazione e di aggregazione dei dati delle informazioni relative alle professioni che permettono di raccogliere i censimenti demografici e le indagini statistiche, e che detengono le cartelle della pubblica amministrazione.
<http://www.collegamenti.org/LearningPlayers/Isco/CITP-88.pdf>

		<p>apprendimento adulti.</p> <p>Utilizzare applicazioni didattiche informatiche e audiovisive.</p>
<p>Effettuare l'organizzazione e l'affiancamento di stage e tirocini</p>	<p>Elementi di contrattualistica del lavoro</p> <p>Elementi di pedagogia</p> <p>Metodologie di analisi delle competenze</p> <p>Metodologie di orientamento</p> <p>Normativa sui tirocini formativi (stage)</p>	<p>Applicare metodologie di verifica dell'apprendimento</p> <p>Applicare tecniche di monitoraggio delle attività</p> <p>Applicare tecniche di pianificazione delle attività</p> <p>Utilizzare software posta elettronica (Outlook o analoghi)</p> <p>Utilizzare strumentazione a supporto dell'attività d'ufficio (fax, fotocopiatrice)</p> <p>Utilizzare strumenti di accompagnamento formativo attività di stage</p> <p>Utilizzare strumenti di descrizione competenze</p>
<p>Effettuare la predisposizione di materiali e supporti d'aula</p>	<p>Metodologie per la formazione degli adulti.</p> <p>Processi formativi.</p>	<p>Applicare metodologie di stesura contenuti didattici.</p> <p>Applicare tecniche di pianificazione delle attività.</p> <p>Utilizzare applicazioni didattiche informatiche e audiovisive.</p> <p>Utilizzare software creazione di presentazioni multimediali. (PowerPoint o analoghi)</p> <p>Utilizzare software</p>

		elaborazione testi (Word o analoghi). Utilizzare strumentazione a supporto dell'attività d'ufficio (fax, fotocopiatrice).
--	--	--

Qrsp Regione Lombardia, <http://www.ifl.servizirl.it/site>

Anche nel CCNL del 25 ottobre 2002 della Formazione Professionale viene descritta la funzione del tutor all'interno dell'area dei profili professionali nel settore dell'erogazione della formazione, insieme ad altre figure come formatore, orientatore, coordinatore e referente del sistema qualità. Il tutor assume, quindi, una professionalità specifica. Il formatore tutor è colui che si occupa di animare e facilitare gli apprendimenti individuali e di gruppo, gestire la formazione in alternanza, inserire nel lavoro le fasce più deboli.

Nella descrizione delle funzioni generali il tutoraggio «integra ed arricchisce il processo formativo con interventi individuali e di gruppo nelle fasi di formazione, di alternanza, di tirocinio e inserimento lavorativo».

Per quanto riguarda le aree operative vengono divise in

Area di sostegno e supporto all'apprendimento individuale e/o di gruppo:

- Elabora, in accordo con i formatori, piani di intervento che tengono conto dei bisogni professionali e individuali espressi in relazione al mercato del lavoro locale e in coerenza con il percorso formativo.
- Realizza interventi di socializzazione e/o sviluppo del clima d'aula.
- Propone e gestisce interventi di potenziamento delle competenze e del processo di apprendimento.

- Collabora alla gestione di interventi di diagnosi individuale e/o di gruppo volti ad individuare e rimuovere gli ostacoli dell'apprendimento
- Promuove l'individualizzazione degli interventi di apprendimento garantendo congruenza tra attività formative e obiettivi previsti nell'azione.
- Applica tecniche di monitoraggio, verifica e valutazione degli apprendimenti nella formazione a distanza.
- Cura la compilazione e la raccolta della documentazione richiesta.

Area delle attività di formazione in alternanza:

- Analizza la situazione locale del mercato del lavoro accedendo a fonti di informazioni disponibili e collaborando con gli orientatori.
- Individua e seleziona le aziende idonee alle attività di stage.
- Cura i rapporti con le aziende per acquisire le disponibilità alla realizzazione di stage, propone convenzioni e definisce modalità e tempi di realizzazione.
- Collabora alla progettazione, monitoraggio e valutazione delle attività di stage, tirocini e/o borse di lavoro gestendo le convenzioni, le relazioni con le imprese e presidiando i diversi adempimenti previsti.
- Aggiorna ed implementa le banca dati aziendali e presidia gli adempimenti previsti nella realizzazione stage

Area dell'inserimento lavorativo di fasce deboli e/o soggetti con deficit di opportunità:

- Applica gli strumenti legislativi ed operativi a sostegno dell'inserimento lavorativo di fasce svantaggiate.

- Fornisce supporto nelle fasi di reperimento delle informazioni per la redazione del progetto di inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati, restituisce e verifica con l'utente le modalità di realizzazione dei piani di intervento e di inserimento lavorativo.
- Si raccorda con le istituzioni e associazioni locali che si occupano di fasce svantaggiate per l'utilizzo mirato delle risorse disponibili.
- Si raccorda con i servizi per l'impiego per l'integrazione di percorsi di inserimento con altre opportunità informativo – orientative.
- Consulta e/o aggiorna le banche dati per l'incrocio domanda\offerta.

La descrizione presente nel contratto collettivo nazionale riguarda il tutor formativo nei vari settori. Ricordiamo, infatti, che la professionalità del tutor può essere richiesta nei centri per l'impiego, come nelle università o nelle imprese.

Riportiamo di seguito, invece, le aree di attività che ineriscono alla funzione tutoriale operante specificatamente nella scuola, in particolare nei centri di formazione regionale lombardi, e i requisiti minimi per l'accreditamento come da decreto 5808 dell'otto giugno 2010 (identificativo atto n° 762). Il decreto riguarda i requisiti e le modalità operative di richiesta per l'iscrizione all'albo regionale degli operatori pubblici e privati che vogliono erogare servizi di istruzione e formazione professionale e servizi al lavoro.

Le aree di attività previste da decreto per il tutoraggio formativo nei centri di formazione professionale sono:

- supporto personalizzato agli allievi;
- definizione degli interventi di flessibilità e dei LARSA;
- predisposizione materiale didattico e attrezzature;

- gestione dei rapporti e dei colloqui con allievi e famiglie;
- gestione dei rapporti con agenzie e imprese del territorio;
- gestione e valutazione delle attività in alternanza scuola-lavoro e di apprendistato.

I requisiti minimi alternativi sono:

- abilitazione all'insegnamento in una delle classi di abilitazione del sistema di Istruzione;
- diploma di laurea in psicologia o scienze dell'educazione o equipollenti;
- diploma di laurea accompagnato da esperienza specifica almeno annuale nell'attività di tutoring o orientamento o counseling;
- diploma di scuola secondaria superiore o diploma professionale / Attestato di III livello (decisione n. 85/368/ce) e esperienza almeno quinquennale nell'attività di tutoring o orientamento o counseling.

Ogni attività prevista, da decreto, rimanda ad una concezione della persona e del lavoro, che determina la modalità di svolgimento dei compiti e delle mansioni da svolgere qui elencati.

Per esemplificare. Nel prevedere un "supporto personalizzato agli allievi" si da per presupposto una concezione di personalizzazione e una visione del supporto richiesto. Invece il termine supporto è esito di teorie pedagogiche specifiche che comportano azioni diverse. Il supporto agli allievi può significare facilitare l'apprendimento attraverso una semplificazione del materiale didattico, o mettere l'allievo in un setting differente o ancora organizzare momenti di studio individuale con un docente, o con un altro allievo più esperto, mettendo in atto quello che si chiama il peer - tutoring. Come si può intendere con il termine "supporto" l'idea di promuovere l'apprendimento, concezione che implica un'altra serie di azioni educative, lontanissime da quelle appena elencate.

Per quanto riguarda il termine personalizzazione è necessario riferirsi ad un contesto pedagogico ancora più ampio in cui la personalizzazione del percorso va nettamente distinta dall'individualizzazione, tema al centro del dibattito pedagogico nella scuola da anni.

Per questa ragione non è sufficiente definire le aree operative e le mansioni specifiche del tutor, anche se necessario per inquadrare una professionalità specifica, è indispensabile determinare dall'interno di ogni mansione richiesta le azioni da svolgere, per poi estrapolare la concezione pedagogica che vi soggiace. Per fare questo inizieremo a guardare all'interno della nostra realtà di interesse il mansionario del tutor.

4. Il tutor in Cometa Formazione

Il mansionario del tutor di Cometa Formazione è diviso in funzioni e compiti:

Funzione di
Accoglienza e “ cura” della relazione educativa.
Sostegno al miglioramento continuo delle attività educativo-didattico.
Coordinamento delle attività educativo-didattiche della classe per assicurare unitarietà della proposta, coerenza e gradualità degli interventi del percorso formativo.
Elaborazione e cura della documentazione pedagogico-didattica del percorso formativo con l’apporto dei docenti.
Orientamento e accompagnamento nelle attività di alternanza scuola-lavoro.
Facilitazione dei processi di apprendimento e di affiancamento agli alunni per l’acquisizione di una consapevolezza dei ‘modelli mentali’ utilizzati nei processi di apprendimento (apprendimento metacognitivo).
Orientamento nelle scelte delle attività – Piano di Studi Personalizzato.
“ Cura” della relazione con la famiglia.

Come si evince dalla griglia soprastante, il termine cura ha una preminenza nella descrizione delle funzioni tutoriali. La scelta di questo termine non è casuale ma dice di un orientamento educativo che la funzione tutoriale svolge nella Scuola Oliver Twist.

Parlare di cura educativa implica un preciso riferimento pedagogico e una scelta di approccio di metodo alla questione.

Tanta letteratura riguardante il tutor parla di diverse metodologie di approccio a questa funzione (si veda a questo proposito: Isfol, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, Libri del FSE, Catanzaro, 2003, o anche O. Scandella, *Interpretare la tutorship, Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2007). Cercheremo qui di sintetizzare alcuni approcci che sembrano raccogliere i nuclei comuni delle varie metodologie rintracciate nella letteratura attuale.

Parliamo di approccio psico-dinamico nel momento in cui il focus della funzione tutoriale si incentra sul porre le condizioni per creare l'area potenziale della formazione, ovvero quello spazio mentale - ma anche fisico - in cui chi forma e chi deve essere formato si incontrano, spazio in cui avviene l'apprendimento. In questo approccio, il tutor svolge la funzione di confine o quadro e si concentra sulla dimensione affettiva dell'allievo. In un processo di apprendimento il soggetto si trova ad avere a che fare con una serie di bisogni che chiameremo educativi⁴, paure e timori che possono, se non rielaborati,

⁴ Cosa significa bisogni educativi? Riportiamo qui un estratto dell'articolo di Alain Gussot *Riprendiamoci la Pedagogia* pubblicato sulla rivista *Handicap e Scuola*, n°169-170, maggio – agosto 201, p.6.

“Si tratta di bisogni collegati alla natura e alla modalità del processo di apprendimento (alla sua correlazione con lo sviluppo dall'infanzia all'età adulta nell'arco di tutta la vita). I bisogni educativi sono quelli che trovano risposte nell'accesso ai saperi e alle conoscenze, quelli che passano tramite un processo di apprendimento che facilita l'espressione di tutte le potenzialità dell'individuo che sta crescendo e il loro sviluppo nel tempo. I bisogni educativi sono quelli che riguardano gli apprendimenti (nelle diverse sfere dello sviluppo cognitivo, psico – motorio, socio – affettivo, linguistico – comunicativo, relazionale) e la formazione di una personalità competente in grado di fare funzionare al meglio possibile le proprie capacità, di essere autonoma e di divenire sé stessa”.

bloccare il processo di apprendimento. Tale approccio ha evidenti riferimenti psicoanalitici in cui viene motivata e ragionata l'imprescindibile connessione tra aspetti emotivi, cognitivi e relazionali. In questa tipologia di approccio il tutor si prende carico della dimensione affettiva dell'allievo in modo che possa essere tollerata la paura, la frustrazione, il timore di sbagliare. Questo implica un atteggiamento tollerante e benevolente verso l'allievo in quanto persona che sta cercando la propria identità e la predisposizione del setting pedagogico in modo che l'allievo possa guardare le sue angosce e le sue paure e rielaborarle in una nuova rappresentazione di sé, capace di sostenere il processo di apprendimento. L'approccio, pertanto, non è solo introduttivo ma continuo e conclusivo nella relazione tutoriale per delimitare il confine tra lo spazio formativo e il resto. In questo modo l'allievo può diventare autonomo nel guardare la propria dimensione affettiva e relazionale.

Parliamo di approccio connessionista nel momento in cui la funzione tutoriale pone l'accento sulla continuità e l'unità del processo formativo. In questo approccio, la funzione tutoriale si sviluppa intorno alla dimensione cognitiva dell'alunno. Parliamo di funzione di processo. Il compito che svolge il tutor in questo campo è quello di aiutare l'alunno a vedere, e poi esplicitare, le connessioni tra i vari contenuti disciplinari. Ma non solo. Questo approccio ha le sue radici nella psicosociologia che guarda molto alle relazioni tra il soggetto e il contesto in cui apprende. Quindi il lavoro del tutor non solo permette di far emergere connessioni tra i vari campi del sapere scolastico, ma anche tra le diverse dimensioni della vita, ad esempio, tra la dimensione professionale e quella formativa, o quella di tempo libero.

L'approccio educativo – relazionale si svolge nel sostegno e nell'affiancamento dell'allievo nel momento dell'apprendimento. In questo approccio la funzione del tutor è svolta in un rapporto individualizzato con l'allievo e ha come scopo quello di far maturare una consapevolezza rispetto a potenzialità e risorse dell'allievo davanti al compito, in questo caso scolastico, da svolgere. Parliamo di funzione di supporto.

L'ultimo approccio segnalato ha le sue radici in una concezione pedagogica che guarda la persona in una prospettiva di sviluppo. Ogni persona ha il desiderio di realizzare sé e di conoscersi, a partire da questo desiderio, nell'affrontare i compiti che la realtà pone, il soggetto si sviluppa e si costruisce. In questo processo l'ambito scolastico è uno dei luoghi più favorevoli. Per questa ragione il tutor affianca nello svolgimento di compiti precisi, aiutando, sostenendo e motivando l'allievo alla ricerca delle proprie risorse, che potrà spendere nell'intento di realizzarsi e conoscersi.

Infine parliamo di approccio strumentale in cui la centralità della funzione tutoriale viene assunta dall'aspetto organizzativo dell'apprendimento. Il tutor ha in questo caso una funzione strumentale e si occupa di gestire tutti gli aspetti logistici dell'apprendere: che l'aula sia ordinata, che ognuno abbia il suo posto, etc.

Come emerge dai compiti svolti nella realtà di Cometa Formazione tutti questi approcci guardano un aspetto della funzione tutoriale, la metodologia in uso nella Scuola Oliver Twist parte da un approccio integrato, focalizzandosi però sulla cura della dimensione affettiva (come si vede nell'approccio psico – dinamico) e della dimensione di apprendimento, in un approccio educativo – relazionale che guarda all'allievo nel suo percorso evolutivo a livello di potenzialità cognitive e relazionali.

Per mostrare nella pratica quanto detto esplicitiamo ora il mansionario dei compiti del tutor in Cometa, dividendoli per aree e mostrando come all'interno sia sempre presente un approccio integrato.

<p>AREA DELL'ALTERNANZA FUNZIONE DI CONFINE, DI PROCESSO E DI SUPPORTO</p>	<p>Predisporre , in collaborazione con la segreteria, la documentazione per l'attivazione dell' alternanza scuola-lavoro.</p> <p>Cura la corretta compilazione e tenuta del registro stage.</p> <p>Effettua le visite in azienda e segue il rapporto con il tutor aziendale durante</p>
--	---

	<p>dell'attività di alternanza scuola-lavoro.</p> <p>Accompagna lo studente durante la fase di avvio de dell'attività di alternanza scuola-lavoro.</p> <p>Predisporre la relazione sull'andamento dell'attività di alternanza scuola-lavoro.</p> <p>Consegna e raccoglie i questionari di valutazione dell'attività di alternanza scuola-lavoro.</p>
<p style="text-align: center;">AREA DELLA PERSONALIZZAZIONE FUNZIONE DI CONFINE, DI PROCESSO E DI SUPPORTO</p>	<p>Coordina, in accordo con la direzione, le attività del Consiglio di classe .</p> <p>Condivide con la direzione le tematiche da discutere nell'equipe specialistica e segnala alla direzione eventuali argomenti per l'ordine del giorno del Consiglio di classe.</p> <p>Partecipa all' equipe specialistica ed effettua l'incontro di supervisione.</p> <p>Declina le funzioni descritte sopra relative al progetto educativo, alla vigilanza, alla facilitazione degli apprendimenti, alla definizione e all'organizzazione delle attività in attuazione della flessibilità, al rispetto del Patto Formativo.</p> <p>Compila il Portfolio delle competenze per ciascun alunno in tutte le sezioni (anagrafica, di progetto, di valutazione) in collaborazione con i docenti delle varie discipline.</p> <p>Redige e cura il Piano Formativo Personalizzato della classe - PFP- : compila il PFP in tutte le parti richieste compreso la relazione di presentazione della classe, la relazione Finale, le attività di alternanza scuola-lavoro , etc.</p> <p>Redige la Relazione Finale della classe.</p> <p>Sostiene i colloqui per la consegna alle famiglie degli esiti formativi</p>

	<p>quadrimestrali in collaborazione con i docenti. Convoca e partecipa ai colloqui con le famiglie e la direzione.</p> <p>Mantiene i colloqui con i servizi sociali, se delegati.</p>
<p>AREA DELLA GESTIONE E DELL'ORGANIZZAZIONE FUNZIONE STRUMENTALE</p>	<p>Compila e cura il Registro di Classe.</p> <p>Redige i verbali degli incontri del Consiglio di classe.</p> <p>Giustifica le assenze e i ritardi consegnando periodicamente i talloncini in segreteria.</p> <p>Conteggia le ore di assenza dei singoli alunni e segnala alla direzione casi di criticità.</p> <p>Consegna le comunicazioni agli alunni e alla famiglia e ritira il riscontro/autorizzazioni della famiglia.</p> <p>Telefona alle famiglie in caso di ritardo o assenza dello studente.</p> <p>Cura la gestione degli armadietti individuali degli studenti e ne conserva le chiavi.</p> <p>Cura l'aula, gli strumenti e i sussidi didattici.</p> <p>Collabora con i docenti nella predisposizione del materiale occorrente per la lezione.</p> <p>Comunica tempestivamente in segreteria eventuali variazioni anagrafiche dello studente.</p> <p>Predisporre, con l'apporto dei docenti, le proposte di giudizio di valutazione degli apprendimenti da sottoporre al consiglio di classe.</p> <p>Effettua report di presenze e assenze per classe e per progetti, utilizzando gli</p>

	strumenti informatici in uso nella scuola.
--	--

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2010

I compiti fin qui descritti vengono distribuiti nel tempo e divisi in quattro fasi: fase di programmazione e pianificazione, fase di progettazione, fase di erogazione della progettazione, fase di valutazione e riprogettazione.

Riportiamo il format di programmazione delle attività per fasi per permettere il monitoraggio delle attività. Il format prevede l'attività, il prodotto, la scadenza e la data del monitoraggio.

Fase di programmazione e pianificazione

ATTIVITA'	PRODOTTO	SCADENZA	DATA MONITORAGGIO
PROGETTAZIONE TIROCINI	Banche dati aziende	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage
PROGETTAZIONE TIROCINI	Autorizzazione famiglia	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014

Fase di progettazione

ATTIVITA'	PRODOTTO	SCADENZA	MONITORAGGIO
PREDISPOSIZIONE DEI PIANI FORMATIVI PERSONALIZZATI (PFP),	PFI, progetto formativo individuale per alternanza scuola-lavoro	60 gg da inizio corso	Novembre
PREDISPOSIZIONE DEI PIANI FORMATIVI PERSONALIZZATI (PFP),	PDP per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA)	60 gg da inizio corso	Novembre

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014

Fase di erogazione

ATTIVITA'	PRODOTTO	SCADENZA	MONITORAGGIO

ATTIVITA' DI TUTORAGGIO FORMATIVO	Portfolio per ogni singolo allievo	In itinere	3 volte anno (nov, feb, giu)
EROGAZIONE STAGE E TIROCINI	Registro stage	A fine stage	15 giorni dopo lo stage
EROGAZIONE STAGE E TIROCINI	Questionari soddisfazione azienda e allievo stage	A fine stage	15 giorni dopo lo stage
EROGAZIONE STAGE E TIROCINI	Schede monitoraggio stage	A fine stage	15 giorni dopo lo stage
DOCUMENTAZIONE DELL'ATTIVITA'	Registro cartaceo	quotidiana	Mensile
DOCUMENTAZIONE DELL'ATTIVITA'	Registro Geop	settimanale	Mensile
DOCUMENTAZIONE DELL'ATTIVITA'	Compilazione diario di bordo GEFO (art. 3 e IV, V anni)	Mensile	Mensile
DOCUMENTAZIONE DELL'ATTIVITA'	Registro attività formative in assetto reale (eventi)	Ogni evento	ogni 2 mesi
DOCUMENTAZIONE DELL'ATTIVITA'	Timesheet attività in attuazione della flessibilità (cd. personalizzati)	quotidiano	a fine progetto

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014

Fase di valutazione e di riprogettazione

ATTIVITA'	PRODOTTO	SCADENZA	MONITORAGGIO
VERIFICA DELL' APPRENDIMENTO	Verbali Consigli di classe, incontri famiglie, equipe	Ogni incontro	ogni 2 mesi
VALUTAZIONE, PAGELLE, RICONOSCIMENTO CREDITI	Tabellone per scrutini	2 gg prima dello scrutinio	giorno scrutinio

VALUTAZIONE, PAGELLE, RICONOSCIMENTO CREDITI	Relazione fine anno della classe, compresa alternanza	Fine anno scolastico	Fine anno scolastico
VALUTAZIONE, PAGELLE, RICONOSCIMENTO CREDITI	Questionari di soddisfazione studenti	Fine anno scolastico	Fine anno scolastico

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014

Tutte queste attività vengono poi distribuite nel tempo. Riportiamo qui solo ciò che riguarda l'area educativo – didattica senza tenere conto dell'area dell'alternanza, su cui ci concentreremo più avanti.

Prodotto/documenti	Scadenza	set	ot	no	di	ge	fe	ma	ap	ma	gi	lu	Nota
		t	t	v	c	n	b	r	r	g	u	g	
PFI, progetto formativo individuale per alternanza scuola-	60 gg da inizio corso												
PDP per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA)	60 gg da inizio corso												
Registro cartaceo	quotidiana												
Registro Geop	settimanal												
Diario di Bordo GEFO	Mensile												
Registro attività formative in assetto reale (eventi)	Ogni evento												in base all'evento
Timesheet attività in attuazione della flessibilità (cd. personalizzati)	quotidiano												in base al progetto
Verbali Consigli di classe, incontri famiglie, equipe	Ogni incontro												in base al singolo incontro
Tabellone per scrutini	2 gg prima dello scrutinio												
Relazione fine anno della classe, compresa alternanza	Fine anno scolastico												
Questionari di soddisfazione	Fine anno scolastico												

Fonte: Archivio segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014.

Come si vede dal percorso fin qui svolto, il lavoro del tutor, per quanto la sua funzione rimanga fumosa e ancora dibattuta tra professionalità docente e professionalità specifica, ha una struttura precisa, specifici compiti e mansioni.

Il tutor si muove principalmente su due aree di attività. La prima riguarda tutta la progettazione didattica ed educativa della classe, permettendo una personalizzazione dei percorsi, e la seconda l'area dell'alternanza. Sull'area dell'alternanza ci concentreremo più avanti. Per quanto riguarda l'area

educativa è interessante mostrare quale siano le fasi del processo di lavoro del tutor in Cometa e vederne gli elementi che lo caratterizzano, per contraddistinguere il lavoro educativo e dargli una sua specifica dimensione all'interno dell'attività di tutorato.

Parte B

**IL PROCESSO PRODUTTIVO DEL TUTOR IN COMETA
FORMAZIONE**

Sommario: **1.** Il processo produttivo – **2.** Osservazione – **3.** Supervisione – **4.** Portfolio.

1. Il processo produttivo

Abbiamo avuto modo di verificare come il tutor in Cometa si occupi di due aree principalmente: l'area della progettazione educativa e l'area dell'alternanza scuola-lavoro.

La progettazione educativa parte da un insieme di bisogni educativi, dove per bisogni educativi intendiamo «bisogni collegati alla natura e alle modalità del processo di apprendimento (alla sua correlazione con lo sviluppo dall'infanzia all'età adulta nell'arco di tutta la vita). I bisogni educativi sono quelli che trovano risposta nell'accesso ai saperi e alle conoscenze, quelli che passano tramite un processo di apprendimento che facilita l'espressione di tutte le potenzialità dell'individuo che sta crescendo e il loro sviluppo nel tempo. I bisogni educativi sono quelli che riguardano gli apprendimenti [...] e la formazione di una personalità competente in grado di far funzionare al meglio possibile le proprie capacità, di essere autonoma e diventare sé stessa» (A. Goussot, *Bisogni educativi speciali?*, in *Handicap & Scuola*, n°169 – 170, maggio – agosto 2013).

A partire dai bisogni educativi riconosciuti nell'individuo, o nel gruppo, l'operatore stabilisce finalità, obiettivi a breve, medio e lungo termine, le azioni per conseguire l'obiettivo e forme di valutazione e verifica in itinere e alla fine del progetto. Inoltre vengono indicati tempi e risorse.

Perché ci sia una reale progettualità è necessario che il tutor segua un determinato processo che gli permetta di raccogliere tutti i dati necessari per la progettazione e di fare ipotesi realistiche perché sia possibile il successo formativo dell'allievo.

Tutto il processo e il lavoro del tutor, non possono mai sostituirsi alla soggettività degli allievi. Il lavoro educativo del tutor a scuola ha solo il compito di rimuovere gli ostacoli per l'apprendimento, facilitare la strada e promuovere il percorso di ogni singolo allievo, senza garanzie di successo.

Proprio dell'educazione è agevolare e porre le condizioni ottimali per il raggiungimento di una meta che è sempre personale.

Guardiamo ora il processo di lavoro del tutor.



Schema *Il processo produttivo del tutor*, a cura di Elena Cervellera, 2015.

Ogni tutor è responsabile di una o più classi. In esse il lavoro richiesto è quello di accogliere gli allievi uno ad uno e, attraverso tutto il lavoro di compilazione dei documenti (PFP, PDP, Portfolio) necessari per legge, pensare per ognuno il percorso più adeguato attraverso le attività didattiche, laboratoriali e di alternanza che eroga la scuola, sostenendo il cammino di ognuno nella relazione educativa. Il tutor, essendo punto di riferimento per la classe, accompagna e segue tutto il percorso degli allievi e per questa ragione è punto privilegiato di osservazione e quindi responsabile della progettazione educativa.

Gli strumenti di cui il tutor si serve per la progettazione educativa sono: osservazione, colloquio, supervisione e portfolio, nella successione visibile dall'immagine. Tuttavia, questi strumenti sono tali solo se inquadrati nella loro cornice professionale.

Infatti il lavoro del tutor, così come è concepito in Cometa, rientra a far parte di quelle professioni che vengono denominate servizi alla persona per le quali la professione si caratterizza e si svolge all'interno di un tipo particolare di relazione che è la relazione di aiuto.

Ciò che accumuna le professioni, che vanno sotto questo titolo, è che in ognuna il professionista usa la propria persona come strumento di lavoro. Per esattezza, l'operatore mette in campo la propria soggettività, una dimensione molto profonda di sé che, nel rapporto con l'altro - l'utente - , viene richiesta e sollecitata incessantemente al di là della consapevolezza che l'operatore possa averne.

Due sono le caratterizzazioni fondamentali della relazione di aiuto. Prima di tutto la relazione educativa è una relazione asimmetrica data dal fatto che colui che chiamiamo utente si trova in una situazione di bisogno o disagio e l'operatore è colui che risponde a quella situazione di domanda dell'utente, la seconda, non meno rilevante, attiene al ruolo dell'operatore. L'operatore è coinvolto in una relazione con l'utente che si caratterizza come relazione educativa. Per caratterizzare una relazione di questo tipo è necessario «uscire dalla relazione in sé, per collocarla laddove essa appare: nelle pratiche e nei luoghi in cui si svolge». (C. Palmieri e G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis Edizioni, Milano 2008, 11.) Perché la relazione sia educativa bisogna continuamente interrogarla sulle sue modalità e finalità ed è necessario che coinvolga intenzionalità, progettualità e direzionalità. Infatti l'educazione, anche se è campo naturale ed esistenziale della vita di ciascuno, nel momento in cui è un campo di esperienza professionale va interrogata e continuamente corretta nei suoi obiettivi e direzioni.

Se oggetto del lavoro è una relazione intersoggettiva asimmetrica, è necessario, proprio perché trattasi di una prestazione lavorativa, garantirsi di strumenti per poter elaborare tutti quegli elementi che caratterizzano qualsiasi tipo di relazione: la conflittualità, la reattività, pregiudizi etc.

1. Osservazione

L'osservazione è uno strumento che in pedagogia rientra nelle modalità di ricerca qualitativa e, in particolare, tra i metodi della ricerca-azione, che si contraddistingue per la volontà non tanto di acquisire nuove conoscenze ma di analizzare una pratica, come quella educativa, per introdurre cambiamenti e miglioramenti. L'osservazione in campo educativo si distingue dal mero guardare perché la scelta di cosa guardare è guidata dagli obiettivi della ricerca e dalla prospettiva teorica di riferimento. Osservare è un «comportamento specifico di attenzione ad un particolare evento: si distingue dal semplice guardare poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni, alle ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati» (S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Ed. Mondadori, Milano, 1995).

L'osservazione nel lavoro del tutor di Cometa Formazione è un'osservazione (non certo artificiale) sul campo, e costituisce uno degli strumenti principali per un approccio scientifico alla conoscenza dei fenomeni. L'osservazione ha sempre uno scopo. Il primo è sicuramente quello di conoscere una situazione: cogliere le caratteristiche di un fenomeno e le condizioni in cui esso si manifesta. L'obiettivo principale è quello di fornire tutte le informazioni relative alle caratteristiche del fenomeno. In secondo luogo la conoscenza di esso permette di intervenire per modificare la situazione, per quanto possibile in questo campo, e ottenere degli effetti desiderati. Sicuramente lo scopo dell'osservazione, la metodologia e gli strumenti, le variabili da osservare, sono il frutto di una scelta da parte di chi conduce la ricerca osservativa di un'ipotesi guida sul significato che quella data situazione che si osserva potrebbe avere. Lo sguardo del tutor in Cometa parte dalla concezione di persona come unica e irripetibile, guardata nella sua totalità. La scuola per l'adolescente è un compito evolutivo, fondamentale per la sua crescita, quindi gli atteggiamenti

messi in atto dall'allievo non sono mai riferiti e letti solo a partire dall'aspetto didattico, ma riguardano la totalità della persona in evoluzione che, attraverso il compito didattico, cerca di costruirsi una propria identità e personalità nel mondo. Essendo una scuola l'obiettivo rimane il successo formativo, la possibilità di un esito positivo scolastico, tuttavia, perché questo avvenga c'è bisogno di considerare tutti i fattori che muovono gli allievi alla riuscita del compito scolastico: relazionali, affettivi, emotivi, etc.

Proviamo a fare un esempio per comprendere quanto detto finora.

All'inizio dell'anno scolastico il tutor pratica l'osservazione delle dinamiche di gruppo nella classe e ha l'obiettivo, insieme al docente, di creare le condizioni più favorevoli per un clima di lavoro. L'operatore inizia a guardare gli elementi di contesto, le relazioni che si creano tra i compagni, lo stile di insegnamento dei docenti, i momenti in cui l'apprendimento risulta più difficile etc. In tal modo si osservano e registrano le reazioni e le dinamiche che insorgono nella classe. Dopo un certo periodo di osservazione interviene per cambiare alcune variabili. L'esempio più classico sono i posti in aula. Se un allievo, nella relazione con un altro, perde la concentrazione verrà spostato. Se un allieva, per eccessiva timidezza, non riesce ad intervenire nelle lezioni, verrà sostenuta, per esempio, mettendole come compagna di banco un'amica o una compagna che possa accoglierla e rispettare questo suo disagio, spronandola a seguire e intervenire.

Come può notarsi già dall'esempio, il contesto osservativo relativo all'ambiente "scuola" include molte variabili, sia di processo sia di prodotto sia di contesto.

Per variabili di contesto si intendono le caratteristiche fisiche dell'ambiente scuola/aula, le caratteristiche dell'insegnante (come ad esempio la capacità d'insegnare o la motivazione all'insegnamento), le caratteristiche dell'alunno (atteggiamenti, inclinazioni, interessi, difficoltà didattiche) e le caratteristiche del gruppo classe (dimensioni, percentuale maschile e femminile, etc.).

Per variabili di processo, invece, si intendono: il comportamento dell'insegnante in classe (stili d'insegnamento e di relazione), il comportamento degli alunni in classe (stili di apprendimento e di relazione), i cambiamenti osservabili nel comportamento degli alunni, i cambiamenti osservabili nel comportamento degli insegnanti, le relazioni tra pari, le relazioni tra insegnanti/alunni, le relazioni insegnanti/insegnanti, il percorso di insegnamento/apprendimento proposto, con tutte le sue variabili.

Le variabili di prodotto sono l'apprendimento della disciplina, l'atteggiamento verso di essa, lo sviluppo di capacità relazionali.

Risulta essere molto importante a questo punto la posizione dell'osservatore. Il tutor è soggetto operante nel contesto da osservare e questo fattore incide nel trattare i fenomeni osservati. Perché la raccolta dei dati osservati sia il più obiettivo possibile è necessario acquisire e affinare la consapevolezza di quello che l'operatore porta di sé sul campo osservato e quindi controllare quanto la soggettività dell'osservatore possa influenzare la percezione e l'interpretazione dei fatti osservati, quali ipotesi di partenza, credenze, conoscenze precedenti e aspettative incidano nella selezione dei dati osservati e se l'eccessiva familiarità dell'osservatore danneggia l'osservazione con il fenomeno. Che la soggettività sia implicata nell'osservazione non è un ostacolo al lavoro scientifico, ma soprattutto è un dato naturale, specialmente quando si tratta di educazione e l'osservatore è protagonista del fenomeno da osservare. Il lavoro da svolgere non è eliminare la soggettività dell'operatore ma permettergli un lavoro di rielaborazione personale sulle proprie aspettative, credenze, percezioni e sul proprio coinvolgimento.

Inoltre, per evitare una soggettivizzazione del lavoro educativo, è necessario apprendere una modalità di lavoro che abbia precisi presupposti. Primo fra tutti la chiarezza degli obiettivi, la possibilità di svolgere più osservazioni regolari ripetute nel tempo, l'uso di uno strumento valido per la rilevazione dei dati rispetto agli obiettivi posti e, fattore fondamentale, la presenza di più osservatori dello stesso fenomeno con lo stesso strumento. Motivo per cui la

scuola prevede dei momenti di equipe di tutor e di equipe del corpo docenti per tematizzare casi particolari o situazioni critiche con uno sguardo di insieme in modo da avere una visione più completa dei fattori in gioco.

L'osservazione che si svolge in Cometa cerca di tenere insieme più impostazioni: da una parte un'impostazione scientifica, che rileva dati di fatto, comportamenti in uno spazio e luogo specifico, che può avvenire attraverso griglie osservative e check list. Chiaramente è un'impostazione insufficiente per quello che riguarda il campo educativo. L'oggetto dell'osservazione è molto più complesso di quello che si possa rilevare con questo metodo. L'altra impostazione a cui si fa riferimento è quella fenomenologica in cui la conoscenza è sempre intenzionale. I fenomeni sono punti di partenza che interrogano e "chiamano" il soggetto. L'altra impostazione è quella ermeneutica che è la metodologia dell'interpretazione. È attraverso un dialogo con i fenomeni osservati, che guarda a ciò che il comportamento dice ma anche che esso presuppone e che, non dicendo, implica, che si arriva a comprendere il dato osservato.

Le osservazioni che si svolgono per la maggior parte sono di tipo narrativo. Non ci sono griglie o schede ma protocolli di osservazione e diari in cui il linguaggio utilizzato deve essere di tipo descrittivo e non valutativo.

L'osservazione che utilizza strumenti di tipo narrativo-descrittivo comprende alcuni strumenti di registrazione dei dati come: il metodo degli episodi critici e il diario di bordo. Il diario è particolarmente indicato quando l'osservatore [...] desidera conoscere un "mondo" nuovo o poco familiare e si augura di raccogliere un materiale ricco, utilizzabile anche in seguito, più affidabile della memoria a medio o a lungo termine». (Postic M., De Ketele J. M., *Osservare le situazioni educative*, SEI, Torino, 1993, 34)

La tecnica degli episodi critici consiste invece nell'annotare delle situazioni problematiche subito dopo che hanno avuto luogo. Il linguaggio utilizzato è sempre di tipo descrittivo con una tecnica molto utile nel caso, ad esempio, di alunni con comportamenti disadattivi. Una puntuale analisi degli episodi

permette di fare una riflessione su possibili cause. Per questa ragione l'attenzione non va posta solo sul soggetto che agisce ma anche sull'ambiente, ad esempio, le azioni e le reazioni del gruppo dei pari, la reazione del docente, etc.

In Cometa sono utilizzati entrambi gli strumenti: il diario all'interno del Portfolio delle Competenze di ciascun allievo, la tecnica degli episodi critici nella presentazione dei casi nelle supervisioni.

La supervisione è il secondo strumento fondamentale del tutor in Cometa ed è quel luogo in cui le osservazioni fatte vengono guardate e interpretate per permettere la progettazione educativa personalizzata del percorso degli allievi, soprattutto davanti a situazioni critiche o che interpellano la soggettività dell'operatore in modo preponderante.

2. Supervisione

Tutti gli strumenti di cui parliamo sono “in prestito” da altre branche del sapere. Soprattutto la supervisione, che deriva dall'ambito clinico-psicologico ed ha evidenti caratteri psicoanalitici. Tuttavia, sono declinabili e declinati in ambito educativo. La supervisione è quello strumento che permette quello spazio di riflessione critica e di sospensione del giudizio che fa in modo che l'educatore sia tale.

Nel lavoro educativo l'educatore è coinvolto in prima persona con il soggetto e quindi la conoscenza del caso è sempre conseguenza di un punto di vista, debitrice di una prospettiva, emergente da un coinvolgimento personale che tocca aspetti emotivi, affettivi e relazionali dell'educatore. La domanda che spontaneamente sorge è come questo lavoro possa in qualche modo essere “oggettivo”, o “scientifico”, o in qualche modo “valutabile” se l'operatore è così coinvolto. Non dobbiamo dimenticare che la relazione educativa, per quanto asimmetrica, è il primo e fondamentale strumento di lavoro per l'operatore, e in quanto relazione, non può che essere coinvolgente di sé. Il

proprio punto di vista, le proprie esperienze e la propria modalità di conoscere e agire sono strumenti necessari al lavoro educativo. Per dirla con una frase non si può che educare che con sé stessi. Molti vedono in questo un limite nello svolgimento di questa professione, e quindi fanno valere l'imperativo etico del non coinvolgersi. Tuttavia, non si può pensare di educare se non con il proprio essere, le proprie reazioni o emozioni, nella relazione.

Ci si pone, quindi, una domanda su come si possa giungere ad una vera e propria conoscenza dell'altro e dell'accadere educativo di cui parlavamo in precedenza.

La risposta è che la comprensione per l'utente l'operatore non è chiamato a fondarla su un imperativo etico, ma su un «lavoro di elaborazione personale che può accompagnarsi, nel vivo dell'esperienza relazionale e secondo modalità soggettive diverse, a una serie di reazioni di segno negativo, come il fastidio e il rifiuto. La sua formazione professionale non consisterà nell'impedirsi di provare queste reazioni ma nell'imparare a sottoporle ad un lavoro di riflessione, possibilmente con l'aiuto di qualcuno che può affiancarlo in questo per cogliere il valore che tali reazioni hanno come indicatori della qualità della sua relazione con l'utente» (S. Premoli, *Il soggetto in divenire*, Ed.Cortina, Milano, 1996, 19)

Le reazioni, quindi, non sono più vissuto soggettivo individuale ma sostanza della propria esperienza professionale: la soggettività stessa dell'operatore diventa il principale strumento di lavoro.

La supervisione nell'ambito educativo è esattamente quello spazio come spazio offerto all'operatore per poter ripensare la propria esperienza in modo da non essere lasciato solo con il proprio "fare", con il rischio di andare incontro ad un logoramento delle proprie energie.

Sempre Premoli ricorda che «la supervisione, come qualsiasi altro strumento, non ha efficacia "per se stessa", ma è subordinata alla soddisfazione di una condizione necessaria, anche se non sufficiente: che nasca da una "domanda"» (S. Premoli, *La supervisione come strumento di lavoro*. Articolo pubblicato

sulla rivista: *prospettive sociali e sanitarie*, n. 14, 1993). Posta questa premessa irrinunciabile, proviamo ad entrare nel merito della natura dello strumento.

La supervisione coinvolge gli operatori coinvolti in un caso o in una relazione con un utente oppure, il caso in oggetto riguarda un solo operatore e gli altri sono chiamati ad intervenire, sostenere e assistere. In Cometa ci sono due supervisioni quindicinali, una per i tutor e una per tutto il corpo docente e tutor. Nel primo caso la supervisione è svolta con tutti i tutor della scuola e non in seduta individuale se non in alcuni casi. Questo ha due ragioni. La prima è una scelta di impostazione data dal supervisore stesso. La condivisione di uno stesso caso permette a tutti gli operatori di coinvolgersi con il caso in oggetto e intervenire a partire dalla propria esperienza con consigli ed indicazione al tutor che presenta la situazione dell'allievo in oggetto. La seconda è una scelta di metodo della scuola stessa per cui ogni allievo è oggetto di uno sguardo condiviso, di una molteplicità di attori che seguono una linea comune di pensiero sugli allievi. Infine, il supervisore è uno specialista con competenze nell'ambito psico-pedagogico che, avendo un sapere da spendere ma non essendo coinvolto nella dinamica intersoggettiva operatore-utente, può aiutare il tutor a guardare la dinamica in atto nell'allievo e in sé stesso e gli permette un rielaborazione, fornendogli strumenti, categorie e conoscenze per leggere la situazione e ripensare all'allievo con un altro sguardo.

Di seguito proveremo a definire, in modo schematico, la dinamica della supervisione.

Prima di tutto l'oggetto (della supervisione) può essere il caso di un singolo allievo o la dinamica di una classe. In realtà ciò che viene tematizzato è la relazione tra tutor e allievo, o, in altri termini, utente e operatore. Quindi quello che viene portato in supervisione è il rapporto tra due soggettività. Colui che porta il caso deve essere disposto a quel lavoro di rielaborazione di cui parlavamo in precedenza, dove l'obiettivo è quello di comprendere al meglio

la domanda di aiuto e raffinare la capacità di “risposta” ad essa. Quello che alla fine deve maturare dalla supervisione è una posizione, un pensiero, sulla domanda dell’operatore. Per fare questo è ovvio che deve essere messa in discussione la soggettività di chi porta il caso, ma non in quanto tale, ma in quanto in relazione con l’allievo.

Quindi la supervisione non è la supervisione delle “dinamiche dei tutor”. Pur esistendo, tali dinamiche vengono prese in considerazione non “in quanto tali” ma solo nella misura in cui incrociano le relazioni degli operatori con i loro utenti. Ciò che viene portato in supervisione è ciò che Premoli chiama “lo scarto della relazione”, ovvero, qualcosa che, nella relazione tra tutor e allievo rimane non capito, non compreso, fa sorgere delle perplessità o delle incomprensioni. Portare in supervisione una certa situazione “irrisolta” non ha come obiettivo trovare la soluzione, ma mettersi nelle condizioni di lavorare nella direzione di una ricerca di senso. «Al supervisore, che è lì in qualità di “testimone di un sapere sul soggetto”, spetta la funzione di promuovere una riflessione capace di fare rilasciare allo scarto quel nucleo di senso che sicuramente contiene in forma mascherata o travisata. Questa riflessione sarà ovviamente misurata sulle caratteristiche peculiari del caso» (S.Premoli, *La supervisione come strumento di lavoro*. Articolo pubblicato sulla rivista: *prospettive sociali e sanitarie*, n. 14, 1993).

Il supervisore ha, quindi, da una parte, il ruolo del testimone che, esterno ai fatti, costringe chi porta il caso a “uscire da sé” e raccontare sé, mette nelle condizioni di porsi domande, dall’altra, assume il ruolo di chi “sa” qualcosa che può essere utile a chi sta in quel momento agendo nella relazione, e pone elementi che permettono la rielaborazione di ciò che accade.

In ultimo, la supervisione non è metodologica, nel senso che, dopo la supervisione è necessario una re-interpretazione dei fatti e una riprogettazione futura. La funzionalità è proprio in ciò: ripensare il passato per riprogettare il futuro.

3. Il portfolio

Il portfolio si inserisce in un momento storico di profonde trasformazioni per il mondo della scuola.

Con le ultime normative iniziano ad entrare nel vocabolario comune degli operatori scolastici i termini: “successo di tutti e di ciascuno”, “personalizzazione”, “flessibilità” e “didattica per competenze”.

Con la Riforma del titolo V della Costituzione del 2001 è mutato il contesto istituzionale e la logica sottostante, in nome del principio di sussidiarietà per cui si è dato più spazio di autonomia alle regioni e alle istituzioni scolastiche. Si veda a questo proposito il DPR n. 275 dell’8 marzo 1999 in cui si enuncia che

«le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali [...] L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento».

Nell’articolo 6 si dichiara anche che la scuola deve avere autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. Responsabilità della scuola

è, in questo contesto, anche la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola⁵.

Altro passaggio fondamentale per introdurci nella novità del portfolio è il DPR n. 257 del 12 luglio del 2000 in cui viene riconosciuto di pari dignità l'apprendimento formale, informale e non formale.

Con la legge del 28 marzo 2003 n. 53 è stata dichiarata l'unitarietà del sistema scolastico considerando l'istruzione e la formazione professionale come sistema di pari dignità di quello di istruzione e formazione liceale con la possibilità, quindi, di passare da un sistema all'altro. Molti parlano dell'emergenza "educazione": i giovani di oggi hanno bisogno di una formazione che li permetta di essere adulti competenti nel mondo. A partire dalla Riforma Moratti si sono definiti nuovi ruoli e compiti per la scuola e si è posto l'accento sulla consapevolezza del ruolo formativo dell'istruzione. Con il primo decreto attuativo della legge e le indicazioni nazionali, vengono definite le norme generali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di

⁵ Si riporta l'articolo completo.

Art. 6: Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c) l'innovazione metodologica e disciplinare;
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

2. Se il progetto di ricerca e innovazione richiede modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare prevista dall'articolo 8, le istituzioni scolastiche propongono iniziative finalizzate alle innovazioni con le modalità di cui all'articolo 11.

3. Ai fini di cui al presente articolo le istituzioni scolastiche sviluppano e potenziano lo scambio di documentazione e di informazioni attivando collegamenti reciproci, nonché con il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; tali collegamenti possono estendersi a Università e ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca.

istruzione. Tra queste norme generali sono individuati alcuni documenti da produrre, alcuni interni alle scuole, altri esterni da parte dello Stato.

DOCUMENTI ESTERNI ELABORATI DALLO STATO.	DOCUMENTI INTERNI ELABORATI DALLA SCUOLA.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente alla fine del 1° ciclo. 2. Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente alla fine del 2° ciclo. 3. Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Piano dell'offerta formativa (POF) elaborato in modo collegiale dai docenti e adottato dell'istituto. 2. Piani Personalizzati delle attività educative per la scuola dell'infanzia e Piani di Studio personalizzati nella scuola primaria. 3. Portfolio delle competenze individuali compilato dal docente tutor in sinergia con l'equipe pedagogica, i genitori e gli studenti.

La struttura che deve avere il portfolio viene esplicitata negli allegati A, B, C, e D del Decreto Legislativo 59 del 19 febbraio 2004 declinata diversamente a seconda del grado di riferimento della scuola: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

Dettagliamo ora le linee comuni che emergono da tutti e tre gli allegati.

Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima riguarda i crediti e i debiti derivanti dalla valutazione dei docenti, ma

«Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale». (E. Scipioni, *La scuola dei decreti delegati. Legge delega n. 53 del 28 Marzo 2003. Scuola oggi strumenti*. Armando Editore, Roma, 2005).

Il Portfolio raccoglie:

- Materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere le più spiccate competenze del soggetto
- Prove scolastiche significative
- Osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento dello studente,
- Commenti su lavori personali ed elaborati significativi,
- Indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti- genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Per evitare il rischio di considerare il Portfolio un contenitore di materiali disordinati e non organizzati, è compito di ogni istituzione scolastica condividere lo scopo, i criteri metodologici – operativi per selezionare sia la struttura sia il materiale da inserire.

Attraverso questo lavoro di collezione di materiali, progetti, valutazioni, il portfolio:

- orienta l'alunno in quanto raccoglie il materiale di tutto un percorso e quindi serve di anno in anno per re – indirizzare e orientare il percorso dell'allievo,

- documenta un processo di lavoro in atto e può servire per una azione auto valutativa sia per gli alunni che per i docenti,
- valuta le competenze raggiunte attraverso la collezione di lavori debitamente scelti, strutturati e commentati.

La riflessione critica su questi materiali costituisce un'occasione per migliorare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi.

Infatti destinatario del portfolio è più di uno. Il destinatario non è solo l'alunno, che ha la possibilità attraverso questo strumento di conoscere il suo percorso personale, attribuirgli un senso, riflettere su di sé e diventare consapevole della propria storia, ma anche la famiglia, per la quale ha una funzione per lo più formale di informazione, certificazione e di condivisione di responsabilità.

Per i docenti è sia strumento operativo per monitorare l'efficacia dell'azione educativo/didattica sia strumento educativo per promuovere negli alunni la capacità di tracciare la propria storia. Per le altre istituzioni può essere strumento di continuità nel percorso scolastico e nel passaggio da un ordine all'altro.

«Il Portfolio diventa così l'occasione documentaria perché il tutor rilegga la "storia" dello studente dall'infanzia alla preadolescenza, e perché, con il ragazzo e la sua famiglia, avendo presente il Profilo educativo, culturale e professionale da acquisire alla fine del primo ciclo, faccia un bilancio ragionato e condiviso dei risultati ottenuti, nella prospettiva delle future scelte da esercitare nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni». (E. Scipioni, *La scuola dei decreti delegati. Legge delega n. 53 del 28 Marzo 2003. Scuola oggi strumenti*. Armando Editore, Roma, 2005).

Non solo è utile per l'allievo e la famiglia, ma anche per le istituzioni scolastiche che hanno la possibilità di:

«migliorare il proprio complessivo know how formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche auto - valutative». (E. Scipioni, *La scuola dei decreti delegati. Legge delega n. 53 del 28 Marzo 2003. Scuola oggi strumenti*. Armando Editore, Roma, 2005).

La tenuta del portfolio spetta al tutor della classe ma richiede la collaborazione di tutti gli attori del processo educativo dell'allievo: docenti, educatori, genitori e alunni stessi.

L'avvento del portfolio e la precisazione della normativa della sua struttura, ci mostrano il passaggio culturale avvenuto nella scuola: da una logica di programmazione curriculare si è passati ad una logica di personalizzazione dei percorsi educativi in cui al centro del processo didattico formativo è lo sviluppo della persona umana con le sue esigenze. Questo ha portato ad una concezione differente sia di progettazione delle attività, che sempre di più avviene in maniera collegiale, sia di documentazione scolastica, sia di valutazione degli apprendimenti che vogliono provare a misurare non tante le conoscenze teoriche ma le competenze degli allievi.

All'interno di questo nuovo contesto normativo e culturale trova le sue basi il sistema IeFP. L'istruzione e la formazione professionale si origina sulla proposta di una innovatività delle proposte didattiche che mirano a cancellare la distanza tra la scuola e la vita. Emerge il concetto di competenza, di competenze acquisite in contesti formali e non formali, punto fondamentale del ripensamento didattico nella formazione. Un altro baluardo è il collegamento tra istruzione e professione, mondo della scuola e mondo del lavoro. La scuola professionale ha l'obiettivo di formare adulti competenti che

sappiano entrare in un mondo del lavoro in costante cambiamento e che esige sempre di più nuove conoscenze e abilità.

Inoltre, una delle esigenze a cui il sistema IeFP risponde, è quello di ridurre la percentuale drammatica di giovani in dispersione scolastica tra i 14 e i 18 anni. Le modalità in cui questi fondamenti si esprimono sono: la flessibilità della struttura del percorso e la personalizzazione educativa che passa nella metodologia e nella didattica e nell'attività di tutorato.

Proprio per quello che abbiamo visto, il portfolio delle competenze è il luogo di espressione manifesta di questo cambiamento. Infatti il portfolio è una raccolta di documenti che “racconta” la storia della formazione, dell'istruzione e dei progressi di ciascun allievo e ha come fine la valutazione delle competenze dell'allievo, l'orientamento e il suo progetto di vita. Obiettivo principale della redazione del portfolio è una riflessione auto valutativa e una consapevolezza dei propri apprendimenti da parte degli allievi.

Parte C

STRUMENTI

Sommario: **1.** Presentazione di caso in supervisione. Dal caso pratico alla tesi teorica. **2.** Il format portfolio di Cometa Formazione.

1. Presentazione di caso in supervisione. Dal caso pratico alla tesi teorica.

Durante l'anno scolastico i tutor svolgono una supervisione bisettimanale, con il supporto di una psicanalista, e in quella sede sono presentati i casi più impegnativi seguendo una struttura precisa.

Il metodo di lavoro della supervisione, così come è articolato, implica che l'indagine abbia origine da una domanda dell'operatore rispetto al caso in oggetto; a partire dalla condivisione della domanda, il tutor presenta il caso, operazione che implica, prima di tutto, la presentazione dei dati che riguardano l'allievo/a, ed esattamente le informazioni anagrafiche: il nome, l'età il paese di provenienza, la classe frequentata nonché le informazioni su dove vive e con chi, se è seguito/a da altri operatori (servizi sociali, comunità, terapia, etc.).

Tutti i dati sulla famiglia sono trasmessi solo nel momento in cui si ritengono necessarie per rispondere alla domanda di partenza, secondo l'idea per cui la situazione dell'allievo/a non è esclusivamente prodotto consequenziale di relazioni sociali, familiari e biologici. La logica dell'osservazione dei casi segue una impostazione psico-evolutiva dell'adolescente e, per tale ragione, ogni episodio viene non solo contestualizzato nel suo quadro storico\biologico\familiare ma guardato anche in prospettiva evolutiva, come passo di una crescita, e non come esito consequenziale di fatti già avvenuti. Senza questa visione evolutiva e prospettica, non ci sarebbe lo spazio del lavoro educativo.

Il secondo passo è riferire, in modo più oggettivo possibile, colloqui con genitori o con la scuola precedente, svolti per comprendere maggiormente il disagio attuale.

A questo punto si passa alla tecnica degli episodi critici: il tutor racconta i fatti più dimostrativi della situazione dell'allievo/a, da cui la domanda di partenza ha avuto origine, mostrando particolare attenzione allo stile descrittivo della

narrazione, nel tentativo di sospendere il giudizio di valore e mantenere uno sguardo il più possibile pulito. Questo tentativo non implica escludere le proprie reazioni o pensieri a riguardo, in quanto anch'essi diventano oggetto di supervisione, ma implica esplicitarli, in modo che diventino passi consapevoli nel vissuto del tutor.

Finita la presentazione del caso il supervisore e gli altri operatori pongono una serie di domande per conoscere meglio il caso mettendo in luce aspetti a cui il tutor di riferimento, nel coinvolgimento relazionale, non ha dato peso o da per scontato. Questo lavoro di domanda consente di far emergere l'oggetto della supervisione in tutti le sue sfaccettature e quindi ad una maggiore conoscenza di esso, in modo che l'intervento possa essere il più aderente ed efficace possibile. Tutto il lavoro di interrogazione del dato serve per avere gli elementi per rispondere alla vera domanda conoscitiva del caso: perché l'allieva si comporta così? Cosa sta portando? Che disagio mostra?

A questo punto, con la guida del supervisore, viene delineata un ipotesi di intervento per rispondere alla domanda iniziale.

Prendiamo in prestito le parole di Riccardo Massa, per definire l'approccio al lavoro educativo per come si presenta nella supervisione nella modalità in cui si svolge in Cometa. L'approccio è quello che Riccardo Massa chiama approccio critico - clinico. Critico perché davanti all'accadere educativo bisogna porre domande, porsi in un atteggiamento di costante interrogazione per analizzare ed elaborare quello che avviene e per comprenderne le dinamiche profonde e la struttura specifica dell'accadere educativo. L'aggettivo clinico dice di una scelta di un atteggiamento conoscitivo e interpretativo, un'ipotesi di ricerca e di analisi, fondato sulla relazione tra il soggetto educante e quello educato e sull'osservazione del caso singolo e materiale, nel suo darsi concreto di tempo e spazio, attento all'evoluzione del soggetto, alle dimensioni evidenti del suo agire come a quella latente e nascosta.

Spesso il lavoro educativo viene descritto attraverso tanti fattori: il tipo di emergenza con cui ha a che fare, l'età degli utenti, il bisogno, il luogo di lavoro. Ma questi elementi, se pur, rilevanti, sono riduttivi di quello che l'educazione come lavoro è realmente.

Questa impostazione, invece, permette di far emergere il nucleo centrale del lavoro pedagogico dell'educare: «*il progetto educativo*: l'essere, il lavoro degli educatori, non solo è risposta ad un bisogno ma ipotesi sul futuro, progetto per la progettazione esistenziale, messa in atto e regia delle condizioni che garantiscono un'esperienza diversa della realtà e della vita» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano 2009).

Riportiamo schematicamente la struttura proposta.

Presentazione del caso.

- **DOMANDA DI PARTENZA:**

Esempio:

Come coinvolgere l'allievo\la nell'attività didattica? Come sostenere il suo percorso scolastico?

- **ANAGRAFICA: I DATI**
 - Come si chiama?
 - Quanti anni ha?
 - Che classe fa?
 - È stata bocciata?
 - Dove vive?
 - Ha una famiglia?
 - È seguita dai servizi?

- **STORIA PRECEDENTE**

Colloqui Scuola

Colloqui Famiglia

- **TECNICA DEGLI EPISODI CRITICI:**

Descrizione tenendo conto di quando, come, dove, tenendo conto della catena: antefatto – fatto – conseguenza.

- DOMANDE DEL SUPERVISORE E DEGLI ALTRI TUTOR:
 - Domande di chiarimento: quando, dove, come, chi?
 - Domande di approfondimento: perché?
 - Domande di dialogo: hai mai pensato che ... ?
- IPOTESI PROGETTUALI

Si riporta in seguito un caso realmente svolto in supervisione dell'anno formativo 2014 – 2015.

Supervisione

Presentazione del caso:

DATI

L'alunna ha 15 anni, è iscritta al primo anno del corso Sala Bar presso la nostra scuola. E' stata bocciata in prima media.

Da Ottobre è seguita dai servizi sociali.

Fin dall'elementari ha difficoltà nello studio a casa. I test per il disturbo della concentrazione effettuati alle elementari hanno dato esito negativo.

È stata bocciata alle medie. Non riusciva più a studiare.

Nella nostra scuola ha mostrato all'inizio una buona partecipazione e un buon livello cognitivo. Spesso durante le lezioni l'alunna metteva a tema argomenti come la droga, il sesso, la morte, in momenti fuori contesto.

A Ottobre è stata assente per due settimane dalla scuola per un episodio di autolesionismo grave. Da quel momento è stata presa in carico dai Servizi Sociali di Como che le hanno proposto un supporto psicologico una volta a settimana e un supporto scolastico settimanale presso l'Associazione Cometa.

STORIA PRECEDENTE. FONTE: COLLOQUIO CON LA FAMIGLIA.

Nel colloquio con la famiglia è emerso che:

- *Il disagio dell'alunna a livello psicologico era già presente fin dalle medie.*
- *Dalle elementari emerge una fatica nello stare a scuola e nello svolgere i compiti.*

Dopo questo episodio, la studentessa ha iniziato ad essere molto più deconcentrata durante le lezioni, a disturbare in aula, a fare alcune assenze, per ora non significative. Sono aumentati i momenti in cui l'alunna ha mostrato un atteggiamento provocatorio verso i docenti.

Ha iniziato a chiedere spesso alla tutor, durante le ore d'aula, opinioni su temi di cui sopra ed a seguire le lezioni solo se costantemente richiamata e accompagnata in modo individuale.

DOMANDA

Come è possibile sostenere il percorso evolutivo dell'alunna nella scuola davanti alla sua richiesta di coinvolgimento personale soprattutto della tutor?

DOMANDE DI TUTORS E SUPERVISORE

SINTESI

Supervisore

Bisogna sempre decodificare quello che i ragazzi portano. Davanti alle provocazioni di X. è necessario rimandare un senso, a lei e alla classe, anche dicendo: "non è il contesto, ci pensiamo dopo".

Bisogna mostrare che tutto è pensabile.

Bisogna farsene qualcosa delle provocazioni.

I servizi sociali non hanno chiamato a scuola per condividere il progetto perché il problema non è della scuola. L'alunna ha investito molto affettivamente sulla figura del tutor a scuola e cerca di dargli il carico delle

sue angosce. Ma dobbiamo ricordarci che ci sono dei limiti rispetto a quello di cui possiamo farci carico.

Noi, come educatori, dobbiamo dare le condizioni perché nei ragazzi si formi uno spazio di pensiero dove sostenere la paura e l'angoscia che caratterizza la dinamica psichica adolescenziale.

La cultura è una forma di rielaborazione psichica. Lasciare in libertà certi pensieri non aiuta. Ci sono luoghi in cui tematizzare certe questioni. La scuola deve mettere dei limiti.

N. si deve appropriare di strumenti e modi di sostenere questa angoscia.

Noi non dobbiamo darle l'illusione di poter sostenere questi stati della mente al posto suo. Non è vero.

Domanda:

Dopo aver fatto l'osservazione iniziale dell'allieva e della classe, nonostante la consapevolezza di certe dinamiche che sicuramente avrebbero portato ad un investimento affettivo della ragazza e una posizione errata da parte del tutor, la situazione è comunque diventata critica.

Cosa garantisce la posizione educativa?

Supervisore:

La consapevolezza non toglie il lavoro quotidiano.

Nel caso specifico la tutor deve ritirarsi e far entrare i docenti nel rapporto con l'allieva.

Domanda:

Spesso noi diciamo che gli studenti "devono essere di qualcuno".

Supervisore

No, è ambiguo. Non dobbiamo coinvolgersi nella relazione. È una posizione da conquistare: non essere toccati empaticamente. La relazione, in sé, non è garanzia di nulla. La relazione deve essere educativa, ovvero, devono esserci dei confini ed essere consapevoli che non possiamo salvare nessuno ma possiamo solo dare strumenti in cui possano trovare delle strategie per stare

davanti all'angoscia e alla paura. Non "aiutare" ma dare strumenti perché "si aiutino".

Nel caso specifico la domanda è: che cosa è utile educativamente alla crescita della ragazza? Quello che si può fare a scuola. Lavoriamo sul piano scolastico per dare a N. gli strumenti di pensiero necessari, non dando l'illusione di poter sostenere la sua angoscia al posto suo.

Secondo il metodo che caratterizza la scuola, dal fare al sapere, da questa supervisione è emerso il tema di quale sia il compito del tutor in una scuola nella relazione educativa.

Per questa ragione, la supervisione seguente ha preso la direzione di una lezione più teorica sul ruolo degli adulti nel periodo adolescenziale e sul ruolo del tutor come è pensato nella nostra scuola, di cui si riporta una sintesi.

Sintesi Supervisione: la figura del tutor.

Il tutor rappresenta una figura innovativa nel contesto scolastico.

E' una presenza meno strutturata nelle sue funzioni rispetto agli altri adulti che accompagnano e sostengono la crescita degli adolescenti, in particolare genitori e insegnanti. E' noto quanto la presenza di adulti competenti (riferimento a Charmet)⁶ di adulti senza riserva (Jeammet⁷) nel cammino evolutivo degli adolescenti - a differenza di altri momenti della crescita - non sia racchiudibile in un unico ruolo bensì necessiti di un contesto articolato

⁶ G. Pietropolli Charmet, Intervista su La Repubblica, 8 Novembre 2008: «I ragazzi non riconoscono un significato etico e simbolico alla scuola (...) Se vogliamo recuperarli alla motivazione allo studio - e questo mi sembra uno dei problemi più gravi che abbiamo in Italia - bisogna aumentare moltissimo la competenza e la capacità educativa della scuola (...) Quando sono dentro una relazione con un adulto abbastanza competente, sono molto etici, si impegnano sul piano della narrazione di sé, mostrano una grande capacità di ricognizione della loro mente. A dispetto delle apparenze, sono affettivi (...) L'adulto competente per questi adolescenti è chiunque coltivi ed esprima una forte passione per qualcosa».

dove diverse figure possano offrire differenti stimoli al lavoro psichico che questo momento evolutivo presuppone.

La maggiore flessibilità che caratterizza la figura del tutor permette di integrare la sua funzione, componendola con gli altri ruoli significativi nel percorso evolutivo.

E' una presenza bene accolta dai ragazzi per le sue caratteristiche di più immediata accessibilità, in quanto rappresenta uno spazio meno definito rispetto ad altri ruoli istituzionali più strutturati.

Il tutor rappresenta una figura educativa intermedia che offre la possibilità di impostare l'osservazione dei singoli soggetti o del gruppo, con il sostegno del lavoro di supervisione e con l'integrazione di altre competenze specialistiche: sociali, giuridiche, pedagogiche.

Questo approccio permette di attuare una valutazione delle specifiche modalità comunicative e relazionali, e di individuare la direzione più indicata per sostenere i processi di crescita che, oltre ai tratti fase-specifici comuni, si presentano sempre con caratteristiche uniche e peculiari per ciascun soggetto, così come per ogni gruppo.

Gli esiti di questo lavoro di osservazione, condivisi con gli altri adulti significativi, senza sovrapposizioni e confusioni di ruolo, consentono anche di sostenere il ruolo educativo dei genitori e degli insegnanti e, in particolare nel lavoro scolastico, di potenziare le risorse didattiche regolando il "clima" relazionale e operativo della classe.

Attraverso questo lavoro bisettimanale a partire dal *fare* il lavoro educativo con gli allievi, il tutor arriva a *sapere* principi psico – pedagogici fondamentali per affrontare il lavoro educativo quotidiano.

Ciò che emerge dalla supervisione diventa chiave di lettura, non solo del caso in oggetto, ma diventa anche tassello del quadro generale del lavoro educativo. Per esemplificare quanto detto, si riporta la sintesi di una supervisione riguardante un allievo straniero che, durante l'anno scolastico 2013/2014 ha

⁷ Jeammet, *Adulti senza riserve*, Ed. Raffaello Cortina, Milano, 2009.

frequentato la scuola mettendo in atto comportamenti inadatti al contesto, pur venendo tutti i giorni. Nella sintesi riportata emerge uno dei principi conoscitivi fondamentali nel sapere di chi lavora con gli adolescenti: il principio dell'identificazione.⁸

Cosa cercano nel venire a scuola tutti i giorni? Cosa cercano nel mettere in atto atteggiamenti inadeguati e provocatori? Sembrerebbero essere due elementi discordanti, e invece sono due facce della stessa medaglia.

Venire tutti i giorni a scuola è un ingaggio molto forte. La spinta principale nell'adolescenza è quella identitaria. Una delle ragioni per venire a scuola è quella di "essere come gli altri". La motivazione più forte a questa età è quella dell'identità. "Voglio essere come gli altri". Il piano della logica o dell'apprendimento non è paragonabile al piano della spinta evolutiva verso la costruzione della propria identità.

Il primo pensiero che dobbiamo avere verso di loro, quindi, in tutte i comportamenti che mettono in atto, è quello di pensarli come adolescenti che stanno crescendo e cercando la loro identità.

In ogni relazione educativa, pur nel pensarli come ragazzi che stanno crescendo, è fondamentale dare loro una misura di realtà. La realtà deve dare delle risposte, ma davanti a questo l'adolescente deve essere ingaggiato.

Bisogna chiedere loro qualcosa in cambio nella relazione educativa per permettergli di prendere una direzione. Ma per fare questo bisogna restituirli lo specchio dei loro comportamenti. Nel momento in cui vengono a scuola, seguono dei progetti, si interessano, la spinta evolutiva va verso un positivo. Nella ricerca di sostanze, nel mettere in atto agiti provocatori a scuola, viene negata quella spinta.

Questo è un rimando che bisogna dargli: "stai facendo un percorso e fai cose che lo negano, vieni a scuola tutti i giorni ma ti comporti in modo

⁸ Il riferimento va a: S. Freud, J. Lacan, M. Klein.

inadeguato". La scuola non risolve il problema ma restituisce il dato di realtà di questo atteggiamento e deve chiedere a loro il passaggio.

Bisogna far emergere il soggetto dell'altro.

Bisogna riconoscere sempre ai ragazzi il fattore di crescita che li fa muovere e chiedere loro un passo in avanti altrimenti ci assumiamo noi un compito che non è nostro.

Per quanta riguarda i ragazzi stranieri, soprattutto se sono qui senza una famiglia e sono scappati dal paese d'origine, bisogna tener conto di un vissuto di privazione e di un istinto di sopravvivenza che li ha portati a costruirsi una vita in una situazione di fuga e lontano da casa. Quello che noi vediamo è un'astuzia e una furbizia che gli altri della loro età non hanno. Questa furbizia è l'arma del "sopravvissuto", che è il vissuto che questi ragazzi di 14 o 15 anni si trovano addosso. Davanti a questo ragazzo, in particolare, bisogna rimandargli il dato realistico delle insufficienze e della possibile bocciatura e convincerlo che la spinta evolutiva in positivo che mostra nel venire a scuola, nell'impegnarsi in certe materie, nell'accogliere alcune proposte è più conveniente di altre strade più facili.

Bisogna puntare sulla convenienza di fare questa fatica per avere uno spazio.

Ma bisogna coinvolgerlo, ingaggiarlo: "Cosa sei disposto a dare? Io ti aiuto solo se tu sei disponibile". Non sosteniamo i ragazzi per facilitarli ma chiediamogli un responsabilità.

Bisogna mostrare la contraddizione dei loro atteggiamenti e chiedergli qualcosa in cambio, restando disponibili a qualsiasi tipo di scelta il ragazzo faccia e, quindi, a qualsiasi tipo di conseguenza. Per fare questo bisogna rinunciare alle proprie angosce, stare fermi e permettere al ragazzo la scelta, consapevoli che la proposta che ha la scuola è la fatica e il sacrificio dello studio, nel quale l'angoscia è più facile che emerga, mentre ci sono strade molto più facili e meno impegnative per trovare un'identità nel mondo.

Bisogna cercare di tenere insieme la tutela dei ragazzi e la loro responsabilizzazione.

Da questo argomento, prettamente educativo, capite che ne deriva una grande utilità per la società. Se un ragazzo viene educato alla scelta responsabile e aiutato nello sviluppo evolutivo, la società ne guadagna a più livelli e non solo dal punto di vista di forza lavoro produttiva ed efficiente.

Molti altri sono i concetti che, a partire da casi in supervisione, sono stati tematizzati: il concetto di emozione corporea, il concetto di trauma in psicoanalisi, il concetto di funzione paterna etc.

Si capisce che da ogni supervisione il tutor ne esce arricchito non solo da un'ipotesi di intervento educativo da porre in atto sul singolo caso, ma anche da un sapere specialistico che diviene necessaria cornice al lavoro quotidiano. Il lavoro del tutor in supervisione esemplifica quella circolarità tra fare e sapere che permette di raggiungere una vera competenza professionale.

2. Il format Portfolio di Cometa Formazione.

In Cometa Formazione è in uso un format di portfolio che, a partire dalle indicazioni regionali, è stato rivisitato cercando di rispettare il metodo educativo della scuola.

A livello normativo, negli allegati alla legge attuativa del 19 febbraio 2004, n. 5, si precisa che il portfolio deve contenere, come si è avuto modo di illustrare in precedenza, una parte orientativa e una valutativa con l'obiettivo di una consapevolezza del percorso, delle proprie risorse e dei propri limiti, del proprio progetto per il futuro, per l'allievo, di condividere il percorso dell'allievo per gli operatori e le famiglie e di migliorare la proposta didattica e conoscere il proprio *Know How* educativo per la scuola.

In Cometa il portfolio si conforma per riuscire a guardare, pensare e ri-significare il percorso di ogni allievo.

Dalla struttura del portfolio si possono enunciare i principi educativi che guidano il lavoro degli operatori di Cometa.

PARTE I – DOSSIER PERSONALE⁹

(Strumento di lavoro allegato n° 1 Primo colloquio di conoscenza)

A) DATI ANAGRAFICI



Cognome	Nome
Data di nascita	Luogo di nascita
Indirizzo	
Comune	Cap
Provincia	Telefono
e-mail	Cellulare
Nazionalità	Codice Fiscale
Permesso di soggiorno	Scadenza
Motivo	

Nucleo familiare convivente

Nome Cognome	Grado di parentela	Data di Nascita	Professione	Telefono	Note

Nucleo familiare NON convivente

Nome Cognome	Grado di parentela	Data di Nascita	Professione	Telefono	Note

In Carico Ai Servizi Sociali: SI NO

Comune di

⁹ Nella Parte I sono riportate tutte le informazioni rilevanti raccolte durante i primi colloqui al fine di orientare e inserire il ragazzo nel percorso più idoneo.

Altri riferimenti utili

Cognome e Nome	Ruolo	Telefono	Cellulare	NOTE
	A. S.			
	Educatore			
	Tutore			
	Altro			

Certificazione di handicap e/o di invalidità civile, grado o altre problematiche

Come ha conosciuto Cometa/Tipo di Invio

B.1) ESPERIENZE SCOLASTICHE e FORMATIVE

Diploma di Licenza media: Sì No

Data di conseguimento:

Se sì - Giudizio conseguito: (*ottimo, distinto, buono, sufficiente*)

Madrelingua:

Lingua straniera studiata:

Seconda lingua studiata:

Se no - Anni di studio nel Paese d'origine:

Scuola e anno/i di frequenza dopo la terza media:

Scuola:

anno:

esito:

Abbandono scolastico Sì No

Motivazioni espresse:

Titoli, diplomi e attestati:

B.2) ESPERIENZE LAVORATIVE (Stage, Apprendistato, Lavoro)¹⁰

Periodo:

Azienda:

Ruolo:

Attività/mansioni:

Causa di fine rapporto:

Ente promotore:

B.3) ALTRE ESPERIENZE SIGNIFICATIVE (corsi extra-scolastici, esperienze all'estero, volontariato, attività sportive, ecc.)

Periodo:

Descrizione dell'esperienza:

Hobbies ed interessi:

¹⁰ Le sezioni B.2, B.3 e C sono a compilazione facoltativa - Riportare le eventuali esperienze lavorative e personali effettuate prima dell'ingresso in un percorso di Cometa Formazione; eventualmente copiare il box per il numero di volte necessario.

C) ULTERIORI ELEMENTI PER L'ORIENTAMENTO E L'INSERIMENTO IN UN PERCORSO FORMATIVO

Attitudini, aspettative e desideri per il futuro

Vincoli da considerare in sede di progettazione

Percorso individuato per l'iscrizione:

D) ATTESTAZIONI E CERTIFICAZIONI DELL'ALLIEVO (compreso l'ambito non formale ed informale)

Tutta questa prima parte viene compilata a partire dai colloqui iniziali di conoscenza con gli allievi prima dell'iscrizione e durante l'anno nel processo di conoscenza dell'allievo.

Tutta la parte di anagrafica, di conoscenza della famiglia e del passato scolastico, sono dati richiesti da Regione Lombardia che, tuttavia, in una prospettiva educativa affermano un principio. Conoscere una persona implica conoscere anche da dove viene, la sua storia, cosa ha fatto prima, tenere conto di questi dati può essere un'attenzione alla persona nella sua totalità, tanto che, successivamente alla parte di conoscenza iniziale, è inserita una parte di conoscenze delle esperienze non formali svolte dall'allievo, degli hobby che possiede, degli interessi che ha. Tutti elementi utili per una progettazione che sia sempre più "su misura" dell'allievo.

La seconda parte del portfolio consiste in una griglia di osservazione che il tutor d'aula compila annualmente per osservare il percorso e guardare i miglioramenti o peggioramenti dell'allievo considerato in tutti i suoi aspetti. In Cometa Formazione la persona è guardata nella sua totalità. Per questa ragione, l'osservazione viene svolta non solo sul piano didattico, ma tenendo presente altre dimensioni: la dimensione cognitiva, relazionale, affettiva, dell'autonomia.

Questa griglia osservativa viene posta nell'area del portfolio riguardante la personalizzazione, in quanto è da un'osservazione sistematica dell'allievo, in tutte le dimensioni e in diverse situazioni, che può avere luogo un'progettazione educativa realizzabile e personalizzata

VALUTAZIONE DELLE AREE D'INTERVENTO¹¹

Livelli: 1-Mai; 2-Solo se stimolato/aiutato dall'adulto; 3-Talvolta; 4-Spesso; 5-Sempre, autonomamente

Area Cognitiva	Data					Data					Data					Data				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ragionamento																				
Sa leggere e produrre testi di differenti dimensioni e complessità																				
Sa leggere con facilità individuando nei testi i dati principali e il ragionamento costruito su di essi																				
Sa riconoscere gli elementari rapporti di causa ed effetto																				
Sa formulare ipotesi rispetto																				

¹¹ Da compilare tendenzialmente entro il primo mese di percorso e al termine dell'anno formativo (FP) o del ciclo di intervento (progetti professionali).

ad un problema																				
È capace di elaborare dati ed informazioni in funzione di un risultato																				
Sa tradurre in termini astratti o simbolici azioni concrete																				
Utilizza le competenze acquisite e le sa trasferire ad altre situazioni (analoghe e non)																				
Sa compiere generalizzazioni																				
Padroneggia gli strumenti espressivi ed argomentativi																				
Possiede conoscenze solide sulla struttura grammaticale dell'italiano anche con opportuni confronti con l'inglese																				
Si abitua a ragionare sul <i>perché</i> e sul <i>come</i> di problemi pratici e astratti																				
Elabora un autonomo metodo di studio																				

Area																				
Relazionale/Comportamentale	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Si relaziona in modo adeguato con l'adulto e con il coetaneo																				
Sa inserirsi nel gruppo, relazionandosi																				

adeguatamente coi compagni																				
Quando è in difficoltà chiede aiuto																				
Sa prendere coscienza delle dinamiche corporee, affettive e intellettuali che portano all'affermazione della propria identità																				
Sa utilizzare efficacemente per l'espressione di sé e per la comunicazione interpersonale codici diversi dalla parola																				
Sa imparare a riconoscere e a superare gli errori e gli insuccessi																				
Sa sviluppare le capacità di ascolto, di dialogo e di confronto accogliendo con la giusta misura di prudenza e di rispetto quanto dicono gli altri.																				
Sa elaborare ed esprimere ed argomentare le proprie opinioni ed idee																				
Sa porsi in modo attivo e critico di fronte alla quantità di informazioni e di sollecitazioni esterne																				
Sa collaborare e cooperare con gli altri																				

Sa reagire in modo funzionale a frustrazioni e difficoltà																							
Area orientativa-realizzativa	Data					Data					Data					Data							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Sa eseguire un compito in modo curato																							
Comprendere che non basta <i>fare</i> ma occorre il <i>saper fare</i>																							
Conosce i punti di forza e di debolezza della propria preparazione																							
Riesce ad organizzarsi per lo svolgimento di un compito																							
Ha capacità progettuali rispetto azioni o intenzioni riguardanti il futuro																							
Elaborare, esprimere e argomentare sul proprio futuro esistenziale, sociale e professionale																							

La persona è unica e irripetibile. In virtù di questo, conseguente all'area dell'osservazione viene posta l'area della progettazione personalizzata.

Area (cognitiva, relazionale, comportamentale, affettiva, dell'autonomia):				
Periodo:				
Obiettivo:	Tipo	di	Descrizione	Modalità di Osservazioni

	attività <input type="checkbox"/> Curricolare <input type="checkbox"/> Extra curric.	attività /strumenti:	verifica:	
--	--	---------------------------------------	------------------	--

Nel progetto personalizzato è necessario identificare l'area in cui si vuole intervenire (cognitiva, relazionale, comportamentale, affettiva, dell'autonomia), l'obiettivo che ci si è posti, il tipo di attività, la descrizione sintetica delle attività svolte, le modalità di verifica del progetto ed eventuali osservazioni.

La parte successiva riguarda il progetto di alternanza scuola – lavoro che viene svolto da ogni allievo dal secondo anno di corso in aziende del territorio.

Periodo stage formativo:		Azienda:
OSA ¹² :	Risultati attesi:	Valutazione sintetica ¹³ :

Viene inserito il periodo e l'azienda in cui è stata svolta l'esperienza. Gli Osa sono gli obiettivi specifici di apprendimento che, a livello regionale, vengono richiesti dalla Regione Lombardia. I risultati attesi, invece, riguardano il raggiungimento delle competenze trasversali che l'esperienza di alternanza permette di raggiungere. Per quanto riguarda la valutazione sintetica, viene compilata a partire dal questionario proposto al tutor aziendale di riferimento alla fine del percorso di tirocinio svolto in cui le voci da valutare sono: competenze tecnico professionali (variabili da progetto), competenze trasversali, comportamenti.

¹² Riportare gli obiettivi specificati nel documento “Progetto Formativo e di Orientamento”.

¹³ Sintetizzare la valutazione degli obiettivi e dello stage attraverso il colloquio con i referenti aziendali e i Questionari di Valutazione

L'ultima parte è quella del diario di bordo, strumento compilato dal tutor d'aula, che raccoglie, mese per mese, gli episodi più significativi nel percorso del ragazzo, i colloqui con l'allievo, la famiglia, i servizi sociali, etc., osservazioni durante l'attività.

Lo strumento è pensato per la compilazione mensile, specificando la modalità di osservazione.

SETTEMBRE 2014

DATA	Strumento/Modalità	OSSERVAZIONI

Ultima parte del portfolio è la riprogettazione per il futuro.

In questa sede viene svolta una valutazione sintetica del percorso e una riprogettazione per il futuro dell'allievo.

Sinteticamente nel portfolio viene messo al centro il percorso del ragazzo, guardato nella sua totalità.

Capitolo II

Il tutor della “personalizzazione”

Sommario: **1.** Una premessa di metodo. – **2.** Il fenomeno della dispersione scolastica. – **3.** I dati di Cometa: analisi - **4.** La personalizzazione.

1. Una premessa di metodo

In questa seconda parte del lavoro di studio, indagheremo il ruolo della funzione tutoriale e se questa, così come è stata presentata, può essere una risposta alle nuove sfide della società. È necessario, per tale ragione, svolgere una ricerca empirico-sperimentale sul campo, al fine di portare alla luce i fattori che possano rispondere alla domanda di studio.

Per fare ricerca in educazione è altresì necessario stabilire che tipologia di ricerca seguire, l'approccio scelto, le teorie sottese nell'indagine, gli obiettivi e le tecniche utilizzate per la raccolta dei dati, e quelle per l'analisi degli stessi. Fare ricerca significa utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico. D'altronde potremmo dire che fare scuola in sé è fare ricerca e sperimentazione: formulare ipotesi, verificarle e validarle in riferimento a fatti educativi. Dati questi presupposti metodologici l'educazione diventa programmatica, sistematica e intenzionale quindi efficace ed efficiente.

È fondamentale individuare il problema che si desidera affrontare per come affiora nella letteratura scientifica contemporanea e per quel che attiene la scuola ci concentreremo su un problema di grande attualità quale il fenomeno della dispersione scolastica in Italia.

Il campo di ricerca è la realtà della scuola Oliver Twist – Cometa Formazione di Como che, in quanto centro di formazione professionale, è considerato luogo privilegiato, in quanto molta della letteratura contemporanea vede l'istituzione di questi centri come una delle modalità di contrasto al fenomeno dei *NEET* (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*).

La domanda che ha guidato la nostra ricerca è se il tutor, con le funzioni e il ruolo specifico che svolge in Cometa Formazione, possa essere un anello/strumento chiave nella lotta alla dispersione scolastica emergente nella realtà della scuola e quale sia il principio pedagogico alla base delle azioni educative da progettare.

I dati di indagine sono stati raccolti attraverso interviste libere e semi strutturate, focus group e un *key study* esemplificativo. A partire dall'analisi dei dati verranno induttivamente declinati i principi pedagogici sottesi al lavoro del tutor.

La ricerca condotta è una ricerca di tipo qualitativo e l'obiettivo è comprendere la complessità dell'esperienza che gli allievi conducono nella scuola provando a capire quali siano le loro esigenze nel sostenere un percorso di studi, in modo da delineare nuovi metodi e strategie di intervento per supportarli nella scuola. Il metodo è quello della ricerca – azione.

La ricerca-azione è una metodologia avente lo scopo di individuare e conoscere i fattori e migliorare una situazione ritenuta problematica attraverso il coinvolgimento di chi svolge la ricerca e degli attori in gioco. Ciò che caratterizza in modo particolare la ricerca-azione è il suo approccio olistico che è il più conforme al campo dell'educazione, in quanto processo organico e complesso, sempre dinamico e aperto: nella ricerca – azione, teoria e prassi educativa sono momenti inscindibili.

L'approccio di partenza è fenomenologico-ermeneutico.

Da anni la comunità scientifica dei pedagogisti ha evidenziato i limiti epistemologici della concezione positivista del metodo di ricerca sul presupposto che gli oggetti di studio in educazione non sono analizzabili con il metodo puramente scientifico-quantitativo ed è sicuramente possibile un approccio integrato, fermo restando che la complessità dell'esperienza educativa non è analizzabile esclusivamente con un approccio positivista.

L'approccio fenomenologico - ermeneutico permette di studiare in profondità un fenomeno senza generalizzarlo e dove i fatti, singoli campioni, non sono descritti oggettivamente ma interpretati e compresi dal soggetto che li indaga. In tal contesto la soggettività del ricercatore non è ostacolo ma risorsa imprescindibile.

Uno dei fattori fondanti della pedagogia fenomenologica è proprio il ritorno alla soggettività per la costruzione della conoscenza. È, infatti, impossibile

pensare di analizzare dati di ricerca senza un coinvolgimento del soggetto che svolge l'indagine, e l'approccio fenomenologico-ermeneutico permette di "riguadagnare" la soggettività come fattore di indagine, ovvero, prendere coscienza del coinvolgimento responsabile nel costituirsi del fatto educativo in oggetto.

Il coinvolgimento del soggetto come intenzionalità, cioè presa di coscienza e capacità di dare senso a ciò che accade, non elimina la possibilità di una conoscenza dei dati in quanto tali. Infatti, la conoscenza non è intesa come una realtà esterna e totalmente autonoma davanti a cui il soggetto deve rimanere parziale, né come una costruzione della realtà esterna operata da categorie soggettive di kantiana memoria, ma la realtà è un processo costruttivo sempre dinamico e dialettico che si dà nel tempo e nello spazio nell'incontro tra soggetto e oggetto. Questo risulta ancora più vero nell'esperienza educativa che è sempre situazionale e intersoggettiva.

Anna Rezzara, in un'intervista ribadisce che l'educazione è «un'esperienza specifica, peculiare, una dimensione fondante e costitutiva dell'esistenza, un processo complesso e dinamico che sta dentro la vita ma che si staglia ed emerge dalla vita diffusa e corrente perché costruisce e definisce nella vita una struttura specifica di tempi, spazi, gesti, corpi, comunicazioni, relazioni, attività, tecniche e strumenti e un dispositivo specifico di azione che la fanno essere "esperienza educativa" e che producono effetti formativi. Abbiamo molto bisogno, oggi, di riconoscere, di guardare, di nominare e quindi di poter pensare l'esperienza educativa in tutti i luoghi in cui essa si dà, senza sommergerla e con fonderla nella esperienza vitale *tout court*, e senza, d'altro lato, ridurla dentro a letture parziali e unilaterali, che magari ne mettono in evidenza le dinamiche interpersonali o le determinanti sociali, o gli aspetti solo 'tecnici', nascondendo la sua identità profonda e peculiare di processo che genera cambiamento, formazione, apprendimenti, costruzione di sé» (Intervista ad A. Rezzara, pubblicata su *Pedagogika.it*, XIII, 2009, n. 23, *Educare oggi*, Il Centro Studi Riccardo Massa).

La pedagogia allora diviene quella scienza che riconosce come suo oggetto di studio l'esperienza dell'accadere educativo, il campo di quei fenomeni considerati nel loro concreto avvenire, nelle sue dimensioni di tempo, spazio, materia, nelle determinazioni storico e sociali in cui avviene.

La pedagogia non è allora la teoria del come deve essere la “buona educazione” ma «la scienza che studia come l'educazione avviene, per arrivare a comprendere quale sia la struttura elementare e profonda dell'agire educativo, per individuare e conoscere il dispositivo agente nelle situazioni educative» (cos' in intervista ad A. Rezzara, pubblicata su *Pedagogika.it*, XIII, 2009, n. 23, *Educare oggi*, Il Centro Studi Riccardo Massa). Questo approccio ha conseguenze rilevanti su quello che è l'intervento educativo, il quale non consiste nell'imporre una determinata visione del mondo ma nel far vivere all'educando una serie di esperienze nuove e stimolanti, in modo che sia lui a interpretarle, a espandere il proprio campo di esperienza e costruire una propria visione del mondo.

Se il soggetto è apertura a ... e l'oggetto è qualcosa che si rivela a ... la conoscenza in campo educativo secondo l'approccio fenomenologico ermeneutico consiste nel cogliere il come l'educazione avviene e interrogarlo, comprenderlo, interpretarlo.

È su questa premessa conoscitiva che si fonda tutto il sapere che permette la progettazione educativa, la scoperta di strategie, metodi e tecniche di azione.

1. Il fenomeno della dispersione scolastica

Procedendo per gradi inizieremo ad analizzare il problema della dispersione per come si presenta nella letteratura scientifica attuale.

Nel 2010 la Commissione Europea ha presentato una nuova strategia: *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, che si propone di raggiungere una crescita intelligente (attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione), sostenibile (basata su un'economia più verde,

più efficiente nella gestione delle risorse e più competitiva) e inclusiva (volta a promuovere l'occupazione, la coesione sociale e territoriale) prefissandosi, per il 2020, il raggiungimento di una serie di obiettivi precisi e, relativamente all'inclusione sociale, la diminuzione, a meno del 10%, del tasso di abbandono scolastico insieme alla crescita, sopra il 40% del tasso dei giovani laureati¹⁴.

I due grandi obiettivi in tema di educazione sono quindi contrastare l'abbandono scolastico e quello universitario.

Per garantire che ciascuno Stato membro metta in atto la *Strategia Europa 2020* la Commissione ha proposto che gli obiettivi dell'UE siano tradotti in obiettivi e percorsi nazionali, adattandoli alle specifiche situazioni e per tale ragione, ogni Stato membro, presentando annualmente alla Commissione il proprio Programma Nazionale di Riforme, ha fissato i traguardi nazionali, prospettando anche un livello a medio termine per ciascun obiettivo¹⁵.

¹⁴ In base di un programma di riforme economiche (la cosiddetta "Strategia di Lisbona"), approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione europea. Pur trattandosi di un accordo che spazia in tutti i campi della politica economica, il settore dell'istruzione e della formazione è individuato come portante per lo sviluppo di un'economia maggiormente competitiva.

¹⁵ I 5 obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020 sono:

1. Occupazione

_ innalzamento al 75% del tasso di occupazione (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni);

2. R&S / innovazione

_ aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo ed innovazione al 3% del PIL dell'UE (pubblico e privato insieme);

3. Cambiamenti climatici /energia

_ riduzione delle emissioni di gas serra del 20% (o persino del 30%, se le condizioni lo permettono) rispetto al 1990;

_ 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili;

_ aumento del 20% dell'efficienza energetica;

4. Istruzione

_ riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10%;

_ aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria;

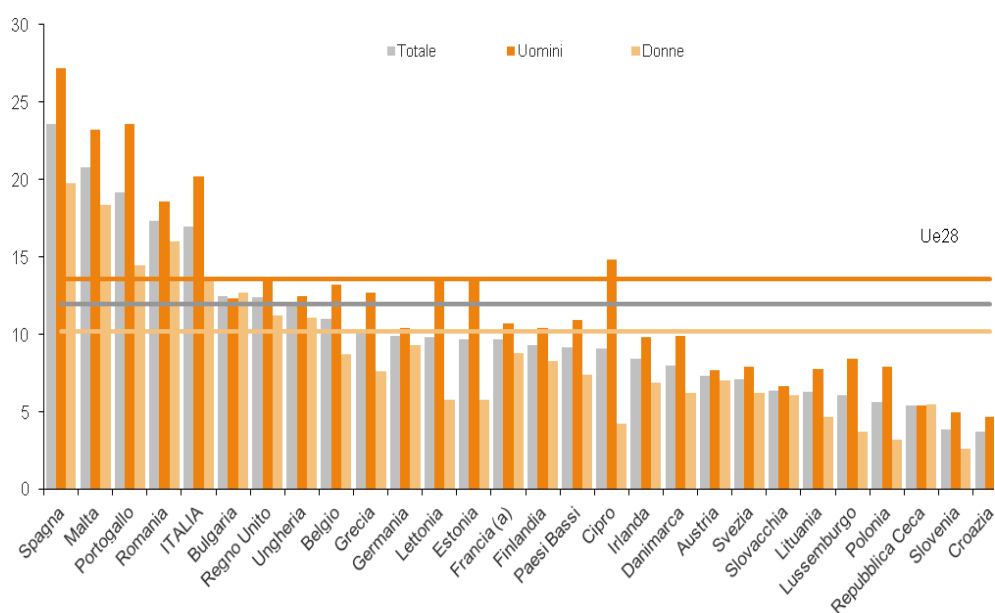
5. Povertà / emarginazione

_ almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno.

Il Piano Nazionale di Riforme (PNR) è una parte del Documento di Economia e Finanza (DEF) che permette una migliore lettura in termini di coordinamento tra politiche dell'Unione e politiche nazionali.

Il PNR consente un'analisi delle riforme messe in campo dopo le raccomandazioni adottate dall'Unione Europea per l'anno precedente, illustrando la natura degli interventi adottati, la

Sul tema dell'abbandono scolastico, in particolare, l'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno in ambito europeo è quello degli *early school leavers* (ESL) con cui si prende a riferimento la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d'età in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.



Graf. 1. Fonte: Eurostat, Labour force survey. Anno 2013

Già nel 2000 con la strategia di Lisbona l'obiettivo espressamente dichiarato è stato quello «di fare dell'Unione la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010». Pur trattandosi di accordi che spaziano in tutti i campi della politica economica, il settore dell'istruzione e della formazione è individuato come portante per lo sviluppo di un'economia maggiormente competitiva. Nel 2008, sempre nell'ambito della Strategia di Lisbona, la Commissione Europea aveva definito cinque livelli di riferimento (*benchmark*) del rendimento medio europeo che l'Unione avrebbe dovuto

loro coerenza con gli orientamenti dell'Unione Europea nonché l'effetto atteso. Inoltre, il PNR presenta anche una agenda di interventi previsti per i mesi successivi per definire il percorso attraverso il quale l'Italia intende conseguire gli obiettivi fissati a livello europeo.

raggiungere entro il 2010: la percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10%; aumentare almeno del 15% il totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie, diminuendo la disparità di genere; arrivare almeno all'85% di ventiduenenni che abbiano completato il ciclo di istruzione secondaria superiore; ridurre la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura almeno del 20% rispetto all'anno 2000; innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa, ossia tra i 25 e i 64 anni, all'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

Il nostro Paese, proprio in seguito all'accordo di Lisbona del 2000, aveva assunto le necessarie iniziative legislative per rispondere al dettato europeo e decisiva in questa direzione è stata la legge di delega n. 53/2003, finalizzata a creare un sistema in grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica attraverso il monitoraggio della frequenza degli alunni, in entrambi i sistemi nazionale e regionale.

Una delle strategie di lotta alla dispersione scolastica, introdotta dalla suddetta legge, è stato l'innalzamento dell'obbligo scolastico a dieci anni e l'introduzione dell'obbligo formativo.

Ne discende che nell'attuale ordinamento l'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni, con la finalità di consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età.

L'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni e si assolve frequentando il primo ciclo di istruzione (ossia i 5 anni di scuola primaria e i 3 anni di scuola secondaria di primo grado) ed i primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado, oppure, alternativamente, frequentando percorsi di istruzione e formazione professionale realizzati da strutture formative accreditate dalle Regioni o da un Istituto Professionale in regime di sussidiarietà.

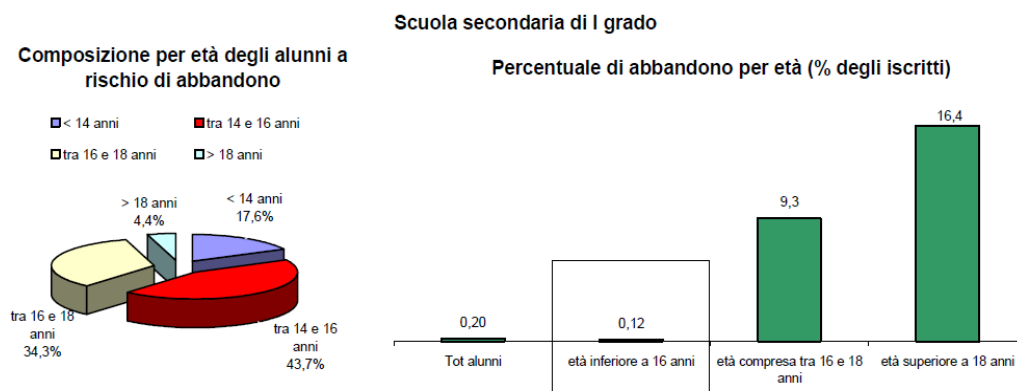
Dopo i 16 anni sussiste l'obbligo formativo, come ridefinito dal decreto legislativo 15 aprile 2005, n.76, art.1 e cioè come "*diritto-dovere all'istruzione*

e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età". L'obbligo formativo può essere assolto in tre modi diversi:

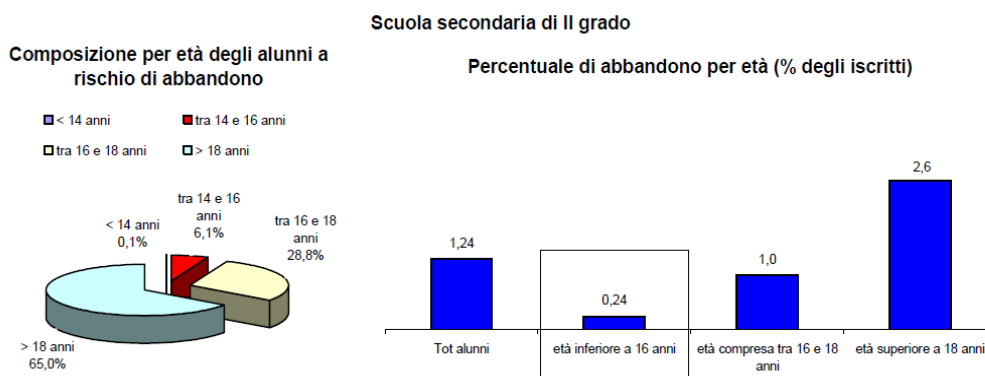
- terminando la scuola superiore fino al conseguimento del diploma;
- frequentando, dopo il primo biennio di scuola superiore, un corso professionale per il raggiungimento della qualifica;
- lavorando con un contratto di apprendistato o altro tipo di contratto che preveda comunque la frequenza di attività formative esterne all'azienda.

Uno dei principali decreti attuativi della legge delega n. 53 del 2003 è stato il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 769, che, nel disciplinare il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ha istituito il Sistema Nazionale delle Anagrafi degli Studenti quale strumento di monitoraggio costante del fenomeno della dispersione. Alla luce dei dati (si legga A. Iadecola, F. Salvini, L. Boi, (a cura di) *Focus Dispersione*, Giugno 2013, Servizio statistico a cura del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) forniti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi-Servizio Statistico, il tasso più alto del fenomeno si verifica nella scuola secondaria di secondo grado, mentre nella scuola secondaria di primo grado sono rari i casi di abbandono del percorso, i quali avvengono nel secondo o terzo anno di scuola. Nell'anno scolastico 2011/2012 su 100 iscritti all'inizio dell'anno il 99,6% degli alunni della scuola secondaria di I grado e il 98,6% degli alunni della scuola secondaria di II grado hanno concluso l'anno scolastico. Mentre nella scuola secondaria di primo grado solo lo 0,4% ha interrotto la frequenza, nella scuola secondaria di secondo grado ha interrotto gli studi il 1,4% degli studenti su 100 (A. Iadecola, F. Salvini, L. Boi, (a cura di), (a cura di) *Focus Dispersione*, Giugno 2013, Servizio statistico a cura del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca).

Se analizzato per fasce di età, il fenomeno della dispersione scolastica assume dimensioni molto diverse.



Graf. 2. Percentuale di abbandono per età – Scuola secondaria di I grado. Fonte: MIUR - D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Servizio Statistico. Giugno 2013.



Graf. 3. Percentuale di abbandono per età – Scuola secondaria di II grado. Fonte: MIUR –

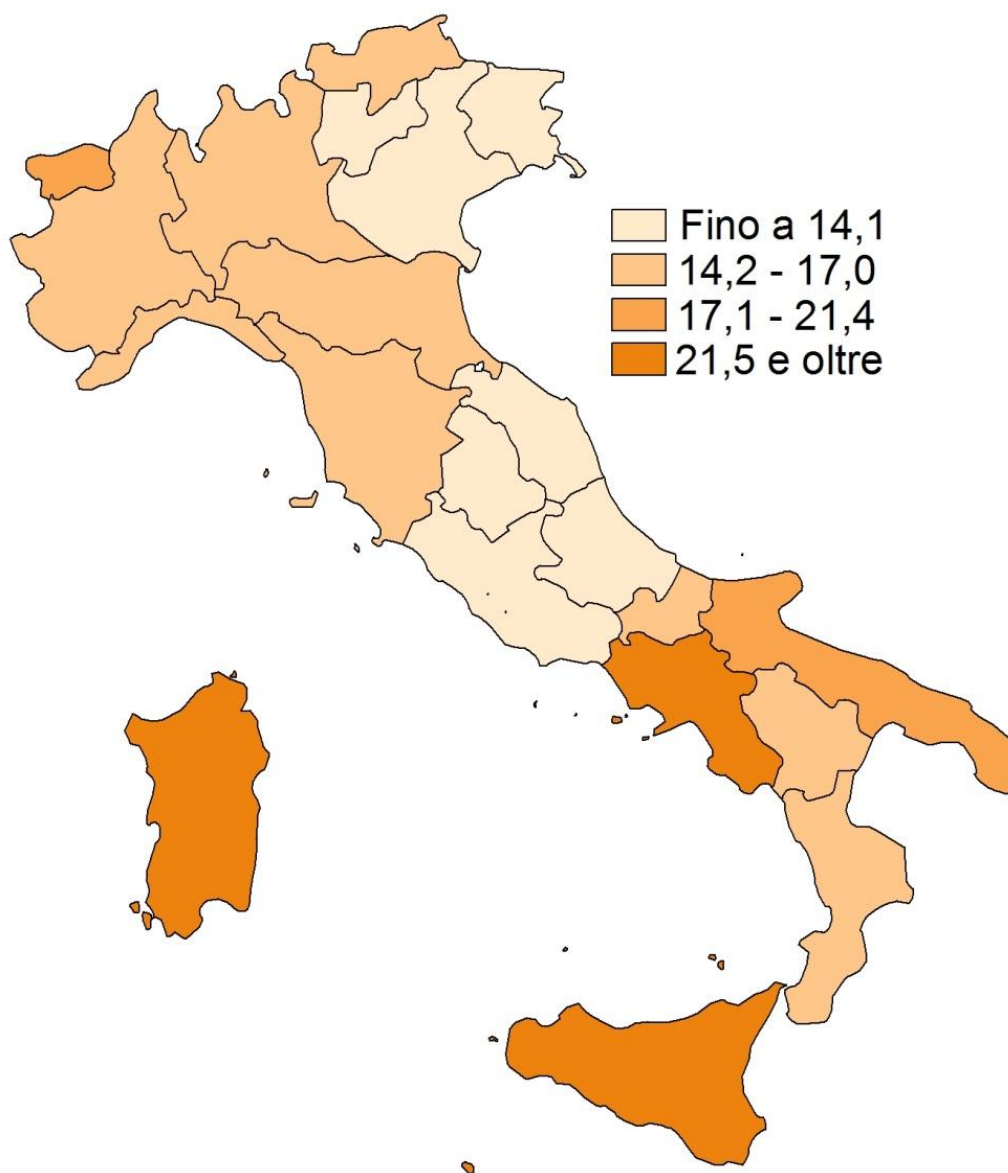
D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Servizio Statistico. Giugno 2013.

Il fenomeno interessa prevalentemente gli adolescenti piuttosto che i pre - adolescenti ed in particolare la fascia di età tra i 14 e i 16 anni, che sembra essere quella più critica.

Un altro dato rilevante è che in Italia la dispersione scolastica è più diffusa in certe regioni che in altre. Il “rischio di abbandono” è prevalentemente diffuso

nelle aree del Mezzogiorno, in cui sono maggiormente diffuse situazioni di disagio economico e sociale (si leggano in merito le osservazioni ISFOL, presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, 10 Giugno 2014, Angela Iadecola, Francesca Salvini, Laura Boi, (a cura di) *Focus Dispersione*, Giugno 2013, Servizio statistico a cura del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca).

Nel grafico n. 4, di seguito, riportiamo le percentuali dei giovani dai 18 ai 24 anni che abbandonano prematuramente gli studi per regione. Nonostante i progressi registrati negli ultimi anni nella maggior parte delle regioni, soprattutto in quelle meridionali, il traguardo del contenimento degli abbandoni al di sotto del 10 per cento come richiesto dall'Europa appare lontano. Nel 2013 il fenomeno degli abbandoni scolastici coinvolge ancora il 21,4 per cento dei giovani meridionali e il 14,1 per cento dei coetanei del Centro-Nord.



Graf. n. 5. Percentuale degli abbandoni scolastici per regione. Fonte: Istat, rilevazione sulle forze di lavoro, anno 2013.

Regioni	Quota di giovani che abbandonano prematuramente gli studi
Piemonte	15,8
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	19,8
Liguria	15,1

Lombardia	15,4
<i>Bolzano/Bozen</i>	<i>16,7</i>
<i>Trento</i>	<i>11,0</i>
Veneto	10,3
Friuli-Venezia Giulia	11,4
Emilia-Romagna	15,3
Toscana	16,3
Umbria	11,9
Marche	13,9
Lazio	12,3
Abruzzo	11,4
Molise	15,4
Campania	22,2
Puglia	19,9
Basilicata	15,4
Calabria	16,4
Sicilia	25,8
Sardegna	24,7

Tabella n. 6. Percentuale degli abbandoni scolastici per regione. Fonte: Istat, rilevazione sulle forze di lavoro, anno 2013.

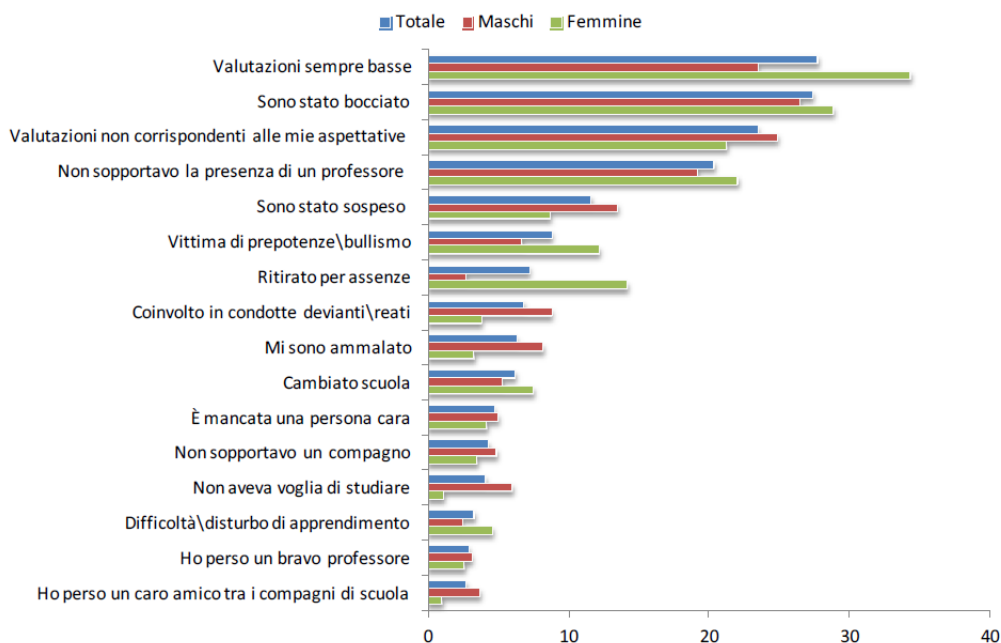
Nell'indagine Isfol riguardante la ricerca di strategie per contrastare la dispersione scolastica in Italia, pubblicata il 10 giugno 2014, emerge un *identikit* del giovane “disperso”, oltre ai dati già rilevati – una disomogeneità regionale dell’abbandono scolastico, la preminenza della dispersione nel secondo ciclo della scuola secondaria, la maggioranza di abbandoni tra i 14 e i 16 anni. Il giovane disperso è tendenzialmente maschio (61,4%) più che femmina (38, 6%), e viene da famiglie economicamente più deboli, non particolarmente scolarizzate e in cui la condizione occupazionale è incerta. L’analisi delle dinamiche della dispersione, ovvero dei percorsi che hanno portato gli intervistati a non conseguire un titolo o una qualificazione, ha

portato ad individuare due “eventi critici” fondamentali. Il primo riguarda la bocciatura nella scuola secondaria di primo grado, il secondo evento è costituito dal mancato avvio del percorso formativo oltre la terza media.

Un ulteriore momento critico è individuato nel primo anno di corso di scuola superiore quando i fattori legati al cambiamento di studio, di ambiente, di compagni e di professori condizionano, agevolandolo, il rischio di caduta.

Nella stessa indagine, dal punto di vista delle cause dell’abbandono, prevalgono:

- ✓ L’insuccesso scolastico e il cattivo rapporto con uno o più professori (tra il 20 e il 27%)
- ✓ Difficoltà legate a comportamenti devianti agiti o subiti dal soggetto, incompatibili con una normale frequenza scolastica (tra l’11,6% e il 6,8%).
- ✓ Difficoltà di altra origine come cambi di scuola, lutti, malattie, disturbi di vario genere.



Graf. n. 7. Problemi riscontrati nella vita scolastica dai giovani che abbandonano la scuola.

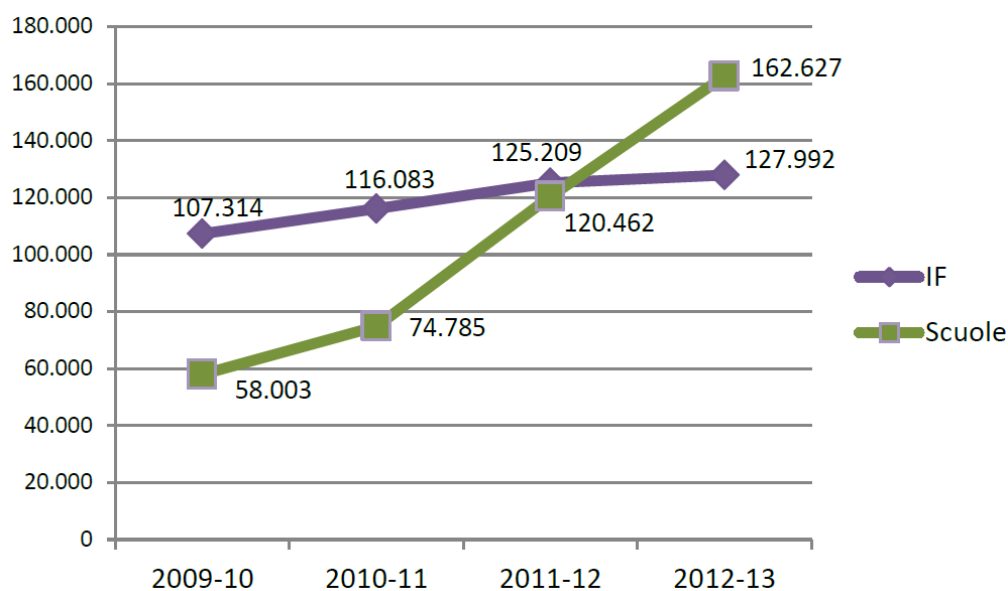
Fonte: Isfol, indagine *I percorsi della dispersione formativa*, 2011

Alcuni giovani hanno individuato, tra le motivazioni dell'abbandono, interessi diversi da quelli scolastici sottolineando la distanza del soggetto rispetto allo studio, intesa come attività teorica, arida, inutile, poco gratificante.

Tanti altri intervistati, all'interno di questa categoria, esprimono "la voglia di fare qualcosa di pratico", soprattutto i maschi, fattore che ci interroga sulla modalità di insegnamento e sul processo di apprendimento per come è proposto nelle scuole.

Rispetto a questi dati, è necessario trarre alcune conseguenze.

Parallelamente alla diffusione del fenomeno della dispersione scolastica si assiste ad una crescita esponenziale dei centri di formazione professionale, non solo a livello quantitativo, come formazione di nuovi centri e diminuzione di abbandoni di chi intraprende questo tipo di formazione, ma anche a livello qualitativo. Con questo si intende dire che un'altissima percentuale di giovani che scelgono la strada della formazione professionale terminano il percorso soddisfatti e con risultati eccellenti.



Graf. n.8. Percentuali di iscritti ai corsi di formazione professionale negli anni. Fonte: Isfol su dati regionali e provinciali (Rilevazione MLPS-MIUR), Anno 2014.

La formazione professionale può essere compresa tra le strategie di contrasto alla dispersione, sia perché molti giovani che abbandonano la scuola vengono reintegrati in questa tipologia di percorsi, sia perché il tasso occupazionale in uscita è del 50%, sia perché viene ampiamente confermato un elevato grado di soddisfazione dei giovani per l'esperienza didattica realizzata nei percorsi di IeFP.

Alla luce dei dati della citata indagine Isfol, come confermato dagli stessi giovani, l'82,6% rifarebbe infatti la scelta di iscriversi ai percorsi di formazione professionale, e, in una scala da 1 a 10, il voto medio che danno all'esperienza formativa svolta è di 8,4. Quel che viene apprezzato è soprattutto il rapporto con i compagni e con i docenti, ma anche gli argomenti e i modi in cui avviene l'apprendimento, più orientato al saper fare, alla pratica, attraverso laboratori e stage formativi. Altro dato positivo è rappresentato dal fatto che un giovane su tre non si ferma alla qualifica del III anno ma prosegue gli studi per una ritrovata "voglia di studiare" dovuta al coinvolgimento dei docenti, ad una metodologia più esperienziale del processo di apprendimento e ad una prospettiva lavorativa più vicina.

Un'altra osservazione attiene alle motivazioni dell'abbandono scolastico così come emerge dalle statistiche.

Il malessere che emerge dai racconti riguardanti la scuola è un dato di fatto, sempre più in espansione, che chiede alle istituzioni che erogano istruzione e formazione di diventarne consapevoli e in qualche modo occuparsene. Come si legge nella circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 362/92 « La scuola non può perseguire i suoi fini istituzionali d'istruzione e di promozione dell'apprendimento, per rendere effettivo il diritto allo studio, senza farsi carico, per la sua parte, della "rimozione degli ostacoli" che compromettono più o meno gravemente il raggiungimento di tali fini. Il nostro tempo è caratterizzato da nuovi ostacoli e da nuovi malesseri, generatori di nuove patologie, non più affrontabili nei soli termini tradizionali dell'assistenza economica e sanitaria e neppure con la semplice informazione, talora

controproducente, sui danni derivanti da certi comportamenti.

L'impegno di rimozione che la scuola deve affrontare, in quanto istituzione di questa Repubblica, implica la necessità di lavorare non solo con i contenuti disciplinari e con le didattiche specifiche, ma anche con i processi, con le relazioni, con i significati, con le motivazioni da cui dipendono il successo o l'insuccesso scolastico, la gioia, la tristezza, la voglia di vivere e di lavorare o la rinuncia, la disistima di sé, il rifiuto più o meno esplicito della vita, nelle forme dell'uso di droga, della fuga da casa, della devianza, della delinquenza, della violenza e del suicidio. Il diritto allo studio acquista perciò sempre più il carattere di diritto alla buona qualità della vita scolastica, condizione indispensabile per l'efficacia e l'efficienza del servizio offerto. Tutto questo comporta la rifinalizzazione e, per certi aspetti, l'arricchimento delle risorse tradizionali di cui dispone la scuola, nonché il potenziamento delle sue specifiche competenze mediante l'attivazione di nuove intese e nuove sinergie con istituzioni e con risorse esterne alla scuola stessa, in vista della promozione di esperienze formative efficaci, sia sul piano della lotta all'insuccesso scolastico, sia sul piano della valorizzazione dei talenti» (per un commento: R. Iacovelli, *La prevenzione educativa in ambiente scolastico e la qualità dell'apprendimento*, p.100 in Atti del Congresso Internazionale, Campobasso 8/9/10 Maggio 1997, a cura di R. Salerno, M. Alessandrini, F. M. Ferro *L'adolescenza della mente*, medi@med edizioni, 1998, Pescara). Il trattamento del malessere degli adolescenti è diventato un compito istituzionale a partire dalle norme legislative che richiedono alla scuola un lavoro di prevenzione del disagio giovanile. È un compito di ogni scuola, nella sua autonomia, ma non solo, vista la stretta correlazione esistente tra benessere a scuola e rendimento scolastico.

Il buon andamento del processo di apprendimento dei ragazzi, come già affrontato in precedenza, vede come fattore importante la qualità del clima di lavoro in aula pertanto occorre sviluppare la capacità di comprensione di questi fattori che determinano il problema della dispersione scolastica.

I dati, così come sono stati analizzati, non sembrano in grado di disvelare di per sé il significato profondo che si cela dietro il malessere scolastico di molti ragazzi in età adolescenziale.

«I ragazzi, come emerge da diverse recenti ricerche, sembrano soffrire più come adolescenti che come studenti, ed è questa sofferenza evolutiva, riferibile alla realizzazione dei compiti specifici adolescenziali, che si riversa sui compiti scolastici e sul processo di apprendimento». (M. Lancini, *Tra compiti scolastici e compiti evolutivi*, www.minotauro.it)

Per le motivazioni sopra esposte è necessario dal punto di vista degli operatori scolastici una conoscenza e una competenza aggiornata sul significato e le caratteristiche di questa sofferenza adolescenziale.

«Una fatica evolutiva che quando si innesta in un clima relazionale e istituzionale scolastico inadatto, incapace di organizzare percorsi e obiettivi formativi adeguati e risposte educative appropriate, può dar vita a blocchi dell'apprendimento e del rendimento scolastico, determinando fenomeni quali la ripetenza e la dispersione». (M. Lancini, *Tra compiti scolastici e compiti evolutivi*, www.minotauro.it)

A partire da queste premesse il lavoro di studio si è focalizzato sull'indagine empirica avente come riferimento un target group con allievi della Scuola Oliver Twist – Cometa Formazione scs per fare emergere quali siano le caratteristiche che gli studenti chiedono alla scuola per sostenere il loro processo formativo.

2. I dati di Cometa

Per avviare la ricerca si è deciso di procedere inizialmente con un focus group che ha consentito di delineare meglio il campo di ricerca focalizzando le domande e definendo il centro dell'indagine.

A partire da questo, condotto con allievi al secondo anno di corso del settore sala e bar (classe in cui svolgo la funzione di tutor), per capire in cosa si

vedevano supportati dalla scuola, sono state poi svolte delle interviste selezionando allievi già al termine del percorso e di cui il mio ruolo non è stato essenziale, perché le risposte potessero riguardare il percorso nella sua interezza e potessero essere scevre da implicazioni personali.

Domande somministrate durante il Focus Group

- **Cosa ti supporta/ti ha supportato - di cosa hai bisogno/hai avuto bisogno nel tuo percorso per arrivare alla fine dell'anno?**

X: Per arrivare alla fine dell'anno, ho avuto bisogno di persone che mi ricordassero la realtà che ho davanti. Molto spesso, quando sono chiusa tra le mura della mia testa, immersa tra quello strano mondo di pensieri, sento un'angoscia che mi isola dal mondo reale. Sarò testarda io, ma quando ho i miei problemi in testa, è come se del resto, non me ne può importare di meno. È sbagliato soffocarsi dentro senza far rumore. Ogni volta che ero in queste situazioni, pensavo di essere sola, che la gente intorno a me, come in quel momento non me ne importava di loro, provassero lo stesso per me. Invece no, c'era sempre qualcuno che mi ricordava dove dovevo stare, amici, prof o tutor.

Y: Sapere di avere un posto per me dove stare bene è un gran supporto già di suo ma la cosa che ha fatto la differenza è sapere di avere in torno a te tutor, professori e ragazzi ai quali importi veramente e i quali mi hanno aiutato a superare momenti difficili, paure e insicurezze.

X: Provavo sempre a stare zitta e a fare altro, e puntualmente qualcosa attirava la mia attenzione, uccideva il mio tentativo di solitudine e isolamento. Mi hanno supportato quelle parole che mi ritrovavo sempre nei momenti giusti, ovvero nei miei momenti sbagliati. E non so come ci finivano lì, in un brano, in un testo, racconto o tra le tante parole che dicono i prof e le tutor. Però io le trovo, e mi aiutano un casino, placano il mio casino in testa, gli danno una specie di ordine. Ho da pensare a qualcosa di utile, credo. Ho capito che niente

é a caso, che quelle parole sono servite ad altre mille persone, perché non sono l'unica con quei pensieri, con dei problemi. Ho capito che basta una scelta per ritornare in piedi, anche se serve tempo e le persone giuste per darti quella influenza positiva.

Z: Quest'anno ho avuto bisogno della mia tutor non solo per lo studio, ma anche per i miei problemi personali, ma soprattutto ne ho avuto molto bisogno quando ero in stage la prima volta per via di alcuni disguidi tra me e il mio collega.

- **Ci sono stati dei momenti in cui volevi lasciare il percorso? Cosa ti ha fatto restare?**

Y: Credo che momenti in cui volessi lasciare il percorso non ce ne siano realmente stati, poi è naturale, a tutti capitano i giorni no, quelli negativi, quelli in cui vorresti mollare tutto e tutti ma poi alla fine pensi.. ci sarà un motivo se ho scelto questo percorso, questo luogo e di condividere queste cose con delle specifiche persone, e tutto quello che prima pensavi o hai pensato per una frazione di secondo è svanito, anche perché tu in testa ti sei fissato un obiettivo e quell'obiettivo vuoi raggiungerlo.

Z: Anche io non ho mai voluto lasciare o cambiare scuola perché è quella giusta per me, anche se avevo scelto un altro indirizzo che non era quello giusto.

X: Io, invece, ho pensato già un po' di volte di lasciare il mio percorso.. Ci penso perché alla fine, mi chiedo se da grande è quello che voglio fare veramente. Quello che ogni volta mia fa cambiare idea, è il fatto che ogni evento di catering che ci propongono, o una proposta di stage, laboratorio, parto dicendo che sarà una noia, che mi stancherò e cose così, che mi fanno passare la voglia. Una volta dentro, mi diverto, ci sono piccoli imprevisti certo, ma mai così grandi come pensavo. Il sorriso di alcuni clienti fa sorridere veramente anche me. È una sensazione bellissima quando ti chiamano per il

tuo nome, quando sembra che non sei soltanto uno tra tanti camerieri indivisa e la soddisfazione a fine evento quando ringraziano e fanno complimenti. Ne vai fiera, ne vado fiera, non quasi per me, ma per la scuola che frequento, le persone che mi aiutano ad andare avanti. Lo devo a loro infondo.

- **Nei momenti in cui pensi di non farcela, la scuola ti supporta o non ti supporta? Cosa guardi per capirlo?**

X: Guardo il semplice modo in cui i docenti e i tutor ti trattano come persona, non come alunno da bocciare o promuovere. Spesso c'è una grande divario tra cattedra e banchi. Invece penso che la scuola deve essere un posto, non solo che ti faccia crescere professionalmente, ma soprattutto come persona, maturare dentro, insomma. Se non si matura di testa e di cuore, che fine farà questo mondo? Diventeremmo solo adulti burattini comandati dal lavoro, avidi di soldi e non di amore o di vita.

Y: Come ho già detto la scuola mi supporta sia per la struttura in sé, che alla fine è stata fatta e pensata per ognuno di noi, sia le persone che ci sono all'interno che sono sempre pronte a darti una mano. Anche solo il fatto di avere delle insicurezze su qualcosa e la possibilità di riprovarci finché non ce la fai è veramente tanto.

Z: La scuola mi ha supportata molto poiché sono seguita da una tutor e anche dal personale e anche dalle professoressa che cercano sempre di aiutarmi.

- **Cosa fa un tutor? Cosa fa per supportarti?**

Y: Credo che un tutor sia una persona con cui puoi parlare di tutto, sempre pronta ad ascoltarti, che ti aiuta a studiare o ti rispiega le cose che non hai capito, una persona che ama il suo lavoro e che anche se abiti a quasi 40 chilometri dalla scuola lei viene a trovarti quando sei in stage, una persona che

crede molto in te e che se tu non credi in te stessa lei riesce quasi anche se solo per un secondo a farti credere che ce la fai.

Z: Il tutor deve ascoltare i propri studenti sia per via della scuola e della loro vita privata e aiutarli a risolvere le cose che non vanno, la seconda cosa che deve fare è far in modo che i professori sappiano cosa stiamo facendo in ogni lezione, la terza è di far sapere da parte della scuola le varie proposte per le famiglie degli studenti ed infine far vedere alle famiglie che si interessi del proprio/a studentessa quando non vengono a scuola.

X: Durante la scuola, in aula, si assicura che tu abbia capito, che tu sia sul pezzo, soprattutto. Ovviamente da una mano in classe durante le lezioni, ferma la spiegazione per ripetere a chi non ha capito, puoi chiedere ulteriori chiarimenti ecc. Mi ha sorpreso il fatto che se hai bisogno di studiare per una certa materia, i tutor si offrono volontari ad aiutarti i pomeriggi con lo studio e i compiti. Sono questi piccoli gesti a farti capire che certe cose, non sono fatte per obbligo, ma che dietro, c'è ben altro.

Poi ci sono giorni in cui in classe non ci riesci proprio a stare, che hai proprio un brutto temperamento, e loro lo riconoscono. O ti fanno fare dei giri fuori, per parlare o soltanto per calmarsi. Oppure in quei giorni non segui molto, anzi, magari zero, però il tutor si accorge e ti fa recuperare quello che hai perso, basta anche solamente chiedere. È come se quel giorno in cui non seguivi, non lo contassero, e ti fanno sempre ripartire da zero.

Y: Per esempio, se la professoressa spiega in un modo non molto comprensibile ce la tutor che aiuta a farci capire con degli esempi e spiega alla professoressa in cosa non è stata chiara in modo da essere più specifica con la classe che verrà dopo.

- **Cosa fa durante lo stage per supportarti?**

X: In stage è un po' diversa la situazione. Sei in mezzo a gente nuova, praticamente nel vero del tuo lavoro. Ti ritrovi più persa che a scuola. Anche

in quel caso, con vari problemi, il tuo punto di riferimento diventa il tutor. Anche se devi imparar a gestirti un po' da solo, quando hai quei momenti storti in cui magari ti sgridano o altro, puoi scegliere di continuare a fare male il tuo lavoro a causa del rancore oppure sfogarti, farti dire delle cose che ti calmino e facciamo ragionare per poi tornare più sereno nel tuo compito.

In stage, viene anche a trovarti, per vedere come stai, come va il lavoro, come ti trovi e anche per chiedere al tutor di stage come vai. Una sorta di ponte tra quei pensieri muti tra te e il tutor di stage. Per sapere anche i punti di miglioramento ecc.

Z: Quando sono in stage sa che a volte mi faccio abbattere dal mio umore . Se crollo la tutor riesce ogni volta a incoraggiarmi e farmi pensare a quello che sono capace di fare.

Y: Anche in stage la tutor non ci abbandona, viene a trovarci e si interessa su come ci troviamo e se il posto e le persone sono adatte a noi. Ci aiuta ad "ambientarci", se non ci riusciamo e presentarci facendo insieme il colloquio stage e per ogni problema parla lei con il datore di lavoro cercando di risolverlo nel miglior modo possibile.

Analisi dei risultati del focus group

Il focus group aveva l'obiettivo di scoprire quali fossero gli strumenti di cui gli allievi avessero bisogno per sostenere un anno scolastico.

Dalla prima domanda, nel dialogo, sono emerse le altre che hanno poi guidato l'intera indagine.

Il bisogno che gli allievi hanno espresso è quello di persone che credessero in loro, che li guardassero e sostenessero paure e difficoltà riguardanti il percorso scolastico, lavorativo e più in generale, problematiche personali.

Per focalizzare l'attenzione sull'iter scolastico la seconda domanda è stata fatta per individuare i supporti necessari alla continuazione del percorso. 1 allievo su 3 avrebbe abbandonato il percorso, quello che da tutti gli allievi è

emerso che la motivazione per restare è nata dal rapporto con tutor e docenti e dalle proposte di alternanza fatte dalla scuola che sono sempre stati motivo di soddisfazione personale e di scoperta professionale.

Nella terza domanda si sono indagati gli elementi di supporto che gli allievi considerano nella scuola. Il primo dato emerso è il tutor, come ruolo presente nella scuola, di seguito la modalità di relazione tra docenti e tutor nella condivisione di uno sguardo all'allievo considerato nella sua integralità, e non solo per l'aspetto prettamente didattico, e nella disponibilità a sostenere il percorso di ogni allievo con recuperi fuori aula, utilizzo di ore esterne all'orario scolastico per attività di studio, etc. Inoltre "la scuola mi supporta sia per la struttura in sé, che alla fine è stata fatta e pensata per ognuno di noi". Quindi una cura anche alla struttura e all'organizzazione dei percorsi e delle lezioni.

La ricorsività del termine tutor ha portato a porre domande su questa funzione. Alla domanda su cosa fa un tutor gli allievi hanno risposto che il tutor è prima di tutto un punto di riferimento a cui raccontare quello che accade, dentro e fuori l'orario scolastico, disponibile nel momento del bisogno ad ascoltare e trovare soluzioni condivise davanti ai problemi.

La prima richiesta che gli allievi fanno al tutor è quella di una disponibilità e un coinvolgimento in un rapporto educativo personale con ognuno di loro. Dopo di che, sulle mansioni specifiche, gli alunni rilevano attività di aiuto allo studio fuori orari per recupero di apprendimenti, svolti sia in modalità individuale sia di gruppo, una presenza in classe per sostenere l'apprendimento di tutti attraverso interventi individualizzati con chi è più debole nello studio, un dialogo costante con i docenti per coordinare e progettare l'attività didattica, la gestione delle comunicazioni della scuola alla famiglia. Potremmo dire che identificano il ruolo del tutor con quello di un coordinatore della classe con una relazione personale con ognuno di loro.

Tutti gli allievi hanno poi sottolineato che, oltre al già emerso, il tutor si occupa dello stage. Per questa ragione l'ultima domanda è stata posta su quali

sono le mansioni di un tutor d'aula in stage: effettua visite in azienda per monitorare l'efficacia del percorso, colloqui con tutor aziendali e allievi, prepara gli allievi al colloquio in azienda e li presenta al datore di lavoro. Sinteticamente diventa "punto di riferimento" e "ponte" tra scuola e azienda. In altri termini potremmo dire che si occupa del monitoraggio e della verifica del percorso, con un'attenzione particolare all'allievo.

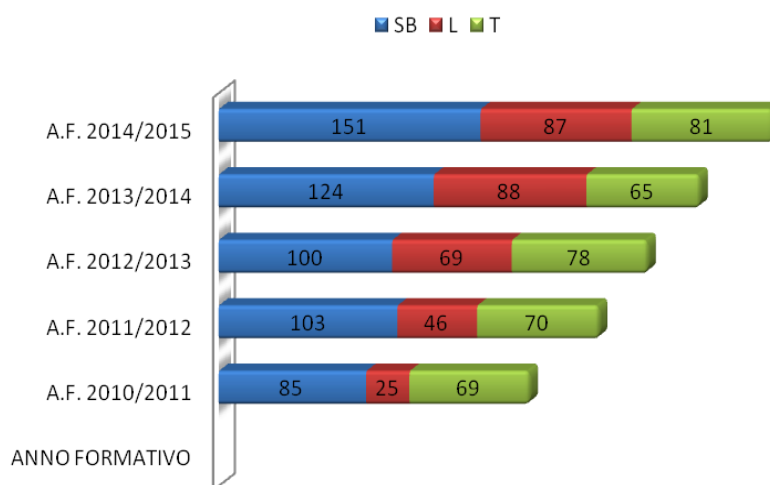
Concludendo l'analisi, potremmo dire che:

- ✓ Gli allievi si sentono supportati dalla presenza di adulti che si interessino e si coinvolgano in un rapporto personale con loro, in primis il tutor.
- ✓ Il tutor si occupa del percorso scolastico di ognuno, coordinando i docenti e organizzando attività di recupero individuali e di gruppo.
- ✓ In stage è ponte tra scuola e azienda, occupandosi del monitoraggio di tutto il percorso e della verifica dello stesso.

Interviste

Per avviare la ricerca il dato di partenza è stato la crescita esponenziale delle iscrizioni divisi per settore, per questa ragione gli allievi selezionati sono 5 allievi di sala bar, 4 allievi del legno e 3 allievi del tessile.

Iscrizioni annuali per settore



Sono stati selezionati degli allievi che sono giunti al termine del percorso, quindi che hanno concluso la terza, la quarta o la quinta annualità (quest'ultima solo per quello che riguarda il settore legno e sala bar in quanto nell'anno scolastico 2014 – 2015, nessun allievo del tessile ha deciso di proseguire verso gli studi superiori).

Nel gruppo c'è un 25% di studenti che proviene da bocciature negli anni precedenti. Percentuale che rispecchia in modo abbastanza realistico la situazione della totalità degli allievi iscritti nella scuola Oliver Twist nei corsi IeFP.

Le domande sono state rielaborate a partire dal focus group precedente in quanto il dialogo con gli allievi di seconda ha fatto emergere le domande più appropriate per comprendere le esigenze che guidano gli studenti nel guardare al supporto fornito dalla scuola in questi anni.

Le domande sono state fatte in forma libera e non con una struttura chiusa per permettere di scoprire quali fossero realmente i supporti di cui gli allievi hanno usufruito senza viziare il giudizio.

Dopo la prima raccolta di domande, analizzando i dati emersi, sono state svolte altre domande, più strutturate, per comprendere meglio le risposte date dagli studenti alla prima indagine.

Focus dell'intervista: il supporto di cui hanno bisogno gli adolescenti nel percorso e sulla modalità in cui la scuola può offrirglielo.

Intervista libera		
Cosa ti supporta/ti ha supportato di cosa hai bisogno/hai avuto bisogno nel tuo percorso per arrivare alla fine?	Ci sono stati dei momenti in cui volevi lasciare il percorso? Cosa ti ha fatto restare?	Cosa guardi per dire che la scuola ti supporta o non ti supporta nel tuo percorso?

Fine Annualità	Sala bar		
5	Durante questi anni mi ha supportato avere delle persone che durante il percorso mi hanno supportato e che mi aiutavano a crescere sia nel mio lavoro professionale e come persona.	Si. Ci sono stati dei momenti, soprattutto nel V anno, dove volevo mollare ma mi ha aiutato a continuare il mio percorso l'aiuto della tutor e dei docenti che mi hanno spronato a ripartire, a superare i momenti di crisi e riguardare il percorso che ho intrapreso.	Dandomi laboratori con attrezzature all'avanguardia che mi permettono di sperimentare al meglio il mio lavoro. Mi supporta anche la cura di ogni particolare, niente a caso, tutto è pensato per ogni singolo studente.
4	Di potermi paragonare con gli adulti della scuola che hanno interesse a capire cosa mi succede e non hanno il problema di risolvermi la vita.	Si, gli altri anni l'ho lasciata. Questi anni sono rimasto perché ho avuto intorno adulti che mi hanno preso sul serio, cioè mi hanno guardato non solo per quello che sono stato capace di fare. Oltre la mia misura.	Disponibilità dei docenti oltre l'orario x studiare e disponibilità ad entrare in rapporto con te. Un altro fattore che guardo è se le lezioni sono adeguate a me e ai miei compagni, né troppo facili, né troppo difficili, e se c'è continuità nelle lezioni.
4	Il rapporto con un adulto a cui chiedere e confrontarsi e con i professori che ti interpellino rispetto alla didattica che sia una	No, non ho mai pensato di mollare ma mi ha sostenuto il rapporto con gli amici, la scuola per come è strutturata,	Guardo se se c'è disponibilità ad aiutarmi da parte dei docenti. E se sono tutti d'accordo.

	cosa costruita insieme di cui essere protagonista.	l'ambiente, le persone che ci lavorano e il fatto che mi sono accorto che ero più contento a seguire per lezioni. E poi il rapporto con un adulto!	
4	Quest'anno scolastico l'ho affrontato e concluso grazie al supporto degli adulti e dei compagni che ci sono nella mia scuola.	<p>Si. All'inizio del quarto anno, esattamente 3 settimane dopo non riuscivo più a stare alla proposta di quell'anno scolastico. Non riuscivo a esserci, tanto che avevo deciso di ritirarmi e chiudere il percorso!</p> <p>Poi però sono stata "guardata".</p> <p>Non come un semplice numero dentro una classe, ma come un essere umano, come qualcuno che ha qualcosa da dare!</p> <p>Come qualcuno che ce.</p> <p>Qualcuno ha visto che c'ero, qualcuno ha</p>	<p>Ci sarebbero tante cose da dire su come la mia scuola supporta ogni ragazzo, ma per ognuno é diverso, quello che ci accomuna e che non veniamo mai lasciati al caso, ogni cosa è fatta e pensata per noi</p>

		creduto in me! E mi ha fatto capire e riscoprire il desiderio che avevo di andare avanti negli studi!!	
3	Mi supporta e mi ha supportato il fatto che anche se dubitavo del fatto di arrivare preparata all'obiettivo dell'esame, c'erano persone (docenti e tutor) che mi ricordavano e davano gli strumenti e le tempistiche per alla fine riuscire nello scopo.	Si, molti. Ma quei dubbi venivano "spazzati via" da quello che mi veniva chiesto, cioè, il compito era chiaro, avevo bisogno di persone che me lo mettessero davanti senza risolvere il problema.	Guardo come vengono organizzate le lezioni, ad esempio, se all'inizio ci dicono cosa faremo e se alla fine riusciamo veramente a farlo.
Fine Annualità	Legno		
3	L'anno scorso sono stato bocciato. Di sicuro un fattore che nel corso dell'anno mi ha supportato è stato il fatto che avendo trascorso l'anno precedente senza aprire mai un libro e essendomi reso conto che alla fine non ero contento, ho avuto la possibilità di ripartire con più sicurezza.	Sinceramente no. Non ho mai pensato di lasciare il mio percorso, proprio perché mi rendevano lieto le attenzioni che gli adulti hanno su di me, come su tutti gli altri ragazzi. È successo che, guardando altri corsi o altre discipline, mi sia venuta voglia di provare, ma di	Durante questi anni di scuola ho avuto modo di vedere che gli adulti utilizzano tantissimo del loro tempo per aiutare i ragazzi e cercano sempre nuovi metodi per far godere il lavoro a noi studenti.

	Inoltre è stato fondamentale l'aiuto degli adulti che avevo di fronte, senza il quale credo che non ce l'avrei fatta.	cambiare totalmente non ci ho mai pensato.	
4	Nel mio percorso mi hanno supportato: alcuni compagni, gli amici, tutor e docenti.	Si, Ci sono stati molti momenti in cui volevo lasciare il percorso perché ad esempio molto spesso uscivo dall'aula, andavo a cercare un'amica che mi aiutasse a ripartire, oppure non riuscivo a stare in classe con i compagni, a concentrarmi in aula con i professori e dicevo spesso: "molto tutto così non faccio più fatica". A farmi restare è stato chiedere a tutors, qualche compagno, di aiutarmi a ripartire tutte le volte che cadevo.	Nel mio percorso nel primo giorno di scuola del quarto anno ho voluto farmi i cavoli miei, non volevo essere guardata, ma piano piano mi sono avvicinata ad alcune persone perché avevo bisogno e volevo essere seguita, guardata e aiutata.
4	Durante questi cinque anni le cose che mi hanno aiutato a superare sempre l'anno scolastico sono stati	Si. Durante il mio primo anno volevo abbandonare la scuola e cambiare settore ma la persona che mi ha	In tutti questi anni ho potuto proprio notare che la scuola ha sempre messo a disposizione persone (tutor e

	<p>principalmente l'insegnante e il tutor, e poi tutta la mia buona volontà di portare a termine ogni anno il mio percorso scolastico, credo che senza che tutte queste cose non si arrivi da nessuna parte, bisogna fidarsi e farsi aiutare per concludere l'anno scolastico al meglio.</p>	<p>aiutato a capire che il mio percorso era giusto è stata la mia tutor che mi ha aiutato a capire davvero cosa volevo diventare da grande e cosa volevo dal mio percorso scolastico.</p>	<p>docenti) professionali che mi supportavano al meglio durante ogni ora di lezione sia in classe sia in laboratorio.</p>
5	<p>Durante questi anni mi ha supportato un rapporto continuo con il tutor, dove è nato un confronto fondamentale nella mia vita scolastica. Questo confronto mi ha permesso di continuare gli studi e di iniziare a credere in me vedendo come lui/lei credesse in me e desiderava solo il meglio per me. In questi anni ho avuto bisogno, appunto, del tutor, senza questa persona che mi continuasse a educare, a riprendermi, pronto a</p>	<p>No, non ho mai pensato e voluto di lasciare la scuola perche sapevo che ogni giorno c'erano delle persone che mi aspettavano, in primis la mia tutor.</p>	<p>Per capire se la scuola mi supporta nel mio percorso guardo; il rapporto con i professori, cioè come i professori di fronte a una tua difficoltà sono disposti a seguirti e aiutarti finchè non raggiungi il tuo obiettivo.</p>

	<p>riniziare sempre con me a perdonarmi per le cose che facevo e non facevo, e a mostrarmi la bellezza delle cose, credo che questo è stato il primo motivo per cui non ho lasciato la scuola.</p> <p>Dentro questo rapporto è avvenuto un cambiamento quotidiano per me.</p>		
Fine Annualità	Tessile		
4	<p>Per concludere il mio percorso di studi quello che mi ha supportato di più sono stati l'aiuto e il sostegno degli amici e dei docenti.</p>	<p>No, sinceramente non ho mai pensato di lasciare il percorso, ho avuto dei momenti difficili, l'accumulo di troppe aspettative e le tante attività ma con il sostegno dei tutor e degli insegnati sono riuscita ad affrontare anche quelle piccole difficoltà.</p>	<p>Per dire che le scuola mi supporta durante il mio percorso ho visto molte cose, l'aiuto del tutor che penso sia un ruolo fondamentale per sostenere un ragazzo durante il proprio percorso, la condivisione dell'esperienza insieme ai compagni come nel mio caso in laboratorio mi ha supportato molto e attraverso i miei lavori ho creduto sempre di più in me.</p>
4	Sinceramente il	No, non ho avuto	Un esempio di supporti,

	<p>rapporto con i docenti mi ha sempre aiutato, sostenuto nei momenti in cui non ce la facevo da sola. La loro disponibilità é stata subito da parte mia accettata con piacere.</p>	<p>momenti in cui volevo abbandonare il mio percorso scolastico, perché comunque mi piace quello che faccio. Ho avuto un momento di non certezza, in cui mi domandavo se il percorso che avevo scelto fosse quello adatto per me.</p>	<p>aiuti sono le disponibilità di aule di studio, oppure le numerose attività extra scolastiche. Il coro, una delle attività extra, un'esperienza che mi ha motivato, non solo artisticamente, ma anche come persona.</p>
3	<p>Io durante il mio percorso ho avuto bisogno di qualcuno che mi stesse vicino, che mi accompagnasse a stare in classe. Prima non ero in grado di stare in classe. Ho fatto un lavoro con il tutor per organizzare il tempo in aula in modo da riuscire a stare in classe e fare il percorso.</p>	<p>Si. Il giorno in cui volevo lasciare la scuola è stato il secondo giorno di scuola. La cosa che mi ha fatto tornare a scuola è stata proprio la mia tutor che ogni sera mi ha chiamato per chiedermi che fine avevo fatto e come stavo. Nel rapporto con lei ho fatto l'esperienza di essere accolto.</p>	<p>Io guardo il tutor</p>

Analisi

Per analizzare le risposte è stato usato il criterio della ricorsività di termini, concetti, e di risposte simili.

Il primo dato che emerge è che, rispetto alla seconda domanda, solo 5 allievi su 12 non hanno mai pensato di abbandonare il percorso, una percentuale del 33,3%. Il 70% ha pensato più di una volta di abbandonare gli studi. Una percentuale altissima che dice di un disagio sotterraneo ma molto presente nella scuola.

Il secondo dato che emerge è la ricorsività, sia nella prima risposta che nella seconda, al di là della risposta positiva o negativa alla domanda sulla possibilità di abbandonare il percorso, del riferimento agli adulti, ai professori e al tutor come adulti che hanno il compito di “prendere sul serio”, “supportare”, sostenere la crescita sia professionale che “personale”. Solo al secondo posto sono citati amici e compagni e, per ultimo, la didattica “di cui essere protagonisti”, strumenti e tempistiche.

Quello che viene chiesto all’adulto è una posizione di disponibilità e di supporto che, dalle descrizioni, oltrepassa il confine “scuola” considerato come compiti e verifiche da svolgere, erogazione nozionistica di conoscenza.

Lancini dichiara che «gli adolescenti attuali esprimono soprattutto l’esigenza di relazioni significative con l’adulto nella scuola. I ragazzi chiedono, attraverso istanze più o meno consapevoli, alla scuola di “rispecchiare” la loro difficoltà nel processo di identificazione della propria identità, del proprio Sé. L’intento comunicativo che abita il nuovo disagio adolescenziale riguarda l’esigenza di nuovi ed importanti relazioni con il mondo adulto, caratterizzate da “rispecchiamento ... se lo stare e l’andare male a scuola hanno a che fare con problemi di identità, di definizione del sé e del “chi e che cosa si può essere”, la risposta adulta non può che declinarsi attraverso l’offerta di relazioni significative e importanti di “rispecchiamento” a questa difficile fase specifica adolescenziale» (M. Lancini, *Malessere a scuola. Tra compiti scolastici e compiti evolutivi*, www.minotauro.it)

Dal focus group e dalle prime interviste svolte questa ipotesi sembra spiegare in modo efficace i risultati emersi e ci collega alla conclusione del precedente paragrafo: gli adolescenti a scuola “soffrono più come adolescenti che come

studenti”. Il disagio giovanile di cui tanto si parla è un disagio che va letto in prospettiva evolutiva e, soprattutto, che chiede agli adulti una presenza di un certo tipo. Gli allievi parlano di “disponibilità”, “confronto”, “paragone”. C’è un ruolo motivazionale di cui l’adulto è responsabile.

Per quanto riguarda la terza domanda le risposte vedono come primo criterio per capire se la scuola supporta gli allievi, la presenza del tutor, la disponibilità dei docenti a recuperare, l’organizzazione e la continuità delle lezioni e infine le attività di laboratorio e di alternanza proposte. Dato singolo ma interessante, la presenza di “accordo” tra i docenti nella proposta didattica.

A partire da questa analisi sono è stata formulata un’altra triade di domande riguardante la funzione del tutor in questo ruolo di supporto.

Focus dell’intervista: Quali sono i compiti del tutor, in stage e in aula, per supportarti.

	Quali sono le caratteristiche di un buon tutor? Cosa guardi per capirlo?	Cosa fa in aula o, più in generale, per il percorso scolastico?	Cosa fa il tutor formativo in stage?
Fine annualità	Sala bar		
5	Un buon tutor deve essere prima di tutto presente, soprattutto nei primi anni di scuola, deve essere una persona di cui ti puoi fidare senza che perda la sua autorità e deve spronarti a dare sempre il meglio di te.	In aula si fanno le materie di base e quelle professionali, il tutor, insieme ai docenti, aiuta il ragazzo a comprendere 360° il lavoro e si occupa di gestire la situazione di classe	Gli alunni mettono in pratica quello che hanno imparato a scuola in un vero ambito lavorativo e il tutor si deve assicurare che il ragazzo si trovi bene in azienda e si

		(clima di lavoro, orari, spazi ...) e aiutare chi ha più bisogno.	occupa delle comunicazioni sia scuola – azienda, sia, se c'è bisogno, delle comunicazioni ragazzo – azienda.
4	Un buon tutor è uno che vuole conoscerti a tutto tondo. Che mi interpella e mi chiede perché faccio certe cose e che non arriva subito alle conclusioni rispetto a come mi comporto in aula.	Dovrebbe monitorarne il clima di classe, entrare in relazione con i ragazzi per capire come migliorarlo.	Cerca le aziende in base a quello che conosce dei ragazzi.
4	Si occupa dell'organizzazione, di tenere i rapporti con i ragazzi e tra i ragazzi, mette le condizioni per un clima di classe favorevole, ,ma prima di tutto ha interesse per te e ti fa delle proposte adeguate a chi sei. Dovrebbe motivare al percorso: perché devo venire a scuola? Perché devo stare in classe?	Il tutor in classe sta con i ragazzi a seguire le lezioni, con chi ha più difficoltà, è lì per creare un rapporto con i ragazzi e favorire quello tra i ragazzi e i docenti. Si occupa di organizzazione e comunicazione della classe. Organizza i recuperi per le materie per chi è insufficiente, fa proposte personali ai ragazzi, ti segue nello studio e ti rende autonomo. Fa da supporto e	In stage cerca le aziende. Aiuta il rapporto con il tutor aziendale. Monitora il percorso per capire come sta andando

		motivazione.	
4	<p>Il tutor per come lo vedo io e come se fosse la stampella per ogni ragazzo nel momento del bisogno e un punto di riferimento nei bei momenti di scuola e non.</p> <p>Devono saperci guardare capire e sostenere, che nei miei 4 anni d'esperienza in cometa questi punti non sono mai venuti a mancare.</p>	Non saprei	Non saprei
3	<p>Lo capisco dall'inserimento in azienda per il periodo di tirocinio perché si ricordano chi hanno davanti e le possibilità che il posto di lavoro offre. Ad esempio, avevo attacchi di panico il primo anno, così il tutor mi ha trovato un</p>	<p>Per me dovrebbe confrontarsi con i docenti e capire come l'alunno, anche in maniera diversa, può riuscire ad arrivare comunque all'obiettivo comune di classe. Capisce come farmi arrivare alla fine</p>	<p>Riesce a darti sicurezza, controlla che il percorso sia formativo e in caso di difficoltà interviene, gestisce le ore e organizza il rientro a scuola in modo che sia il più possibile utile.</p>

	posto piccolo e familiare per fare il tirocinio.	dell'anno tenendo conto delle mie caratteristiche.	
Fine annualità	Legno		
5	<p>Secondo me un tutor non deve avere delle buone capacità particolari, secondo me deve avere a cuore prima di tutto se, il suo lavoro, e la passione per la sua vita, a me è questo che mi ha fatto cambiare, è questo mi ha sempre affascinato. Rispetto al rapporto con i ragazzi, una grande stima per il singolo, ed essere disposto a ricominciare ogni giorni con ogni ragazzo.</p>	<p>Il tutor segue il percorso scolastico di ogni ragazzo, determinando i punti di forza e di difficoltà delineando gli obiettivi. In classe permette che la lezione si possa svolgere aiutando chi ha più difficoltà.</p>	<p>Nello stage il tutor segue il ragazzo andandolo a trovare in azienda, supportandolo nelle difficoltà e cercando uno stage dove venga messa in evidenza la passione del ragazzo e ciò che li piace fare di più indirizzandolo così nel mondo di lavoro</p>

4	<p>1. Organizzazione della giornata in stage</p> <p>2. Comunicazione del programma a scuola (calendario, lezioni, ore, progetti ...).</p> <p>3. Visite aziendale</p> <p>4. Instaurare un buon rapporto con gli allievi che vuol dire, per esempio, è presente quando hai un problema, il tutor è chi cerca di aiutarti, ti da dei compiti di responsabilità.</p>	<p>Organizza gli stage e fa le varie comunicazioni alla classe a livello organizzativo.</p>	<p>Mentre il ragazzo è in azienda il tutor dovrebbe essere sempre presente perché deve vedere come sta andando lo stage e se ci sono problemi in azienda e organizza i rientri e interviene in caso di bisogno.</p>
4	<p>Un buon tutor deve essere sempre presente e capire i problemi di ogni alunno e cercare di aiutarlo, trovando il modo giusto di affrontare il problema insieme all'allievo,</p>	<p>Aiuta ogni allievo, o facendo corsi di recupero o dando materiale in più per portare tutti gli alunni allo stesso livello e senza far sentire nessuno a disagio per il livello in cui è</p>	<p>Il tutor durante lo stage principalmente si mette a disposizione dell'alunno e dell'azienda per garantire una formazione adeguata e costante e poi ha il compito di dare sia al ragazzo sia all'azienda tutti i documenti che riguardano lo stage.</p>

3	<p>Io per riconoscere se un tutor è bravo oppure no, osservo se fa il suo lavoro perché deve o perché è contento di farlo. Quando si fa qualcosa perché necessario si vede lontano un miglio che non si è lieto, al contrario se si è contenti quando si lavora, anche chi è a contatto con queste persone, studia o lavora più volentieri.</p>	<p>Sicuramente si occupa degli stage che ogni ragazzo nel corso degli anni deve svolgere e delle comunicazioni tra la scuola e la famiglia.</p> <p>Inoltre, nel mio caso, ho trovato tutor che erano pronti, in caso di un mio bisogno, ad aiutarmi a vedere una soluzione.</p>	<p>Monitora il percorso di stage, osservando se procede come in accordo, fornisce i documenti necessari per il percorso e, soprattutto, controlla se il ragazzo si trova bene.</p> <p>Se per sfortuna non si trovasse, aiuta nella ricerca di una soluzione.</p>
Fine annualità	Tessile		
4	<p>Le caratteristiche di un buon tutor sono: la disponibilità, la voglia di ascoltarti quando hai bisogno, il creare un legame anche d'amicizia che aiuta sia il tutor ma soprattutto il ragazzo nel suo percorso e che il tutor sia un buon punto di riferimento scolastico ma anche personale per il ragazzo.</p>	<p>Il tutor in aula aiuta chi ha bisogno un appoggio, ascolta ogni problematica e aiuta il ragazzo a risolverla, ti aiuta durante il percorso a trovare la tua strada nel mondo del lavoro e se è un buon tutor ti indica o ti indirizza sulla strada più adatta.</p>	<p>Un tutor formativo in stage ti aiuta a scegliere l'esperienza giusta in base al tuo percorso e alle tue ambizioni, ti ascolta ci sono problemi durante il percorso di stage e ti aiuta a trovare una soluzione e si informa sempre come sta andando lo stage del ragazzo</p>

4	<p>Il tutor é una figura di riferimento, a cui puoi chiedere e ti aiuta a trovare la soluzione migliore. É un appoggio in caso di incomprensioni tra alunno docente o viceversa, ma é anche il tramite tra scuola e famiglia e scuola e azienda.</p>	<p>Il tutor segue il percorso scolastico pensato per ogni ragazzo, della propria classe assegnata. Un incarico notevole, perché in oltre deve capire e soddisfare le esigenze dell'alunno. Un esempio banale, ma non scontato, é che il tutor deve trovare lo stage adatto alle competenze del ragazzo.</p>	<p>Il tutor formativo in stage aiuta il ragazzo a svolgere il proprio incarico. É come un docente che insegna un mestiere, ma lavorando.</p>
3	<p>Deve essere presente e che ti ascolti quando hai bisogno di un confronto perché non riesco a studiare o perché mi è successo qualcosa anche fuori dalla scuola che non mi permette di essere concentrato e fare scuola.</p>	<p>Il tutor ci introduce le proposte della scuola, come lo stage o le uscite formative, e ci aiuta a capirle</p>	<p>Il tutor mentre gli allievi sono in azienda, non fa niente, viene a trovarti e nel giorno di rientro raccoglie le varie problematiche e, a seconda di quello che emerge, si muove e interviene in azienda.</p>

Analisi

Alla prima domanda su cosa dovrebbe fare un buon tutor gli allievi usano il termine presenza, deve essere un adulto presente che “vuole conoscerti”, è

interessato a te, diventa punto di riferimento e ti motiva al percorso. Deve ascoltare, appoggiarti, "guardare, capire e sostenere", diventa punto di riferimento per i problemi fuori e dentro la scuola. Questa relazione così ricercata si declina non solo in colloqui individuali ma anche in alcune azioni che gli allievi identificano nel gestire il clima della classe, organizzare le varie proposte della scuola, i recuperi di apprendimento. Inoltre vengono citate come mansioni le comunicazione scuola – famiglia e le visite aziendali.

In aula il tutor gestisce la situazione in classe come clima, come rapporto con gli allievi con l'obiettivo dell'autonomia: "ti rende autonomo", pone obiettivi e strumenti perché l'allievo arrivi alla fine del percorso. Il tutor deve "confrontarsi con i docenti e capire come l'alunno, anche in maniera diversa, può riuscire ad arrivare comunque all'obiettivo comune di classe. Capisce come farmi arrivare alla fine dell'anno tenendo conto delle mie caratteristiche". È interessante questa risposta perché introduce un principio dell'azione di tutorato che è quello della personalizzazione.

Alla terza domanda sulle azioni svolte dal tutor durante il periodo di tirocinio, la prima risposta riguarda la ricerca delle aziende adeguate alle caratteristiche e alle richieste dell'allievo. Di conseguenza viene la comunicazione tra la scuola e l'azienda per quello che riguarda il successo dell'esperienza, tanto che viene dichiarata anche l'intervento che il tutor svolge nel momento in cui l'allievo si trova nel momento della difficoltà. Altra caratteristica dell'azione tutoriale in tirocinio è svolgere le visite aziendale per monitorare che il percorso si efficace. Inoltre viene guardata la progettazione dei rientri a scuola settimanali. Solo in ultimo viene sottolineata la produzione dei documenti per l'attivazione dei tirocini.

Sintesi

Prima di guardare un caso esemplificativo della progettazione educativa svolta dal tutor, riportiamo schematicamente ciò che è emerso da una prima analisi dei dati.

Ciò di cui gli adolescenti hanno bisogno, al fine di sostenere il proprio percorso scolastico, è una relazione significativa con un adulto in cui sia possibile un paragone e un confronto.

Il tutor è depositario di questo compito più di altri in quanto responsabile di un gruppo classe. L'obiettivo del rapporto con il tutor – che deve essere disponibile, presente, pronto all'ascolto – è la motivazione e l'autonomia. Gli allievi hanno bisogno di essere continuamente motivati al percorso per diventare autonomi nello svolgimento di esso e nella scelta, presente e futura, di una strada, ad esempio, lavorativa.

Le aree di questo lavoro possono essere identificate in:

- Area dell'organizzazione delle attività: coordinamento delle attività d'aula e delle proposte della scuola. Questo implica anche la redazione di documenti necessari che potrebbe inerire un'altra area che chiameremo burocratica.
- Area della progettazione educativa: recupero di apprendimenti, progettazione personalizzata e individualizzata.
- Area della comunicazione:
 - scuola – famiglia, scuola – azienda,
 - alunno – docenza, alunno – azienda
- Area dell'alternanza:
 - Ricerca azienda per singolo allievo che rispetti caratteristiche ed esigenze.
 - Produzione documenti.
 - Monitoraggio e verifica percorso: visite aziendali.
 - Progettazione rientri settimanali a scuola.

Caso di studio

Successivamente alla raccolta dei primi dati il lavoro di studio è proseguito attraverso l'analisi di un caso di studio esemplificativo della modalità in cui il tutor supporta il percorso di ogni allievo.

Si è scelto il caso di un allievo uscito dal percorso nell'anno formativo 2013/2014 dopo aver frequentato il IV anno del percorso e di cui è stato personalizzato il percorso per tutto il triennio.

L'analisi avverrà estrapolando le azioni educative svolte in favore dell'alunno per addentrarci nella modalità operativa in cui il lavoro del tutor si esplica nell'aspetto della personalizzazione.

Focus: Come avviene il supporto del tutor al percorso dell'allievo.

A.F. 2010/2011

Samuele arriva nella nostra scuola nel Dicembre del 2010.

Il ragazzo arriva da una bocciatura al liceo scientifico causata da mancanza di studio, atteggiamenti provocatori verso i docenti in aula, assenze ingiustificate e parecchie insufficienze. A settembre si iscrive ad un istituto tecnico in cui, tuttavia, per la grande quantità di assenze, rischia la bocciatura già a dicembre. Viene nella nostra scuola per iscriversi al corso di falegnameria.

Inizia i corsi a Gennaio.

L'allievo si presenta come un ragazzo molto adeguato e rispettoso di docenti e tutor, con un ottimo potenziale cognitivo. Immagine totalmente lontana da quella presentata dalla famiglia nel primo colloquio conoscitivo. Dopo poche settimane inizia a fare assenze sempre più frequenti. Il ragazzo è totalmente demotivato, appare depresso, la famiglia rimanda che ci sono giorni in cui non si alza neanche dal letto.

Il tutor porta in supervisione il caso che viene discusso con gli altri operatori. Emergono alcune questioni:

- l'allievo ha una grande demotivazione al percorso data da una forte disistima di sé.
- Appare fondamentale tenerlo agganciato al percorso per permettergli di vivere la possibilità di riuscita in un ambiente considerato così ostile come quello scolastico.
- L'allievo desidera un rapporto con gli adulti che gli permettano un rispecchiamento di sé.

A partire dalle indicazioni del supervisore viene indetto un consiglio di classe straordinario per cercare di pensare un progetto che possa tenere l'alunno agganciato alla scuola e al percorso didattico.

Nel consiglio di classe emergono alcuni fattori:

- L'allievo ha un ottimo potenziale cognitivo.
- L'allievo dimostra una forte passione per il disegno e dimostra anche un certo talento.
- L'allievo, come hobby, legge fumetti e si interessa di fumettistica in generale.
- L'allievo fatica a entrare in relazione con i pari, tuttavia sembra essere più a suo agio nella relazione individuale con gli adulti della scuola.

Dopo il consiglio di classe viene effettuato un colloquio con la terapeuta da cui l'allievo è in cura, che esprime un parere positivo sull'ipotesi progettuale e appoggiano l'idea della scuola di, attraverso le attività didattico – laboratoriali, favorire una concezione positiva di sé dopo gli insuccessi scolastici vissuti.

Viene proposto infine il progetto alla famiglia che acconsente alla progettazione.

Si decide dunque di investire su quegli elementi osservati dal consiglio di classe, proponendo all'allievo un laboratorio pratico di decorazione presso il laboratorio di falegnameria della scuola dalle 09.00 alle 13.00 tutti i giorni.

La progettazione avviene tenendo conto di vari fattori.

S. ha una difficoltà di tenuta e di concentrazione, per questa ragione gli si propone un impegno di poche ore alla mattina che gli permetta di avere ogni giorno un appuntamento da rispettare e che sia, nello stesso tempo, facile da gestire.

Nella relazione con i compagni di classe è emersa una difficoltà relazionale che diminuisce nel rapporto con gli adulti, per questa ragione si propone un laboratorio di decorazione del legno dove l'apprendimento avverrà con un maestro artigiano in rapporto individuale.

Viene valorizzata la sua fantasia, creatività e talento artistico attraverso il lavoro proposto, mantenendolo comunque legato al percorso professionale scelto.

Viene potenziato il talento e la passione per il disegno, necessario alla mansione di decoratore.

Il progetto prevede inoltre due appuntamenti settimanali a scuola con uno scrittore, per mantenere l'orizzonte culturale della proposta scolastica, e con un fumettista, per valorizzare la sua passione per il fumetto e renderla strumento didattico.

Il progetto era stato pensato per un mese ma, visto il buon esito, il periodo di attuazione è stato prolungato fino alla fine delle attività scolastiche dell'anno 2010 – 2011.

Si riporta qui la parte del portfolio di descrizione e sintesi a progetto concluso.

Area: relazionale, comportamentale, dell'autonomia
Periodo: Da Febbraio 2011 a Giugno 2011.
Obiettivo: Ri - motivazione e aumento dell'autostima.
Tipo di attività:

<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Curricolare <input type="checkbox"/> Extra curriculare
<p>Descrizione attività /strumenti:</p> <p>Attività pratica laboratoriale: corso di decorazione presso il laboratorio di falegnameria della scuola.</p> <p>Attività teorica: corso di scrittura creativa e corso di fumettistica.</p>
<p>Modalità di verifica:</p> <p>Osservazione.</p> <p>Colloqui settimanali con la tutor.</p> <p>Colloqui con la famiglia.</p> <p>Feedback dai docenti di decorazione, scrittura e fumetto condivisi in consiglio di classe.</p>
<p>Osservazioni</p> <p>L'allievo proviene da un insuccesso al primo anno del Liceo Scientifico e da una frequenza non positiva di un Istituto Tecnico: ragioni di questo insuccesso sono legate aspetti di demotivazione, disistima personale, a sostegno di questa ipotesi è intervenuto anche il parere positivo delle terapeute che seguono il ragazzo da tempo, secondo le quali la valorizzazione del talento artistico del ragazzo in un contesto protetto e non competitivo potrebbe favorire una positiva concezione del sé.</p> <p>Tale percorso, attraverso un maggior approfondimento dell'Area tecnico-professionale in forma di sperimentazione pratica, ha consentito la valorizzazione delle oggettive abilità manuali/creative dell'allievo, ed ha promosso in lui responsabilizzazione e autonomia e consentendogli di una più serena riflessione e valutazione sul proprio futuro personale e professionale.</p>

L'annualità termina con la promozione e tre debiti formativi nelle competenze che S. non ha affrontato durante l'anno. Il criterio usato è quello di rafforzare l'autostima dell'allievo permettendogli di arrivare all'annualità successiva e, nello stesso tempo, dare un rimando di realtà, un direzione e una prospettiva al percorso scolastico che, in quanto tale, necessita di un passo ulteriore di crescita da parte dell'allievo.

A.F. 2011/2012

L'anno di S. inizia con un impegno e una costanza rinnovata. Tuttavia dopo poco tempo emergono alcuni dei problemi già vissuti nell'anno passato. Il primo è una forte insofferenza al contesto aula che si manifesta con atteggiamenti inadeguati verso i docenti, distrazione, incapacità di stare seduto e alcune insufficienze.

Dopo diversi colloqui con S. emerge che l'allievo avrebbe bisogno di alcune ore fuori aula in cui prepararsi alle verifiche, fatto che gli provoca molta ansia e momento che non sa gestire. Inoltre, emerge, dopo alcuni tentativi, che l'allievo ha un forte bisogno di raccontarsi e di avere dei momenti di "pausa" dalle lezioni.

Dopo aver portato il caso in supervisione, si decide di dedicare a Samuele un ora al giorno fuori aula per recuperare le lezioni che "perde" nella distrazione e nell'angoscia. Il rapporto uno a uno permette all'allievo di apprendere più velocemente e di gestire l'ansia. Inoltre gli viene proposto un recupero di disegno tecnico durante l'orario curriculare, materia in cui non raggiunge la sufficienza.

Rispetto all'esigenza di raccontarsi si decide di attivare il laboratorio di scrittura creativa che ha avuto esito positivo l'anno scorso.

Area:

comportamentale, Affettiva, dell'autonomia.

Periodo:

dal 16/11/2011 al 31/12/2011

Obiettivo:

Incremento interesse corso frequentato.

Incremento tenuta attenzione all'interno della classe.

Capacità relazionale con il gruppo dei pari e con il gruppo degli adulti.

Tipo di attività

Curricolare

Extra curric.

Descrizione attività /strumenti:

Attività didattica uno a uno

Colloqui individuali

Attività fumettistica con riferimento al corso frequentato (fumetti/legno...)

Modalità di verifica:

Osservazione

Incontro con i genitori

Consiglio di classe

Verifiche

Osservazioni

Si evidenzia come l'alunno sia stato già oggetto di supervisione l'anno scolastico 2010/2011 e che per lo stesso era stato posto in essere un progetto a finalistico di alternanza scuola/Stage all'interno della Contrada.

Nell'ultimo consiglio di classe di dicembre) si è nuovamente evidenziato come gli obiettivi dell'alunno siano poco riconducibili ad una mera proposta formativa didattica.

S., infatti, ha mostrato un disinteresse crescente nella proposta di lavoro in aula diventando di fatto anche un ostacolo per il lavoro della classe.

Per questo motivo è stato attivato in suo favore un progetto individualizzato che tenesse in considerazione la sua evidente difficoltà a stare all'interno della classe per tutte le ore dell'attività didattica giornaliera nonché del suo costante atteggiamento di oppositività nei confronti degli insegnanti. L'alunno, che non ha importanti difficoltà di apprendimento, ha messo in atto un comportamento di " boicottaggio" delle lezioni frontali e dell'attività di laboratorio.

Risultati raggiunti: La possibilità di un rapporto uno a uno con un tutor, appositamente

dedicato, ha permesso all'alunno, da una parte garantire il perseguimento della didattica (preparazione di interrogazioni e verifiche) fuori dall'aula e dall'altra parte di potersi cimentare nell'attività di "disegno fumetti", sua forte passione.

Area:

comportamentale, affettiva, dell'autonomia.

Periodo:

dal 9/01/2012 all' 8/06/2012

Obiettivo:

Incremento interesse corso frequentato.

Incremento tenuta attenzione all'interno della classe.

Capacità relazionale con il gruppo dei pari e con il gruppo degli adulti.

Tipo di attività

Curricolare

Extra curric.

Descrizione attività /strumenti:

Attività didattica uno a uno

Colloqui individuali

Attività fumettistica con riferimento al corso frequentato (fumetti/legno...)

Modalità di verifica:

Osservazione

Incontro con i genitori

Consiglio di classe

Verifiche

Osservazioni

Gli operatori della scuola in accordo, con la famiglia, hanno ritenuto necessario garantire la continuazione del progetto individualizzato promosso in favore di S. a far data dal 16/11/2011.

L'alunno ha usufruito di momenti fuori aula per eseguire verifiche/interrogazioni perché di fatto impossibilitato a concentrarsi senza il supporto personalizzato dal punto di vista educativo. Durante i colloqui settimanali effettuati nel periodo di stage (stage svolto presso la Contrada degli Artigiani) S. ha verbalizzato il suo stupore per l'interesse

maturato anche nei confronti di quelle materie professionali (disegno tecnico/falegnameria/decorazioni), da lui sempre rifiutate per il timore, a suo dire, di “allontanarsi” e perdere “ l’antica passione” per il fumetto.

I colloqui di coaching effettuati durante questo periodo sono stati mirati a rasserenare l’allievo sul carattere di normalità rispetto alle nuove sensazioni emerse e a sostenerlo nel nuovo interesse soprattutto alla luce delle sue dichiarazioni “ non riesco a lavorare il legno perché non sono capace nel disegno tecnico”. Per questo motivo gli è stato proposto la partecipazione ad un corso di recupero/potenziamento di “disegno tecnico” con la docente d’arte.

S. ha raggiunto la sufficienza in tutte le competenze di base e professionalizzanti.

A metà del secondo quadrimestre l’allievo, che si è sempre mostrato e contraddistinto per una postura e un abbigliamento non in linea con il gruppo dei pari (capelli lunghi coprenti gli occhi e il viso, occhiali neri), ha mostrato un progressivo cambiamento specchio di un miglioramento delle capacità relazionali. Si evidenzia inoltre come alcune tematiche continuamente portate dall’allievo nei momenti di coaching abbiano lasciato spazio ad altri temi/interessi più consoni alla sua età: “fidanzatine, uscite con amici di classe e non, tempo libero in discoteca..”.

L’allievo nell’ incontro di chiusura del progetto personalizzato, ha risentito di stati di agitazione, indotti a detta della terapeuta, dalla progressiva diminuzione della farmacoterapia in corso.

A.F. 2012/2013

Il terzo anno ha visto l’allievo ritornare in aula con un rinnovato impegno. Tuttavia continua a manifestare comportamenti inadeguati al contesto aula e alla relazione con gli adulti.

S. ha ottime potenzialità cognitive ma un basso grado di concentrazione. Spesso risulta fuori luogo e non riesce a tenere un comportamento adeguato all’aula. In uno degli ultimi episodi in cui l’allievo è stato richiamato in presidenza lui stesso ha espresso la necessità di farsi aiutare in quanto in molte occasioni non riesce a gestire le proprie emozioni e le proprie reazioni.

Viene proposto alla famiglia di tornare ad usufruire di un supporto psicologico, interrotto all’inizio del terzo anno, e viene progettato all’interno

delle ore di lezione uno spazio di lavoro individuale con la tutor per prepararlo all'esame finale di qualifica.

Area: comportamentale, affettiva, dell'autonomia. Periodo: da marzo a giugno 2013
Obiettivo: Incremento tenuta attenzione all'interno della classe. Capacità relazionale con il gruppo dei pari e con il gruppo degli adulti.
Tipo di attività <input checked="" type="checkbox"/> Curricolare <input type="checkbox"/> Extra curric.
Descrizione attività /strumenti: Attività didattica uno a uno Colloqui individuali
Modalità di verifica: Tesina di fine anno. Osservazione Incontro con i genitori Consiglio di classe Verifiche
Osservazioni L'allievo ha seguito il progetto con impegno. Durante le ore fuori aula ha studiato in vista dell'esame con la tutor e ha seguito alcune ore di disegno tecnico con la professoressa di arte sempre in vista dell'esame. Spesso l'allievo appariva deconcentrato e agitato alla prospettiva dell'esame. Tuttavia ha portato a termine il suo obiettivo riuscendo a prepararsi per l'esame di disegno e scrivendo l'elaborato di fine anno da presentare alla commissione.

L'allievo ha affrontato l'esame di qualifica con buoni risultati e ha deciso di continuare il percorso.

Analisi

Le attività educative svolte sono state, prima di tutto una osservazione dell'allievo in vari contesti: laboratori, aula, momenti liberi. A partire da questa osservazione, viene rilevato un disagio da parte dell'allievo che viene messo a tema prima con i genitori, poi con la terapeuta, infine con la scuola svolta in precedenza.

Raccolti questi dati è stata svolta una supervisione in equipe con gli altri tutor per ipotizzare un progetto ragionevole che sostenesse il percorso del ragazzo. Individuato il progetto, compito del tutor è stato il continuo monitoraggio di esso attraverso colloqui con allievo, famiglia, operatori coinvolti nel progetto e docenti.

Schematizzando si ripropone lo schema già visto nel capitolo precedente: osservazione – supervisione – progettazione – verifica.

3. La personalizzazione

Questo progetto ci consente di entrare nel dettaglio dell'analisi sul successivo step dell'indagine. I principi pedagogici sottesi al lavoro del tutor, infatti, per come si presentano dall'analisi dei dati, sono espressione del principio della personalizzazione, per quanto riguarda l'area della progettazione educativa, e del principio dell'alternanza, per quel che attiene l'area del tirocinio.

Nel complesso lo scenario che emerge dall'analisi proposta è che il tutor in Cometa è colui che, in una relazione privilegiata con gli studenti, propone, progetta e verifica proposte adeguate al suo percorso, pensando anche itinerari "diversi" per svolgere il compito che la scuola richiede. Nello studio di caso è possibile verificare come, a partire dall'esigenza dell'allievo, la progettazione sia suscettibile di cambiamenti anche a livello di obiettivi, al punto tale che nel primo anno di corso di S., la proposta della scuola si è prefissata quale obiettivo la rimotivazione al percorso e, come conseguenza, la frequenza a

scuola come compito evolutivo, ovvero, passo necessario per la crescita di sé come persona.

A questo punto però è necessario tracciare la differenza tra individualizzazione e personalizzazione per comprendere quale sia il contributo innovativo di Cometa all'interno del dibattito attuale che si svolge ormai da anni riguardante questi due termini.

Alcuni ritengono che nella personalizzazione vi sia un adattamento dei risultati dell'istruzione alla previsione di successo formativo formulata per ogni allievo secondo le sue capacità e caratteristiche.

Chi condivide questa ipotesi vede nella personalizzazione l'affermarsi di una concezione deterministica della relazione tra livello di apprendimento e caratteristiche personali, favorendo l'esclusione da un certo tipo di formazione di chi, in virtù delle proprie caratteristiche non è "adeguato". (B. Vertecchi, *Insuccessi personalizzati* da "Insegnare" n. 5, 2003).

In questa visione l'uniformità degli esiti di apprendimento è ciò che qualifica l'istruzione, l'esito ovvio e sperato della formazione.

Per altri la personalizzazione è un' reinterpretazione, avvenuta alla luce delle nuove esigenze poste dalla società contemporanea, dell'antico principio della individualizzazione, concepita come modalità di intervento didattico diversificato su misura del singolo allievo per il raggiungimento dei medesimi obiettivi generali posti per tutti. Ciò che cambia è solo l'itinerario scelto per raggiungere il risultato. (G. Chiosso, *Personalizzazione*, da *Voci della scuola*, a c. di G. Cerini e M. Spinosi, *Notizie della Scuola*, Tecnodid, Napoli 2003).

Per altri ancora è evidente una chiara differenza tra individualizzazione e personalizzazione per quanto riguarda le strategie didattiche. Se la prima si riferisce alle strategie che mirano al raggiungimento delle competenze fondamentali richieste da programmazione attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento, l'altra mira invece a garantire per ogni allievo una forma di eccellenza cognitiva, attraverso strategie didattiche finalizzate allo scopo. Mentre nella prima gli obiettivi rimangono comuni, nella seconda

l'obiettivo è variabile. In questa visione i due principi non sono contrapposti ma complementari nel "fare scuola". (G. Bertagna, in *Scuola e Didattica* del 1 marzo 2004).

Altri autori hanno sottolineato una complementarietà tra questi due principi e non un antagonismo, per altri ancora il dibattito attuale è vissuta come un forte richiamo ad un cambiamento organizzativo e sociale perché personalizzazione e individualizzazione siano principi operativi possibili da attuare nell'istruzione e nella formazione di oggi.

La prospettiva della personalizzazione, storicamente, nasce dentro l'alveo dell'individualizzazione come pratica didattica e ha il suo parziale compimento nella "centralità della persona" dichiarata dalla normativa nella legge 23 marzo 2003 n. 53.

Il paradigma su cui si è sempre fondata la scuola, dagli anni '70, è quello della "scuola efficace", della "scuola per tutti" che nasceva non solo da precisi avvenimenti socio – politici, ma anche della concezione secondo cui più la scuola razionalizzava sé stessa, più sarebbe diventata efficiente. Lo sforzo era concentrato sulla capacità produttiva della scuola, sul sistema che produce apprendimento e alle procedure necessarie. L'idea sottostante era quella di aumentare la capacità produttiva della scuola con l'obiettivo di assicurare e garantire un'istruzione di base a tutti. Al consolidamento di questo paradigma ha inciso tutta la letteratura scientifica sulla relazione su conoscenza e capitale umano. Inoltre ha avuto luogo una proliferazione della programmazione curricolare in cui, posto l'obiettivo di una uniformità di risultati per tutti decisa "dall'alto", era necessario creare sequenze lineari per portare gli alunni all'apprendimento. Grande successo hanno avuto il *mastery learning* e le tassonomie d'oltreoceano, ad esempio Bloom e la sua pedagogia per obiettivi, in cui ogni obiettivo poteva essere misurabile e valutabile in modo oggettivo, e l'idea di programmazione e pianificazione mutuata dalle teorie manageriali ed economiche americane.

Alcuni hanno provato a richiamare alcuni aspetti da tenere in considerazione nel pensare all'istruzione e alla formazione dei giovani. L'aspetto del contesto ambientale in cui avviene l'apprendimento (pedagogia post – attivistica e diffusione della psicologia cognitiva), la spinta motivazionale al sapere (pedagogie della motivazione), la rilevanza del carattere affettivo ed emotivo della conoscenza, l'idea della scuola su misura clapardiana. Un grande contributo si deve a Gardner e la sua teoria delle intelligenze multiple che sottolinea la diversità delle modalità in cui avviene l'apprendimento per ognuno a seconda del proprio stile cognitivo. Solo negli anni '70 vede la luce *Educazione Personalizzata* di V. G. Hoz, testo fondamentale per la storia pedagogica della personalizzazione, che verrà pubblicato in Italia solo dieci anni dopo, letto e discusso negli anni '90. In questo testo viene ipotizzata una via intermedia tra pratica curriculare e individualizzazione, delineando obiettivi comuni a tutti e obiettivi individuali per ciascuno dove il processo personalizzato derivava dall'intersezione di essi.

Ma in Italia e in tutto l'occidente ha più fortuna la teoria della programmazione curriculare e le così dette “strategie di rinforzo”, nate, effettivamente, proprio per rispondere al bisogno di un'individualizzazione dei percorsi che tuttavia non puntano alla diversificazione di interventi per qualità ma più ad una maggiore quantità uniforme di interventi come strategia di risposta a chi non riesce a seguire il programma curriculare pre – ordinato per tutti.

La razionalizzazione degli obiettivi di apprendimento e la costruzione di serie di unità didattiche sequenziali guarda all'aspetto cognitivo guarda soprattutto alla dimensione cognitiva dell'essere umano che, come soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività quantificabile.

L'apertura alla strada della personalizzazione si ha solo negli anni '90 in cui l'estensione della scolarizzazione chiede alla scuola di farsi carico di cambiamenti sociali importanti – si pensi, ad esempio ai flussi migratori, il conseguente problema dell'inserimento dei giovani stranieri nelle classi e

l'insegnamento della seconda lingua – e il fenomeno della marginalizzazione e della dispersione scolastica inizia ad assumere dimensioni preoccupanti.

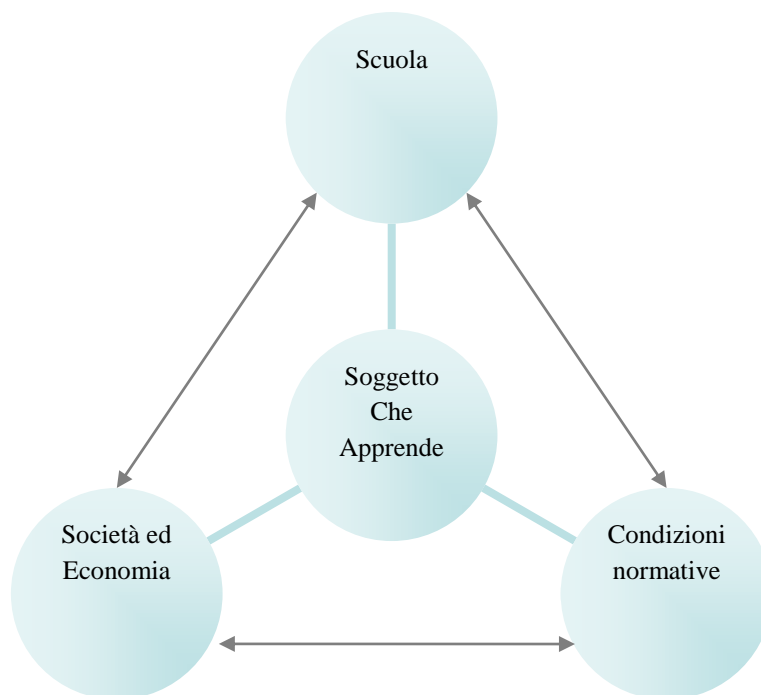
Anche organismi internazionali sembrano interessarsi dell'istruzione come dimensione fondamentale di cui aver cura per assicurare una crescita sociale ed economica. Il più famoso è forse il Rapporto Kerr del 1975 elaborato dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) sulla necessità di pensare i processi educativi e formativi in forme policentriche.

Nel 2004 a Londra si è tenuto un altro incontro riguardante il tema. (Ceri – Ocse, *Personalizzare l'insegnamento*, Ed. Il Mulino, Bologna, 2008).¹⁶

L'uso corrente dell'espressione “risorse umane” invece di “capitale umano”, sottolinea un cambiamento di mentalità in atto. Tuttavia si tratta pur sempre di espressioni mutuata dalla cultura economica e produttivistica e dunque, se guardate dal punto di vista personalistico, non esenti da qualche equivoco. Il rischio di guardare al tema della dispersione scolastica e al conseguente dibattito su disagio giovanile, riforma della scuola e pratiche didattiche in modo funzionalista, ovvero, mettendo al centro del discorso la produttività economica. Invece parlare di personalizzazione implica un altro orizzonte di significato che riguarda la concezione di persona come essere condizionato da circostanze storiche e ambientali, ma libero, la concezione della scuola come luogo in cui il focus non sia la produttività di moduli e procedure ma il soggetto che apprende.

Tuttavia è un rischio che è quasi inevitabile correre per le grandi implicazioni che parlare di personalizzazione ha a tutti i livelli, normativo, sociale ed economico.

¹⁶Il libro nasce da un convegno del 2004 tenutosi a Londra per iniziativa del ministero dell'Educazione del Regno Unito, dell'Istituto Demos e dell'Ocse-Ceri. Mentore e ospite David Miliband, all'epoca sottosegretario nel ministero dell'Educazione.



Graf. n. 9. Fonte: *La circolarità della personalizzazione*, a cura di Elena Cervellera, 2015.

Nella nostra normativa il concetto di personalizzazione è entrato a pieno titolo con la legge del 23 marzo 2003 n. 59 in cui viene dichiarata la centralità della persona umana: «al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia».

Perché sia possibile una reale personalizzazione dei percorsi sono necessari alcuni presupposti. Il primo è l'autonomia delle istituzioni scolastiche a livello organizzativo e pedagogico, in modo che sia possibile una flessibilità e la dotazione di strumentazioni che permettano una fattibilità di costruzione di percorsi personalizzati.

In secondo luogo, una pluralità di percorsi possibili da intraprendere, soprattutto in età adolescenziale in cui la scelta della scuola inizia ad

intrecciarsi con la scelta di un possibile futuro lavorativo. In entrambi i casi la normativa viene incontro a queste due esigenze, assicurando l'autonomia alle istituzioni scolastiche e considerando il sistema di istruzione liceale e quello di formazione professionale di pari dignità, oltre che permettere l'assolvimento dell'obbligo formativo tramite la formula dell'apprendistato, quindi attraverso una modalità di alternanza scuola e lavoro.

Queste posizioni sono conseguenza di una scelta del principio di personalizzazione. Se al centro è chi apprende con le sue esigenze e le sue inclinazioni, bisogna fornire la massima possibilità di scelta tra diversi ordinamenti che possano tenere in considerazione la maggior parte di variabili possibili come risposta formativa. Non solo, posta l'autonomia delle istituzioni scolastiche, è necessario che sia la scuola a porsi questo obiettivo e si doti delle strumentazioni adeguate per raggiungerlo.

Condizione di possibilità della personalizzazione è che l'organizzazione scolastica preveda una flessibilità organizzativa e didattica che permetta di rispondere in modo articolato ad esigenze, situazioni, problemi diversificati che richiedono soluzioni diverse. Questa flessibilità, che è uno dei tratti caratteristici della scuola Oliver Twist, deve essere pensata in forma progettuale, nel senso che i problemi che emergono e i bisogni segnalati sono sempre diversi e nuovi, proprio per quell'attenzione alla persona singola che contraddistingue Cometa.

Posta una certa rigidità delle prestazioni richieste nell'esame di qualifica richieste dalla Regione a fine percorso, la personalizzazione non può essere concepita solo nei termini di un cambiamento *tout court* di obiettivi finali. Il vero superamento dell'individualizzazione verso la personalizzazione che guida l'azione educativa in Cometa, è il farsi carico della globalità della persona in tutti i suoi aspetti, non solo quello cognitivo. La personalizzazione concepisce gli obiettivi secondo diverse modalità in virtù delle capacità di ciascuno. L'obiettivo, al contrario del modello della scuola efficace, non è l'uniformità ma la differenziazione. Tutto l'interesse del lavoro educativo si

concentra sul processo di apprendimento che ciascun allievo attiva non solo nella propria esperienza conoscitiva, ma anche in quella affettiva ed esperienziale.

Il tutorato, da normativa, è considerato una delle strumentazioni, insieme al portfolio, che rende possibile la redazione del piano educativo personalizzato degli allievi. Tutorato che il thesauro europeo dell'educazione descrive come «una forma di assistenza educativa che, sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi». A seconda dei contesti nei quali opera, l'attività tutoriale può essere svolta da una persona diversa dall'insegnante».

In Cometa, il tutor risponde a questo preciso compito, come si è visto dal caso esemplificativo riportato nel paragrafo precedente. Nel quadro della relazione educativa il tutor può, a partire dalla conoscenza dell'allievo nella sua integralità, progettare, coordinando i docenti coinvolti, azioni educative che sostengano il percorso di ciascuno studente attraverso itinerari e obiettivi differenti.

Tuttavia, il compito del tutor della personalizzazione non sarebbe completo se non ci fosse, insieme alla progettazione educativa condivisa con i docenti, anche un lavoro continuo di riflessione e analisi sulle proprie potenzialità e limiti, capacità e debolezze, inclinazioni e aspirazioni svolto con gli studenti.

«Non è una scuola che pratichi la personalizzazione quella che riduce la progettazione e la programmazione dell'insegnamento ad adempimenti decisi esclusivamente dai docenti senza coinvolgere la libertà, l'originalità, l'unicità e la responsabilità dei discenti e delle loro famiglie; oppure quella che non accompagna gli studenti con apposite azioni di tutorato, nella continua analisi riflessiva di sé in rapporto agli altri e al mondo, al fine di guadagnare livelli sempre più alti di unità, di integrazione di tutte le proprie dimensioni costitutive oppure quella che semplifica la valutazione e la misurazione di risultati comporta mentalmente rilevabili senza dotarsi anche di strumenti

qualitativi e di sensibilità professionali adatti distingue in queste dimensioni comportamentali quanto è azione, automatismo, abitudine». (G. Sandrone, *Personalizzazione*, in G. Bertagna, (a cura di, *Dizionario di didattica, concetti e dimensioni operative*, Ed. La Scuola, Milano, 2013, 291).

Sintetizzando potremmo dire che il tutor della personalizzazione, così come è svolto nella realtà di Cometa, ha due compiti che hanno come cornice la relazione educativa con il singolo: la progettazione educativa, da un lato, e la meta cognizione dell'altro per permettere allo studente una crescita personale in termini di autonomia e autorealizzazione.

Capitolo III

Il tutor dell'alternanza scuola – lavoro

Sommario: **1.** Il processo “produttivo” del tutor dell'alternanza in Cometa. – **1.1.** La fase di progettazione. - **1.2** La fase di erogazione. - **1.3.** La fase di valutazione **2.** Unità formativa stage: la dignità culturale del lavoro. – **3.** L'alternanza scuola – lavoro. **3.1** Una premessa normativa. - **3.2** La normativa riguardante i tirocini curriculari. - **3.3** Il principio pedagogico dell'alternanza. – **4.** Appendice: Dispensa di strumenti per le lezioni dell'unità formativa riguardante il tirocinio nel settore sala e bar.

1. Il processo “produttivo” del tutor dell’alternanza in Cometa.

Uno dei compiti principali del tutor in Cometa Formazione consiste nella progettazione, erogazione e valutazione dell’esperienza di tirocinio degli allievi.

Gli studenti, sin dal secondo anno di corso, effettuano una importante esperienza di tirocinio curriculare nelle aziende per una durata complessiva di circa due mesi all’anno, fermo restando che nell’ambito dei percorsi di alternanza formativa non si fa riferimento solo ed in maniera esclusiva alle esperienze di tirocinio in quanto sono realizzate anche le diverse attività laboratoriali che caratterizzano la scuola professionale Oliver Twist in tutti e tre i settori: sala e bar, tessile e legno.

All’interno del settore sala e bar, che è l’area su cui si concentrerà l’attenzione, in quanto è il settore nel quale si è articolato il percorso formativo con funzione tutoriale, nei tre anni di apprendistato, gli allievi di ogni classe gestiscono una volta a settimana la cucina, la pasticceria, il ristorante e il bar didattico all’interno della scuola, aperta ai clienti tutti i giorni della settimana dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 18.00. Inoltre, a partire dal lavoro nei laboratori, viene impostata la didattica, attraverso lezioni frontali e pratiche; prendendo spunto dai problemi concreti riscontrati nel lavoro vengono, poi, approfondite le materie di base per permettere agli alunni di sperimentare un’unità del sapere e una conoscenza olistica anche delle altre materie.

Nel presente capitolo ci concentreremo sull’esperienza dell’alternanza in tirocinio, prima di tutto perché è uno dei compiti presenti nel mansionario della funzione tutoriale nella scuola in generale, e in Cometa in particolare, che è oggetto della nostra ricerca, e in secondo luogo perché da anni è in atto una sperimentazione interessante che affonda le sue radici nel principio pedagogico dell’alternanza. Questa sperimentazione ha degli aspetti innovativi che si cercherà di portare alla luce per meglio comprendere la profondità della funzione tutoriale per come è concepita nella realtà di Cometa Formazione scs.

A livello metodologico useremo il metodo induttivo, partendo dal processo produttivo del tutor nella mansione specifica di progettazione, erogazione e valutazione del tirocinio, per poi indagare all'interno delle varie attività, quali siano i principi sottesi all'azione.

Di seguito si riporta il format di programmazione delle attività per fasi per permettere il monitoraggio delle attività in uso. Il format prevede l'attività, il prodotto, la scadenza e la data del monitoraggio.

Tabella 1- Fase di progettazione

ATTIVITA'	Prodotto/ documenti	Scadenza	Data Monitoraggio
PROGETTAZIONE STAGE E TIROCINI	Banche dati aziende CRM	Prima di inizio stage	
PROGETTAZIONE STAGE E TIROCINI	Autorizzazione famiglia	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage
PROGETTAZIONE STAGE E TIROCINI	DVR	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage
PROGETTAZIONE STAGE E TIROCINI	Visita medica	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage
PROGETTAZIONE STAGE E TIROCINI	Progetto	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage
PROGETTAZIONE STAGE E TIROCINI	Convenzione	Prima di inizio stage	7 giorni prima dello stage

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014.

Tabella 2- Fase di erogazione

ATTIVITA'	Prodotto/ documenti	Scadenza	Data Monitoraggio
EROGAZIONE STAGE E TIROCINI	Registro stage	A fine stage	15 giorni dopo lo stage
EROGAZIONE STAGE E TIROCINI	Questionari soddisfazione azienda e allievo stage	A fine stage	15 giorni dopo lo stage

EROGAZIONE STAGE E TIROCINI	Schede monitoraggio stage	A fine stage	15 giorni dopo lo stage
-----------------------------	---------------------------	--------------	-------------------------

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014.

Tabella 3 – Fase di valutazione

ATTIVITA'	Prodotto/ documenti	Scadenza	Data Monitoraggio
VALUTAZIONE TIROCINIO	Questionari di soddisfazione studenti e tutor aziendale	Un mese dalla conclusione del periodo di tirocinio	Un mese dalla conclusione del periodo di tirocinio

Fonte: Archivio Segreteria, Scuola Oliver Twist, 2014.

Il GANTT¹⁷ temporale delle azioni da svolgere non può essere inserito in quanto, per annualità, per classe e per settore, cambia la data di inizio e di conclusione dell'esperienza di tirocinio. Per questa ragione ogni tutor, che segue una specifica classe, deve organizzare il lavoro nel tempo necessario alla realizzazione della documentazione e delle varie attività, le quali saranno descritte per ogni fase di processo.

1.1. La fase di progettazione.

Nella fase progettuale il tutor svolge una serie di attività documentali e organizzative, e prima fra tutte l'organizzazione delle visite mediche. Dal momento che gli allievi si inseriscono dapprima nei laboratori interni alla scuola e poi in azienda, è necessario che si sottopongano ad una visita medica effettuata da un medico del lavoro che li certifichi idonei alla mansione specifica e per fare questo, tutta la parte burocratico – organizzativa, è in capo

¹⁷ Il Diagramma di GANTT è uno strumento che permette di modellizzare la pianificazione dei compiti necessari alla realizzazione di un progetto. Si tratta di uno strumento inventato nel 1911 da Henry L. GANTT.

al tutor che stende i documenti necessari, si assicura dell'avvenuta visita, si procura copie dell'idoneità sanitaria da consegnare all'azienda scelta come luogo del tirocinio e archivia la documentazione per le annualità successive.

Nel caso della sala-bar, è necessario anche un altro documento, ovvero, l'HACCP¹⁸. Per chiunque lavori in ambito alimentare è necessario possedere le conoscenze di base di igiene e scienze alimentari per superare il test dell'HACCP e per tale motivo nei primi mesi del primo anno di corso gli alunni del settore sala e bar frequentano il corso con test finale per verificare che siano state acquisite le conoscenze necessarie alla mansione ristorativa.

Il tutor deve solo assicurarsi della avvenuta realizzazione del corso e occuparsi di consegnare e fotocopiare gli attestati, in modo da poi consegnarli alle aziende nel momento dell'attivazione del tirocinio.

La seconda attività in carico al tutor è quella della ricerca aziendale sul territorio.

Questa attività richiede competenze che non emergono nell'area individuata come della personalizzazione e riguardano quelle che si possono definire come chiare competenze "commerciali" e di "management", oltre che gestionali, organizzative e comunicative. Commerciali in quanto, da un certo punto di vista, proporre il profilo di un tirocinante ad un'azienda implica iniziare e concludere una trattativa; manageriali, in quanto il tutor è il project manager del tirocinio e, nel rapporto con l'azienda, si occupa di coinvolgere e interfacciarsi con le risorse disponibili, in questo caso tutor aziendali, esterni all'ambito scolastico e professionisti nell'azienda scelta come luogo di tirocinio.

La ricerca aziendale segue alcuni criteri che abbiamo individuato come educativo, attitudinale, apprenditivo e logistico.

¹⁸ La normativa europea e quindi anche quella italiana, richiedono la conoscenza del sistema HACCP. Nato per garantire la sicurezza degli alimenti degli astronauti della NASA è stato poi adottato in molti Paesi, grazie alla sua comprovata efficacia. Per conoscere e applicare le norme dell'HACCP occorre studiarle, è per questo che la legge richiede che chiunque lavori in ambito alimentare di seguire un corso e conseguire l'attestato HACCP che prova il superamento del test finale.

Per criterio educativo ci rifacciamo alla teoria dei dispositivi così come la esprime G. Bertagna nel volume *Dall'Educazione alla Pedagogia* (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Ed. La Scuola, Brescia 2010, pp. 325 – 331). Per imparare ad agire, a svolgere le mansioni lavorative richieste, l'alunno necessita di un Maestro, che viene identificato dal tutor scolastico nel tutor aziendale, il quale ha il compito di insegnare all'allievo non solo conoscenze e abilità professionali ma anche competenze utili a stare nel mondo del lavoro. Per fare questo il tutor aziendale deve condividere il mandato educativo che gli è chiesto, essere disposto alla formazione e all'insegnamento, sapersi relazionare con l'allievo in modo adeguato. È importante, quindi, individuare all'interno dell'azienda un partner educativo che possa seguire lo studente in modo efficace e autorevole. Anche perché «Il carattere formativo dell'impresa, quindi, finisce per accreditarsi sulla base del carattere formativo del “tutor” che prende in carico il neofita-apprendista in un contesto di relazioni. Se egli non lavora bene, cioè sottraendosi alla dinamica mestiere/mistero, non farà nemmeno lavorare bene. Non è in questione il “sapere” contenuto nel lavoro. Si possono insegnare, diceva Aristotele, soltanto le conoscenze. Ma lavorare bene è molto più che avere le conoscenze che lo rendono possibile. Coinvolge sempre l'intera esperienza personale, l'essere globale stesso di chi lavora, chiamato sempre ad essere vigile e presente, dando in ogni momento il meglio di sé nelle relazioni che è chiamato ad instaurare» (G. Bertagna, *Fare Laboratorio*, Ed. La Scuola, Brescia 2012, 57).

Durante il periodo di ricerca delle aziende il tutor scolastico svolge alcuni colloqui di orientamento con gli alunni della classe che andrà in tirocinio. Nei colloqui vengono messi a tema e portati ad una consapevolezza i punti di forza e di debolezza, gli obiettivi che ogni allievo si pone personalmente nello stage a vari livelli, le preferenze a livello di settore (ad esempio nel operatore di sala e bar: bar, sala, cucina ...), e di luogo (hotel, bar, ristoranti ...), le esigenze orarie. Il colloquio si conclude con una condivisione di obiettivi

rispetto al periodo di alternanza e solo dopo il colloquio con il responsabile commerciale della scuola – a cui è affidata la cura dei rapporti con il network di aziende già partner della scuola - il tutor esegue il matching tra il profilo dell'allievo e l'azienda. In questa attività di abbinamento è fondamentale il criterio attitudinale e quello logistico.

Tutti i colloqui svolti con gli alunni, infatti, consentono di individuare i desiderata dell'allievo per aiutarlo ad una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti. Permettere agli allievi di dare una propria opinione li aiuta a sentirsi protagonisti dell'esperienza da svolgere e a trovare le proprie motivazioni per fare l'esperienza di stage. Il tirocinio non è qualcosa che la scuola decide di fare ma un'occasione personale di crescita professionale e umana. Perché gli studenti siano sempre più protagonisti si tenta di trovare un'azienda vicino a casa e raggiungibile con i mezzi che lo studente possiede. In questo modo la decisione di andare al lavoro non dipende da altri se non dallo studente stesso.

Inoltre i feedback dei docenti professionali, in questo ambito, sono molto importanti e a seconda delle competenze in cui lo studente è più fragile si individua un'azienda in cui possono essere acquisite. Per questa ragione si fa riferimento al criterio apprenditivo.

Sempre nella fase progettuale, avviene il colloquio con il coordinatore dei corsi, che approva o meno la scelta delle aziende rispetto agli allievi.

Dopo questo ultimo passaggio l'allievo si reca in azienda per svolgere un vero e proprio colloquio di lavoro. Il colloquio viene preparato in aula lavorando sulla fase comunicativa e si simula, preparate di solito dal responsabile della selezione del personale della scuola. Il colloquio in azienda avviene alla presenza del tutor, che svolge il ruolo del mediatore; il tutor aziendale, il tutor scolastico e l'azienda condividono il progetto dell'allievo ossia il mansionario, l'orario di lavoro, le competenze da acquisire, le esigenze, le potenzialità e le possibili criticità.

Nella fase successiva al colloquio il compito del tutor è la stesura di tutti i documenti necessari all'attivazione del tirocinio: scheda di valutazione dei rischi in azienda, progetto formativo e convenzione. Questi documenti devono essere poi portati in azienda, compilati, consegnati e archiviati nella segreteria della scuola.

1.2. La fase di erogazione

A partire dalla data di inizio del tirocinio il tutor è responsabile dell'accompagnamento educativo nel periodo di alternanza. Dietro il termine accompagnamento educativo ci sono una moltitudine di attività, le quali hanno come obiettivo quello di permettere allo studente di svolgere un'esperienza che sia formativa e possa permettere una crescita sia umana sia professionale. Perché questo sia possibile il tutor svolge con scadenza bi-settimanale, variabile a seconda delle situazioni, delle visite in azienda in cui ha la responsabilità del monitoraggio delle attività. Il monitoraggio avviene attraverso colloqui con il tutor aziendale, che condivide le competenze acquisite, le lacune da colmare, le criticità e le difficoltà di vario tipo che il tirocinante incontra nel lavoro. Il tutor diviene ancora una volta mediatore, tra l'alunno e il mondo del lavoro rimandando i giudizi del tutor aziendale all'allievo. Con scadenza bi – settimanale avvengono anche i colloqui con gli studenti, i quali hanno l'obiettivo di aiutare la consapevolezza delle proprie risorse, capacità, limiti e insicurezze che emergono nell'esperienza di tirocinio. Un altro dei compiti del tutor in questa fase è quello di monitorare la documentazione, ovvero, il registro delle attività da compilare quotidianamente a cura del tutor aziendale e dell'allievo per segnare le presenze, l'orario di lavoro – che per legge non può superare un certo monte ore - e le attività svolte. In caso di criticità in azienda è compito del tutor sostenere l'allievo e cercare con lui soluzioni ai problemi emersi, per permettergli di proseguire l'esperienza di tirocinio nel migliore dei modi.

La scelta della scuola Oliver Twist – Cometa Formazione scs è stata quella di progettare un giorno di rientro a settimana degli allievi in aula per permettere di sedimentare l'esperienza svolta in azienda e il tutor ha il compito di organizzare queste giornate di rientro. Il tutor è titolare di due ore di docenza che vengono strutturate in base a ciò che emerge in azienda. Una delle attività standard progettate nelle ore di rientro è la compilazione di un diario di bordo, atto a produrre una relazione riguardante il periodo di tirocinio, da inserire nell'elaborato finale per l'esame di qualifica al terzo anno. Questa attività permette agli allievi di riflettere sul loro fare, acquisire coscienza di ciò che stanno imparando e migliorarlo, in quanto riflettere sull'azione li porta spesso a rivedere l'azione svolta per renderla più efficace ed efficiente.

L'obiettivo dei rientri è quello di sostenere gli allievi nel periodo di alternanza e aiutarli nella maturazione di una propria consapevolezza rispetto alle competenze lavorative e trasversali acquisite e da acquisire, necessarie per il mondo del lavoro.

Altra fondamentale attività è il coordinamento dei docenti della classe: la condivisione della situazione di ogni singolo allievo e delle attività svolte in azienda permettono la realizzazione di una progettazione unitaria che parta dal "fare" e la possibilità di accogliere gli studenti, nelle giornate di rientro, a partire dalle esperienze che stanno facendo. Questo ruolo di "ponte" tra scuola e azienda permette una continuità e una valenza formativa del tirocinio, anche se svolto lontano dalla dimensione scolastica a cui siamo soliti pensare.

1.3. La fase di valutazione

Nella fase di valutazione le attività del tutor sono: la redazione dei questionari di soddisfazione dell'esperienza del tirocinio da parte dell'azienda e dell'allievo; il controllo del registro presenze di ogni studente e la sua archiviazione; la realizzazione di colloqui individuali con allievi e tutor aziendali. Il confronto con il tutor aziendale consente di verificare la

possibilità di un futuro inserimento lavorativo dell'allievo, mentre il colloquio con lo studente permette di formulare un giudizio sintetico rispetto all'esperienza svolta e a rilanciare l'impegno sulla scuola intesa come dimensione continuativa dell'esperienza formativa svolta in tirocinio. Per questa ragione la condivisione con i docenti della classe dell'esperienze dei tirocinanti e il coordinamento delle attività didattiche previste dalla data di rientro definitivo a scuola degli studenti rimane uno degli aspetti fondamentali. A conclusione di queste attività è necessario redigere una relazione complessiva dell'andamento del tirocinio sia per la classe in generale sia per ogni allievo da inserire sia nella relazione finale della annualità sia nel singolo portfolio dello studente.

Accanto alla parte prettamente burocratico-organizzativa la fase di valutazione è fondamentale per la riprogettazione educativa del percorso degli studenti.

2. Unità Formativa Stage: la dignità culturale del lavoro

In Cometa Formazione da anni è iniziata una sperimentazione importante riguardante il periodo di tirocinio. All'interno della progettazione didattica, infatti, viene inserita una unità formativa apposita. Durante l'anno, nel periodo che precede l'esperienza dell'alternanza, alcune ore di lezione sono riservate alla preparazione degli alunni a questa opportunità formativa.

Questa decisione ha delle motivazioni molto precise e di diversa natura, sia sociale sia pedagogica, e che indagheremo nell'ultimo paragrafo.

Una delle ragioni deriva direttamente dal metodo scelto dalla scuola: *apprendere attraverso l'esperienza*. Nell'esperienza del lavoro manuale gli studenti apprendono molto più velocemente, si riscoprono capaci nell'azione e viene stimolata in loro una curiosità rispetto allo studio delle materie di base.

Questo momento del tirocinio è progettato a partire da alcune lezioni preliminari in cui il focus è introdurre gli allievi nel mondo del lavoro, nella consapevolezza dei propri limiti e delle proprie capacità. Durante lo stage uno

spazio è dedicato alle lezioni di rielaborazione delle mansioni svolte sul lavoro in modo da dare spazio alla riflessione su ciò che hanno imparato, sia a livello professionale che umano, e su quello che devono ancora imparare.

Dopo il periodo di alternanza gli studenti vengono accompagnati ad elaborare il loro *curriculum vitae*, la lettera di ringraziamento all'azienda e a valutare l'esperienza svolta.

Ogni annualità possiede una propria unità formativa che prevede una diversa finalità. Se nel secondo anno l'obiettivo è orientare gli allievi nel mondo del lavoro, alla fine del terzo, in prospettiva della qualifica finale e dell'inserimento nel mondo del lavoro, l'obiettivo diventa la professionalizzazione delle competenze già acquisite negli anni precedenti. Il quarto anno, invece, ha come obiettivo la specializzazione, in quanto, dopo la terza annualità, gli allievi possiedono già una qualifica professionale e proseguire gli studi è una scelta di alcuni, che intendono approfondire le competenze già acquisite per conseguire il diploma di tecnico. Nella quarta annualità vengono approfondite le competenze gestionali e amministrative del settore nonché le competenze specialistiche dell'area in oggetto. Questa diversità di obiettivi implica una modifica nelle attività che, se pur simili, innalzano, con il passare delle annualità di corso, il livello richiesto.

Si riporta, di seguito, l'unità formativa per la seconda annualità.

Tabella 4 – Progettazione Macro Unità Formativa

Cod. identificativo UF	Titolo UF	Monte ore
	STAGE SECONDE	<u>Prima dello stage</u> 8 ore aula più mezz'ora per allievo per colloquio pre – stage. <u>Durante lo stage</u> 2 ore a settimana di ripresa

		dello stage durante i rientri Dopo _____ lo _____ stage 4 ore in aula più mezz'ora per allievo per colloquio conclusione dello stage.
--	--	--

Fonte: Archivio Scuola Oliver Twist 2012 rivista da Elena Cervellera settembre 2015

Nei colloqui pre-stage viene chiesto agli studenti di esprimere le proprie preferenze rispetto alla scelta dell'azienda e del settore. Nel corso di sala bar le competenze professionali sono molteplici e, quindi, la scelta dell'azienda implica anche una scelta di competenze. Scegliere di svolgere uno stage in cucina implica l'acquisizione di maggiori competenze nella preparazione dei pasti, mentre scegliere di svolgere il tirocinio al bar implica maggiori competenze nel servizio da banco, etc.

L'unità formativa, denominata UF STAGE è finalizzata a rendere protagonisti e consapevoli gli allievi in tutto il loro percorso di tirocinio (preparazione, progettazione, verifica e valutazione) e di apprendimento in assetto lavorativo attraverso lezioni in aula, colloqui di *coaching*, autoverifica delle competenze professionali e costruzione ed utilizzo dei principali strumenti di ricerca del lavoro (Curriculum Vitae, lettera di presentazione, colloquio di lavoro).

La progettazione è la seguente:

Tabella 5: Progettazione prestazione studenti e strumenti dell'unità formativa.

Prestazione richiesta allo studente	Tenuta e cura di un quaderno dell'unità formativa. Compilazione di griglie di autovalutazione degli OSA professionali (<i>obiettivi specifici di apprendimento</i>). Compilazione del grafico radar di controllo delle competenze. Compilazione di questionari pre-stage
-------------------------------------	---

	<p>riguardanti le competenze. Colloqui individuali di Coaching pre, durante e post stage. Elaborazione del Curriculum Vitae. Elaborazione di lettere di richiesta di stage e di ringraziamento all'Azienda ospitante a fine stage. Colloquio di inizio stage. Elaborazione del diario di stage. Elaborazione della relazione di tirocinio.</p>
Modalità di verifica della prestazione	<p>Ritiro, correzione e valutazione degli elaborati e delle produzioni. Ritiro e controllo della modalità e completezza del quaderno. Valutazione del colloquio di inizio stage.</p>
Metodologie	<p>Lezioni frontali Lezioni in aula informatica Lavoro di gruppo e individuale Testimonianze Visione filmati Slide Brainstorming Simulazioni di colloquio Colloqui individuali di Coaching</p>
Strumenti utilizzati dagli studenti	<p>Quaderno individuale Schede orientative Schede di bilancio di competenze Griglie di valutazione delle competenze professionali Grafico radar di controllo delle competenze Personal Computer Internet Formato europeo per il Curriculum Vitae Articoli di giornale e di opinione sui temi del lavoro</p>
Tipologia formatori	<p>Tutor formativo Orientatore Insegnanti professionali Docenti asse linguaggi Esperti per testimonianze</p>
Codocenza	Si

Fonte: Archivio Scuola Oliver Twist 2012 rivista da Elena Cervellera settembre 2015

Le competenze di cui il tutor è titolare, essendo una funzione prettamente educativa, sono le competenze trasversali, quelle cosiddette *di cittadinanza*, ossia il saper essere che l'allievo, attraverso il periodo di tirocinio, svilupperà e grazie alle quali gli sarà possibile restare nel mondo del lavoro.

Tabella 6 – Le competenze dell'unità formativa

Competenza [CITTADINANZA] Imparare ad imparare	C1
Abilità organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.	
Competenza [CITTADINANZA] Progettare	C2
Abilità Stabilire obiettivi individuando vincoli e risorse	
Conoscenze Metodologie di analisi dei bisogni	
Competenza [CITTADINANZA] Comunicare	C3
Abilità Individuare gli scopi della comunicazione	
Individuare forme di comunicazione orale e scritte in funzione del target	
Parlare in pubblico	
Controllare l'efficacia delle azioni comunicative intraprese	
Conoscenze Elementi fondamentali della comunicazione verbale e non verbale	
I soggetti della comunicazione	
Il concetto di "target"	
Il concetto di "canale"	
Il "timing" della comunicazione	
I registri comunicativi (formale/informale)	
Tecniche di controllo dell'ansia	
Il concetto di feedback e la sua applicazione	
Competenza [CITTADINANZA] Collaborare e partecipare	C4
Abilità Collaborare con il gruppo apportando il proprio contributo e rispettando i tempi e le modalità di lavoro	
Gestire in modo consapevole la propria emotività e negoziare in modo	

assertivo nelle situazioni di conflitto	
Conoscenze Il lavoro di squadra: vantaggi e svantaggi, costi e benefici	
La tempistica nel lavoro di squadra	
Competenza [CITTADINANZA] Agire in modo autonomo e responsabile	C5
Abilità sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità	
Competenza [CITTADINANZA] Risolvere Problemi	C6
Abilità Gestire gli insuccessi, riconoscendo le proprie potenzialità in funzione dell'obiettivo	
Conoscenze Concetto di frustrazione e perseveranza	
Tecniche di problem solving	

Fonte: Archivio Scuola Oliver Twist 2012 rivista da Elena Cervellera settembre 2015

Riportiamo, di seguito, invece, la struttura delle lezioni così come sono presentate ad una classe seconda, nello specifico del settore sala e bar, mostrando anche alcuni strumenti usati in aula per le lezioni dell'unità formativa. Il format che usiamo è quello attualmente in uso in Cometa Formazione per la progettazione delle lezioni. Prima dell'esperienza di tirocinio, per quanto riguarda le classi seconde, vengono svolte alcune lezioni per preparare gli studenti all'ingresso del mondo del lavoro.

Tabella 7: Progettazione Micro Unità Formativa

ATTIVITA' DOCENTE (INPUT)	PRESTAZIONE STUDENTE	PRODOTTO IN USCITA (OUTPUT)
Il docente guida gli allievi a esprimere le domande che hanno rispetto all'esperienza di tirocinio, prima singolarmente e poi in gruppo. Il docente invita un ex allievo della scuola, attualmente al lavoro	Scrive le domande intervista l'ex alunno.	Intervista compilata.

nell'ambito e invita a gli allievi a sottoporli le domande preparate.		
Il docente propone un brainstorming sulle concetto di competenza. Consegna agli allievi divisi in gruppi da due una scheda in cui sono descritte le competenze richieste a livello regionale del proprio profilo professionale e chiede agli studenti di individuare per ogni competenza quale sia la conoscenza e quale l'abilità per ogni competenze a partire dall'esperienza svolta dagli studenti nei laboratori didattici.	Gli allievi partecipano al brainstorming e compilano la scheda.	Scheda compilata.
Il docente consegna una scheda in cui, a partire dalle rielaborazione delle schede svolte in precedenza, sono elencate diverse attività corrispondenti a diverse competenze professionali richieste dalla regione per il profilo professionale in uscita. Nella scheda chiede agli allievi di auto valutarsi e poi inserire le loro valutazioni in un programma Excel che permetta agli studenti di vedere, attraverso un grafico, come si valutano nelle varie attività corrispondenti alle competenze in oggetto.	Compilazione della scheda e inserimento dati in Excel	Grafico Radar delle competenze.
Il docente consegna un questionario in cui guida gli alunni alla rielaborazione dell'esperienza svolta in questi anni nei laboratori didattici e chiede di esprimere i propri desideri, paure, preferenze, punti di forza e di debolezza, obiettivi e motivazioni dell'esperienza di tirocinio che sta per cominciare.	Compilazione della scheda	Scheda compilata.
Il docente mostra agli allievi le aziende scelte per il loro tirocinio. Chiede agli studenti di guardare il sito dell'azienda e imposta la lettera di richiesta di tirocinio.	Ricerca internet e scrittura lettera.	Lettera di presentazione.
Il docente mostra agli studenti le principali regole per il colloquio di lavoro e le competenze da acquisire per svolgerlo al meglio e propone una simulazione di colloquio con alcuni allievi e di giudicare lo svolgimento al resto della classe.	Svolgono la simulazione e il giudizio sulla simulazione.	Scheda di giudizio della simulazione di colloquio.
Il docente propone alla classe "il manuale del buon tirocinante" e imposta il diario di stage, strumento da compilare ogni settimana.	Gli studenti impostano il loro personale diario di stage.	Diario di stage.

Fonte: Archivio Scuola Oliver Twist 2015 autore: Elena Cervellera settembre 2015

In seguito al tirocinio il tutor svolge alcune lezioni che permettono agli studenti la rielaborazione dell'esperienza vissuta e la conoscenza di alcuni strumenti fondamentali di inserimento del mondo del lavoro.

Sotto si riporta la struttura delle lezioni.

Tabella 8: Progettazione Micro Unità Formativa Post Tirocinio.

Il docente ripropone l'auto valutazione delle competenze alla fine del tirocinio e guida gli studenti a porre, all'interno del grafico radar compilato in precedenza, le nuove valutazioni, per mostrare l'accrescimento delle competenze in oggetto dopo l'esperienza di tirocinio.	Compilano la scheda di autovalutazione e inseriscono i dati nel grafico radar	Grafico Radar Completo.
Il docente imposta il curriculum vitae con l'allievo spiegando l'importanza del tirocinio in atto.	Compilazione curriculum	Curriculum compilato.
Il docente chiede alla classe di preparare una presentazione della propria esperienza di tirocinio a partire dal confronto del grafico sulle competenze svolto prima del periodo di alternanza con le competenze apprese.	Gli studenti svolgono la presentazione power point e la presentano alla classe.	Presentazione Power Point
Il docente effettua colloqui individuali con ogni allievo, a partire dalla lettura condivisa dei questionari di soddisfazione somministrati all'azienda per rilanciare il percorso scolastico in atto. Guida lo studente a stendere gli obiettivi da raggiungere.	Interloquisce nel colloquio. Stende gli obiettivi dell'anno.	Stesura degli obiettivi da raggiungere nell'anno.

Fonte: Archivio Scuola Oliver Twist 2015 autore Elena Cervellera

Durante i rientri dal tirocinio il tutor svolge due ore di lezione settimanali con la classe con l'obiettivo di sedimentare l'esperienza, sostenere eventuali fatiche e criticità, rendere consapevoli gli studenti dell'aumento delle proprie competenze.

Per fare questo la struttura delle lezioni segue il principio della personalizzazione. A seconda delle problematiche, che emergono nelle visite aziendali e nei colloqui con gli studenti, il tutor pone a tema diverse questioni, con modalità differenti a seconda del clima relazionale e dello stile cognitivo della classe.

L'attività fondante l'unità formativa nei rientri a scuola durante il periodo di tirocinio è la stesura del *diario di bordo*. Questo è uno strumento che consente agli allievi, attraverso la scrittura di quello che hanno imparato, di ciò che gli ha dato soddisfazione e di ciò che invece li ha messi in difficoltà, di educare una dimensione di riflessività sull'esperienza, e, quindi, raggiungere la competenza di imparare ad imparare, elemento fondamentale nell'attuale contesto formativo. Senza questa operazione, che potremmo chiamare meta cognitiva, non c'è una sedimentazione dell'esperienza e, di conseguenza, non è possibile l'apprendimento. Non solo a livello di competenze professionali, ma anche al livello di competenze trasversali, che coincidono, al fine di rendere gli studenti cittadini attivi di una società in cambiamento; fattore, quest'ultimo, che può essere considerato come uno dei punti prospettici fondamentali inseriti nel documento governativo su *La Buona Scuola*.

La necessità di una riflessione sull'esperienza è un principio pedagogico irrinunciabile non solo a livello di maturazione personale ma anche a livello lavorativo: la riflessione «è il modo di conoscere del professionista riflessivo che “guarda sé stesso” per comprendere (ed eventualmente modificare) la logica dei suoi atti, delle sue azioni, e dei suoi comportamenti» (G. Bertagna e P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Ed. La scuola, Brescia 2013, 383).

Alla luce dei due principi della riflessività e della personalizzazione le lezioni vengono strutturate di volta in volta attraverso visione di filmati, compilazione di schede di approfondimento di un aspetto professionale o personale emerso nelle settimane di tirocinio, ascolto di testimonianze di professionisti del mestiere, etc.

L'ultima fase dell'unità formativa consiste nel rileggere i questionari di soddisfazione somministrati ai tutor aziendali, sotto forma di colloquio tra tutor scolastico e alunno, per condividere la valutazione dell'azienda con lo studente e permettergli un confronto tra la propria autovalutazione e la valutazione aziendale. Questo rimando di realtà è fondamentale perché gli studenti possano aumentare la propria consapevolezza, in merito alle competenze e ai comportamenti acquisiti, e maturare la coscienza di ciò che ancora devono imparare nell'anno scolastico in corso. Il tutor, nella forma di un colloquio non direttivo, aiuta lo studente a stendere una lista di obiettivi raggiungibili entro l'anno e fornisce all'allievo stimoli per la ricerca della modalità di raggiungimento degli obiettivi posti.

Questo lavoro svolto dal tutor dell'unità formativa permette una forte unità con le così dette "materie di base". La competenza di lingua straniera, quella di lingua italiana, la competenza matematica sono insegnate sulla base delle scoperte svolte nell'ambito del tirocinio.

La motivazione ad apprendere una buona modalità di scrittura formale aumenta davanti alla richiesta di presentare una lettera di richiesta di tirocinio, così come aumenta l'apprendimento della matematica se diventa strumento funzionale alla scelta del fornitore in azienda, o dell'inglese nel momento in cui l'allievo si accorge di dover parlare con un cliente straniero.

La sperimentazione in atto da anni dell'unità formativa riguardante il tirocinio sta dando buoni frutti. Non solo a livello di esito numerico sono aumentati, negli ultimi cinque anni, gli allievi che hanno trovato un lavoro inerente al percorso svolto a scuola in tempi brevi, ma le esperienze di tirocinio, accompagnate e guidate in questa modalità, permettono un approccio olistico alla conoscenza in cui teoria e prassi non sono più distanti ma vivono un'unità che produce apprendimento.

3. L'alternanza scuola lavoro.

3.1. Una premessa normativa

L'alternanza scuola lavoro è un tema che in Italia, a partire dalla pubblicazione dell'open – book *La buona scuola* del Settembre 2014 del governo Renzi, è ormai di pubblico dominio e all'attenzione anche dei mass media, oltre che degli operatori.

Nel documento governativo vengono sottolineati i dati allarmanti della disoccupazione giovanile e della dispersione scolastica e da tale rilevazione il Governo ha elaborato un progetto che pone la scuola al centro degli interventi di sostegno in quanto rappresenta «la più efficace politica strutturale a nostra disposizione contro la disoccupazione – anzitutto giovanile, rispondendo all'urgenza e dando prospettiva allo stesso tempo». Sono state definite delle modalità di un modello di fare scuola che riesca a coniugare il sapere e il saper fare in modo da rispondere a quel disallineamento tra domanda e offerta di cui risente la società di oggi con l'obiettivo di far vivere il mondo del lavoro ai giovani da protagonisti e, sicuramente, anche di risolvere un problema di carattere economico nonché sociale.

La prospettiva offerta dalla Buona Scuola è quella di istituire «la possibilità di fare percorsi di didattica in realtà lavorative aziendali, così come pubbliche o del no profit, sarà resa sistemica per gli studenti di tutte le scuole secondarie di secondo grado, e chi accoglie i ragazzi dovrà poter vedere in questi percorsi un'opportunità, non un peso».

La finalità comune «di avvicinarsi alla costruzione di una via italiana al sistema duale, che ricalchi alcune buone prassi europee, ma che tenga in considerazione le specificità del tessuto industriale italiano e valorizzi la migliore tradizione di formazione professionale» potrà essere raggiunta attraverso quattro tipologie di intervento:

- l'introduzione dell'obbligo dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) negli ultimi tre anni degli Istituti Tecnici e di un anno in più nei

professionali, prevedendo che il monte ore dei percorsi sia di almeno 200 ore l'anno;

- la possibilità di commercializzare beni o servizi prodotti o svolgere attività di “impresa Formativa Strumentale”, utilizzando i ricavi per investimenti sull'attività didattica diventando così impresa didattica;
- l'inserimento di studenti in contesti imprenditoriali legati all'artigianato, per coinvolgere più attivamente anche imprese di minori dimensioni e valorizzare la dimensione dell'artigianato tipicamente italiana;
- rilanciare l'apprendistato sperimentale lanciato nel 2014 in attuazione dell'articolo 8 bis del d.l. n. 104/2013.

Con la legge n. 107 del 13 Luglio 2015, parte di queste novità sono state introdotte a livello normativo. All'articolo 1, comma 7, lettera o), si legge che la scuola, nella più totale autonomia istituzionale deve raggiungere uno tra i seguenti obiettivi prioritari e tra le priorità vi è «incremento dell'alternanza scuola – lavoro nel secondo ciclo di istruzione».

Al comma 33, del su citato articolo, si prevede che «Al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. Le disposizioni del primo periodo si applicano a partire dalle classi terze attivate nell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge. I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa».

In più, al comma 41, sempre del citato art. 1, è prevista, a decorrere dell'anno scolastico 2015/2016, l'istituzione del registro nazionale dell'alternanza scuola – lavoro che consisterà di due componenti principali: un'area consultabile di enti pubblici e privati, disponibili a svolgere percorsi in alternanza completo di

numero di studenti ammissibili e periodo dell'anno possibile, e un'area in cui verranno iscritte le imprese disponibili all'alternanza per condividere informazioni personali.

A livello normativo ciò che viene introdotto non è nuovo, per lo meno a livello di cornice, infatti, a livello di nuclei tematici, viene riproposto quello che già nel biennio 2001 – 2003 prospettava la Riforma Moratti e i successivi decreti legislativi¹⁹.

Inoltre, nel guardare la scuola come elemento fondamentale di politica strutturale, è sotteso il rischio di sottovalutare il compito primariamente educativo affidatole e per questa ragione, anche l'alternanza necessita di un

¹⁹ Si fa qui riferimento all'articolo 4 della legge n. 53 del 28 marzo 2003 che per completezza si riporta «1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo e' delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un apposito decreto legislativo su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi; b) fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale; c) indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

2. I compiti svolti dal docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente».

soggetto educativo che la coordini, la gestisca e la proponga agli allievi per quella che è: una proposta didattica – formativa, un’opportunità di crescita, personale, professionale e sociale.

Non è un caso che per individuare una normativa sul ruolo del tutor nell’alternanza si debba risalire al decreto legislativo del 15 aprile 2005, n. 77 riguardante la definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

L’articolo 5 del citato decreto legislativo del 15 aprile 2005, n. 77 descrive esclusivamente la funzione tutoriale «preordinata alla promozione delle competenze degli studenti e al raccordo tra istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio». Esiste il tutor interno all’istituzione e il tutor esterno. Mentre il tutor interno svolge «il ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono percorsi in alternanza e verifica, con la collaborazione del tutor esterno di cui al comma 3, il corretto svolgimento del percorso in alternanza», il tutor formativo esterno, ma interno all’azienda ospitante, «favorisce l’inserimento dello studente nel contesto operativo, lo assiste nel percorso di formazione sul lavoro e fornisce all’istituzione scolastica o formativa ogni elemento atto a verificare e valutare le attività dello studente e l’efficacia dei processi formativi».

All’interno dei centri di formazione professionale regionali in cui l’alternanza scuola-lavoro è connaturata alla direzione formativa del percorso, vengono svolti alcuni periodi di tirocinio in azienda, che è uno dei possibili strumenti previsti per attuare l’alternanza.

Il tirocinio curriculare, o tirocinio formativo, è un’esperienza lavorativa comprendente una componente educativa (nel quadro di un curriculum di studio o no) di durata limitata. Scopo di tali tirocini è quello di agevolare la transizione dei tirocinanti dall’istruzione al lavoro, fornendo loro l’esperienza pratica, le conoscenze e le competenze idonee a completare la loro istruzione teorica.

Il tirocinio è un accordo che si realizza tra un soggetto promotore, nella fattispecie la scuola, e un soggetto ospitante, ossia l'azienda, e ha come beneficiario del progetto lo studente. I tirocini sono attuati per mezzo della stipula di apposite convenzioni, a cui deve essere allegato un progetto formativo, e al tirocinante viene abbinato un tutor sul lavoro con funzioni di affiancamento, avente il compito di insegnare ma anche di valutare l'esperienza di tirocinio.

In Cometa il ruolo del tutor interno alla scuola è molto rilevante perché sia realmente formativa l'esperienza di tirocinio.

3.2 La normativa riguardante i tirocini curricolari

Nel presente paragrafo l'attenzione sarà concentrata sulla modalità di alternanza più utilizzata attualmente: il tirocinio formativo.

«Il termine tirocinio deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*, verbi che portavano con sé un doppio significato complementare: da un lato, il “consumare sfregando”, un ripetere a lungo la stessa cosa, l'esercitarsi più volte in un'abilità; dall'altro il sorvegliare, il prendersi cura, il riservare attenzione emotiva e razionale a chi sta esercitandosi e “si consuma sfregandosi” nell'apprendimento da parte di chi è esperto.

Il termine fa riferimento ad una doppia realtà: quella di chi deve imparare a fare qualcosa non semplicemente guardando, ma anche facendo e rifacendo in prima persona; quella di chi, al contrario, esempio e modello esperto d'azione, è chiamato a sorvegliare se il novizio, in questo suo reiterare gli stessi suoi gesti esperti, impara a fare bene, come si deve, a regola d'arte, il compito in cui è stato coinvolto» (G. Bertagna, U. Buratti, F. Fazio, M. Tiraboschi, *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle linee guida del 24 Gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*. Adapt University Press, E – Book series, n. 16, 55, 2013).

A livello di definizione il tirocinio formativo è una misura formativa di politica attiva finalizzata a creare un contatto diretto tra soggetto ospitante e tirocinante allo scopo di favorire l'arricchimento del bagaglio di conoscenze, competenze professionali e inserimento o reinserimento lavorativo. Si tratta in ogni caso di una forma di lavoro - a fini formativi e di orientamento - che non dà luogo ad un' ipotesi di lavoro subordinato, neppure *sui generis*.

Naturalmente, perché la natura non subordinata del lavoro venga confermata, occorre che il tirocinio non sia un mero espediente per mascherare un vero e proprio rapporto di lavoro. Per questa ragione un elemento decisivo al fine di qualificare concretamente il rapporto tra tirocinante e soggetto ospitante è la corrispondenza tra il progetto formativo e di orientamento dedotto in convenzione e l'attività effettivamente espletata dal tirocinante in azienda. L'origine del tirocinio quindi non è in un contratto ma in una convenzione sottoscritta tra un ente promotore accreditato, che opera come una sorta di intermediario, e azienda ospitante.

Il carattere non subordinato non esclude obblighi, diritti e responsabilità reciproche tra le parti.

Obbligo prioritario, in capo al soggetto promotore e al soggetto ospitante, è quello di affidare il tirocinante rispettivamente ad un tutor didattico - organizzativo e ad un tutor aziendale.

L'azienda deve assolvere anche il dovere alla sicurezza del tirocinante, rispetto all'istruzione sulla normativa prevenzionistica, ovvero all'obbligo di fornire adeguata formazione o orientamento al tirocinante.

La dimensione centrale del rapporto di tirocinio è garantire la formazione professionale del tirocinante. Se l'obbligo dell'azienda è fornire la formazione, l'obbligo del soggetto promotore è monitorare l'avvenuta formazione svolta, in quanto spetta poi al soggetto promotore certificare le competenze in uscita del tirocinante.

La legge impone dei limiti di durata per evitare situazioni di frode e per evitare che lo stage si trasformi in un'area di parcheggio dei giovani in attesa di

occupazione. In questo senso anche la durata deve essere commisurata alla complessità del progetto formativo.

Le finalità del tirocinio formativo sono molteplici: far capire a chi lo svolge se davvero ciò che fa è anche ciò che vorrebbe fare, temporaneamente o per sempre (in una dimensione di orientamento o ri-orientamento della persona); far capire a chi lo svolge se ciò che sta facendo e che vuole fare lo sta facendo anche bene con vere competenze riconoscibili e riconosciute da chi è esperto e le richiede come indispensabili per organizzare processi produttivi davvero qualificati, efficaci ed efficienti (in una dimensione di occupabilità della persona), e, infine, consentire a chi lo svolge di dimostrare di essere diventato così competente da rendersi prezioso nei processi produttivi.

Di seguito analizzeremo il percorso normativo, anche alla luce del quadro europeo, per poi soffermarci sulla realtà nazionale e infine in quella regionale.

La commissione Europea il 18 Aprile 2012, nell'ambito della Comunicazione n. 173, *Verso una ripresa fonte di occupazione*, delinea il contesto generale che registra una crescita della disoccupazione giovanile, un grave disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, conseguenza di percorsi scolastici che non forniscono le competenze richieste dal mondo del lavoro e un mondo del lavoro in rapido mutamento.

Nella citata Comunicazione il tirocinio è definito come:

«esperienza lavorativa comprendente una componente educativa (nel quadro di un curriculum di studio o no) di durata limitata. Scopo di tali tirocini è quello di agevolare la transizione dei tirocinanti dall'istruzione al lavoro, fornendo loro l'esperienza pratica, le conoscenze e le competenze idonee a completare la loro istruzione teorica»²⁰.

I tirocini possono assumere un'importanza fondamentale ai fini della promozione dell'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, colmando il fossato tra conoscenze teoriche e capacità richieste sul posto di lavoro.

²⁰ <http://www.europarl.europa.eu>

Per quel che riguarda, invece, il nostro Paese la normativa nazionale fa capo alla legge del 24 Giugno 1997, n. 196, *Norme in materia di promozione dell'occupazione (art. 18)*. Dal 1997 ad oggi sono stati plurimi gli interventi aventi l'obiettivo di articolare in maniera più strutturata lo strumento del tirocinio formativo. La maggior parte degli interventi si concentrano sul garantire un contenuto di apprendimento di elevata qualità in modo da rendere il tirocinio realmente formativo. Molte sono state le proposte nel dibattito nazionale ed europeo: arrivare a stipulare una sorta di "contratto di tirocinio" o definire degli obiettivi professionali e di apprendimento di un certo livello; garantire e monitorare l'aspetto di tutoraggio/orientamento; garantire un riconoscimento del tirocinio comprensivo di conoscenze, abilità e competenze nel corso del tirocinio attraverso un sistema di crediti formativi o una certificazione di competenze; rendere il tirocinio di una durata ragionevole per permettere un reale apprendimento delle mansioni lavorative; fornire un'adeguata retribuzione e tutela sociale ai tirocinanti.

Il primo intervento risale al decreto ministeriale del 25 marzo 1998 *Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18*, mentre nel Decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito in legge 14 settembre 2011 n. 148, all'articolo 11 sono stabiliti i *Livelli di tutela essenziali per l'attivazione dei tirocini*.

«1. I tirocini formativi e di orientamento possono essere promossi unicamente da soggetti in possesso degli specifici requisiti preventivamente determinati dalle normative regionali in funzione di idonee garanzie all'espletamento delle iniziative medesime. Fatta eccezione per i disabili, gli invalidi fisici, psichici e sensoriali, i soggetti in trattamento psichiatrico, i tossicodipendenti, gli alcolisti e i condannati ammessi a misure alternative di detenzione, i tirocini formativi e di orientamento non curriculari non possono avere una durata superiore a sei mesi, proroghe comprese, e possono essere promossi unicamente a favore di neo-diplomati o neo-laureati entro e non oltre dodici mesi dal conseguimento ((del relativo titolo)) di studio.

2. In assenza di ((specifiche regolamentazioni)) regionali trovano applicazione, per quanto compatibili con le disposizioni di cui al comma che precede,

l'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, e il relativo regolamento di attuazione».

Con la sentenza del 19 Dicembre 2012 n. 287 la Corte Costituzionale ha dichiarato l'illegittimità costituzionale dell'art. 11 del d.l. n. 138 del 2011, convertito, con modificazioni, dalla legge n. 148 del 2011, in quanto viola la competenza normativa residuale delle Regioni, inerente l'istruzione e la formazione professionale.

Il 24 Gennaio 2013 è stato pubblicato il testo ufficiale *Linee Guida sui tirocini*, accordo Stato – Regioni in cui sono stati definiti alcuni standard minimi di promozione del tirocinio perché sia un'esperienza di qualità.

Definito il tirocinio come misura formativa di politica attiva, le linee guida hanno disciplinato solo tre diverse tipologie di stage: tirocini formativi e di orientamento rivolti a soggetti che hanno conseguito un titolo di studio entro 12 mesi; tirocini di inserimento/reinserimento al lavoro i cui destinatari sono disoccupati, inoccupati, lavoratori sospesi in regime di cassa integrazione; tirocini di orientamento e formazione o di inserimento/reinserimento in favore di disabili, persone svantaggiate, richiedenti asilo, titolari di protezione internazionale. Rimangono esclusi dal campo di applicazione dell'accordo di gennaio: i tirocini curriculari; i periodi di pratica professionale e tirocini previsti per l'accesso alle professioni; i tirocini transnazionali; i tirocini per soggetti extra-comunitari promossi all'interno delle quote di ingresso; i tirocini estivi; i tirocini formativi attivati dalle cooperative sociali.

In Lombardia le linee guida sono state recepite con il decreto legislativo regionale del 20 marzo 2012 – n. IX/3153, *Indirizzi Regionali in materia di tirocini*. Tutti questi interventi riguardano i tirocini di tipo extracurriculari, mentre i tirocini di tipo curriculare, pur seguendo la normativa nazionale, sono di competenza regionale e, in particolare, carico dell'istituzione formativa che li promuove, sia essa una scuola superiore o un'università.

I tirocini “formativi curriculari” sono considerati un'esperienza formativa ed orientativa di persone iscritte e frequentanti un percorso di istruzione o

formazione di livello secondario, terziario, dottorati, master universitari o realizzati da istituti di alta formazione accreditati da enti riconosciuti in ambito nazionale o internazionale, e in generale percorsi formativi che rilasciano un titolo o una certificazione con valore pubblico. Essi sono finalizzati all'acquisizione degli obiettivi di apprendimento specifici del percorso stesso, previsti nei relativi piani di studio, realizzati nell'ambito della durata complessiva del percorso, anche se svolto al di fuori del periodo del calendario scolastico o accademico.

I soggetti del tirocinio sono:

- il soggetto promotore, che ha funzioni di progettazione, attivazione e monitoraggio del tirocinio, nonché di garanzia della regolarità e qualità dell'iniziativa in relazione alle finalità definite nel progetto formativo;
- il soggetto ospitante *ovvero il* datore di lavoro, pubblico o privato, con sede operativa ubicata sul territorio regionale, che favorisce l'esperienza del tirocinante nell'ambiente di lavoro;
- il Tutor didattico organizzativo individuato dal soggetto promotore per collaborare alla stesura del progetto formativo, per l'organizzazione e il monitoraggio del tirocinio;
- il Tutor Aziendale, designato dall'azienda. Il Tutor aziendale deve possedere esperienze e competenze professionali adeguate per garantire il raggiungimento degli obiettivi del tirocinio.

Le condizioni necessarie sono la convenzione e il progetto formativo individuale.

La convenzione per i tirocini attivati ai sensi degli Indirizzi Regionali deve garantire i seguenti elementi minimi:

- indicazione della tipologia di convenzione (individuale, se finalizzata ad un singolo tirocinio, collettiva se finalizzata ad una pluralità di tirocini);
- l'esplicitazione della/e tipologia/e di tirocinio oggetto della convenzione (se sono previsti tirocini di diverse tipologie, devono essere esplicitate tutte le specifiche indicazioni richieste dagli Indirizzi Regionali);
- anagrafica soggetto promotore (con indicazione della tipologia in cui rientra, sulla base dell'elenco di cui al paragrafo 2.1.Soggetti promotori degli Indirizzi Regionali);
- anagrafica soggetto ospitante;
- obblighi del soggetto promotore;
- obblighi del soggetto ospitante;
- obblighi e diritti del tirocinante;
- l'esplicitazione delle eventuali suddivisioni di compiti e adempimenti fra soggetto ospitante e soggetto promotore (comunicazioni obbligatorie, informazione e formazione in tema di igiene e sicurezza sui luoghi di lavoro, indennità di partecipazione, garanzie assicurative);
- l'esplicito rinvio al progetto formativo individuale per ogni tirocinio afferente la convenzione;
- per le convenzioni collettive: durata della convenzione ed eventuali modalità di rinnovo.

Inoltre ogni singola convenzione deve riportare la seguente dicitura:

“Consapevoli delle sanzioni penali, nel caso di dichiarazioni mendaci, di formazione o uso di atti falsi, richiamate dall’art. 76 del D.P.R. 28/12/2000 n.445 in materia di Documentazione Amministrativa, il soggetto promotore e il soggetto ospitante dichiarano per quanto di competenza e sotto la propria responsabilità il rispetto dei requisiti, dei vincoli e degli obblighi di cui alla D.g.r. n° 825 del 25/10/2013”.

Il PFI (progetto formativo individuale), per i tirocini attivati ai sensi degli indirizzi regionali deve garantire i seguenti elementi minimi:

- l'esplicitazione della tipologia di tirocinio;

- anagrafica soggetto promotore;
- anagrafica tutor soggetto promotore (con indicazione del titolo di studio);
- anagrafica soggetto ospitante (comprensivo del settore di attività economica ATECO);
- anagrafica tutor soggetto ospitante (con indicazione delle esperienze e competenze professionali possedute e del numero di tirocinanti che accompagna ad avvio del nuovo tirocinio);
- anagrafica tirocinante (con indicazione della tipologia di destinatario in cui rientra, sulla base delle definizioni di tirocinio di cui ai paragrafi 1 e 4 degli Indirizzi Regionali);
- indicazione del numero di “risorse umane” (come definite dagli Indirizzi Regionali) presenti nella sede operativa di svolgimento del tirocinio alla data di attivazione dello stesso;
- esplicitazione del numero dei tirocini attivi nella sede operativa di svolgimento del tirocinio alla data di attivazione dello stesso, distinti secondo le tipologie previste dagli Indirizzi Regionali;
- dati di tirocinio:
 - sede di svolgimento ed eventuali altre sedi;
 - dati identificativi delle coperture assicurative (posizione INAIL-Società assicuratrice e numero polizza Responsabilità Civile);
 - data di inizio e fine e durata in mesi;
 - orari di svolgimento giornaliero (con eventuale articolazione tra le diverse sedi);
 - area professionale prevalente di riferimento (codici CP Istat);
 - figura professionale di riferimento (se dovuta o prevista - L.92/2012 art. 4 comma 67);
 - descrizione attività e obiettivi formativi;
 - competenze attese (se previste);
 - modalità di accertamento degli apprendimenti (se previste);

- importo Indennità mensile (se dovuta o prevista) nel rispetto delle indicazioni degli Indirizzi Regionali.
- compiti e responsabilità del tutor del soggetto promotore;
- compiti e responsabilità del tutor del soggetto ospitante;
- diritti e doveri del tirocinante.

Esistono alcuni limiti a cui il tirocinio curriculare è sottoposto: i tirocinanti non possono sostituire i lavoratori con contratti a termine nei periodi di picco di produzione/attività, né sostituire il personale nei periodi di malattia, maternità, ferie o infortuni, o per ricoprire ruoli necessari all'organizzazione. Nell'ambito di un singolo tirocinio, non è in ogni caso possibile svolgere contemporaneamente il ruolo di soggetto promotore e di soggetto ospitante. Inoltre c'è un limite numerico in quanto il soggetto ospitante può accogliere un numero di tirocinanti proporzionato ai lavoratori \ dipendenti assunti.

Si riporta, di seguito, l'intervista svolta con la responsabile dei tirocini della scuola rispetto alla normativa del tirocinio. La domanda che ha guidato la ricerca è stata se i tirocini promossi dalla scuola hanno portato all'obiettivo della formazione e dell'orientamento dei tirocinanti e, posta la normativa, in che modalità questo avviene in Cometa Formazione.

Tabella 9: Intervista Responsabile Area Tirocini Scuola Oliver Twist

Scheda socio-anagrafica

Nome e cognome:	S.M.		
Età:	35 ANNI		
Nazionalità:	ITALIANA		
Titolo di studio:	LAUREA QUADRIENNALE IN FILOSOFIA TEORETICA		
Esperienza professionale	RESPONSABILE RAPPORTI TERRITORIALI		
Tipologia di tirocinio	SUPERVISIONE	NELL'ATTIVAZIONE	DI
	TIROCINI	CURRICULARI	ED
	EXTRACURRICULARI PER CONTO DELL'ENTE		
	FORMATORE		

Soggetto promotore

Riferimento normativo	Domanda	
<p>I tirocini sono svolti sulla base di apposite convenzioni</p>	<p>I tirocini sono svolti sulla base di apposite convenzioni: ci può descrivere il processo di stesura di questo documento?</p>	<p>Sulla base delle linee guida regionali in materia di tirocini la scuola ha predisposto, sul proprio CRM, un format di convenzione standard valido per tutti i tirocini curriculari dei 3 settori (tessile, legno, sala bar). Partendo dal format standard è cura del tutor scolastico personalizzare i campi sotto riportati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>anagrafica del soggetto ospitante</u> (Ragione sociale con rispettivo indirizzo legale e P.IVA + nome e cognome del Legale Rappresentante con rispettiva data, luogo di nascita e C.F.); - <u>periodo del tirocinio</u> (dal... al...); - <u>durata</u> (monte ore totale); - <u>sede operativa</u>; - <u>n. convenzione (con rispettiva data)</u>; - <u>n. di protocollo interno</u>
<p>Alla convenzione deve essere allegato un progetto formativo</p>	<p>Alla convenzione deve essere allegato un progetto formativo: scrive lei il progetto?</p> <p>Quali contenuti ritiene i più significativi e utili da inserire?</p>	<p>Il partenariato educativo che si viene a creare tra l'esperto del settore (tutor aziendale) e il tutor scolastico di riferimento permette alla scuola di stendere progetti formativi sempre più aderenti ed attuali rispetto alle reali esigenze del mercato del lavoro evitando che le discipline insegnate in classe risultino per i ragazzi parole morte di cui, in fondo non se ne riesce a percepire l'importanza. E' sul campo, in azienda, nella risoluzione quotidiana di problemi reali, che gli allievi si riscoprono desiderosi di conoscere.</p> <p>Il progetto formativo viene sempre elaborato dal tutor di classe in co-</p>

		<p><u>partnership con il tutor aziendale.</u> Tale documento viene poi regolarmente condiviso con il responsabile dei rapporti territoriali della scuola prima di essere passato alla firma dei rispettivi interlocutori (Legale Rappresentante scuola, Legale rappresentante azienda, allievo).</p> <p>Sulla base di quanto emerge da un primo colloquio tra il tutor scolastico e il tutor aziendale vengono formalizzate tutti gli aspetti di dettaglio del progetto formativo personalizzato quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'<u>anagrafica del soggetto promotore</u> - l'<u>anagrafica del soggetto ospitante</u> - <u>la data</u> di inizio e fine tirocinio; - <u>il monte ore</u> totale da svolgere; - <u>l'articolazione oraria</u> con il max delle ore settimanali; - <u>la sede operativa</u> del tirocinio; - <u>le risorse</u> – dirette o indirette - impiegate nel progetto (tutor scolastico, tutor aziendale, responsabile rapporti con il territorio, corpo docenti); - <u>gli obiettivi educativi</u> che si intende raggiungere; - <u>le competenze</u> legate al profilo di riferimento; - <u>le principali attività</u> a cui sarà adibito l'allievo; - <u>le polizze assicurative</u> che la scuola attiva a riguardo; - le modalità di <u>accertamento delle competenze</u> (visite periodiche e questionario di valutazione finale a cura dell'azienda); - eventuali <u>rischi specifici</u> legati alla mansione con i rispettivi DPI previsti dal DVR rilasciato dall'azienda;
--	--	--

		- <u>gli obblighi del tirocinante</u> durante il periodo di tirocinio.
Al soggetto promotore spetta il presidio della qualità dell'esperienza di tirocinio	<p>In relazione all'inserimento in azienda del tirocinante, siete di supporto al soggetto ospitante? In che modo? E siete di supporto al tirocinante? In che modo?</p> <p>Ci sono azioni di monitoraggio?</p>	<p>Durante tutta l'attività di stage l'allievo è supportato dal tutor scolastico con visite periodiche presso l'azienda ospitante. Queste visite hanno per oggetto un contatto diretto con alunno e tutor aziendale, ma anche un incontro con solo uno dei due soggetti per monitorare e cercare di individuare eventuali problemi che possono insorgere nel percorso formativo.</p> <p>La scuola, all'inizio del percorso, stabilisce un numero minimo di visite per ciascun alunno/azienda nella misura di 1 a settimana. È poi compito del tutor scolastico valutare l'eventuale necessità di intensificare il numero delle visite, o diminuirle in base agli accordi con i responsabili e con i tutor aziendali.</p> <p>Dato il ruolo strategico giocato dall'azienda nel successo formativo di un tirocinio è tra le priorità della scuola curare, con particolare attenzione, la relazione con le aziende ospitanti. Per qualsiasi necessità l'azienda sa di poter contare sul tutor scolastico e sul responsabile dei rapporti territoriali. Insieme scuola e azienda valutano eventuali interventi educativi laddove ne emerga la necessità e condividono tutte le ipotizzabili correzioni da apportare al percorso dell'allievo.</p> <p>Questo è molto importante perché le aziende sono più produttive ed efficaci (e motivate a superare eventuali criticità) laddove non si sentono sole nel portare avanti la relazione educativa con i ragazzi.</p> <p>Stesso supporto viene garantito al tirocinante che in qualsiasi momento sa di poter contare sulla figura indispensabile del tutor scolastico,</p>

		<p>non solo durante le visite settimanali in azienda ma anche e soprattutto durante il rientro a scuola un giorno alla settimana o durante gli appuntamenti extra concordati dal tutor fuori dall'orario del tirocinio.</p> <p>Il grande supporto che il tutor può dare al tirocinante consiste nella capacità di rielaborare l'esperienza fatta dal ragazzo in azienda, accompagnandolo in un giudizio più consapevole e meno alterato da stati d'animo o paure.</p> <p>L'esperienza ci insegna infatti che tante criticità che emergono soprattutto nella prima settimana di tirocinio sono sanate laddove interviene la figura autorevole del tutor di classe che, con l'aiuto e le informazioni raccolte dall'azienda, riesce a ridimensionare la percezione falsata del ragazzo/a rimotivandolo ad un lavoro personale rispetto al suo stare in azienda.</p>
Il soggetto promotore rilascia un'attestazione dei risultati	Terminato il percorso, rilasciate l'attestazione dei risultati con le competenze eventualmente acquisite?	<p>Non è previsto il rilascio di un attestato di competenze vero e proprio, anche se, a fine tirocinio, ogni tutor aziendale compila un questionario di valutazione finale da cui si evince il grado di competenze maturate dall'allievo nell'arco del percorso di tirocinio. Le competenze presenti nel questionario di valutazione rispecchiamo le competenze del profilo professionale (OSA) inserite in fase di progettazione nel progetto formativo personalizzato. Tale valutazione da parte dell'azienda va poi a far media con la valutazione dei docenti tecnico professionali della scuola e integra in un certo qual modo il voto presente nella pagella del quadrimestre di interesse.</p>
Tirocinio consiste in un periodo di orientamento al lavoro e di formazione	Il tirocinio viene definito come periodo di orientamento al lavoro e di	<p>Case history nel settore ristorativo: Di una classe di 25 allievi almeno 9, già a partire dal secondo anno, ricevono offerte di lavoro a chiamata a seguito dell'esperienza formativa svolta presso l'azienda. Tanti vengono</p>

	<p>formazione: ha degli esempi da raccontarci che le ricordano dei tirocini che hanno svolto questa funzione di orientamento al lavoro? Ed altri invece che hanno favorito la formazione del tirocinante?</p>	<p>ricontattati per la stagione estiva o richiesti nuovamente per l'esperienza di tirocinio dell'anno successivo. Diversi nostri ex allievi del settore sala bar oggi risultano occupati presso una delle aziende presso cui la scuola ha fatto svolgere loro il tirocinio. Per quanto riguarda invece la formazione in assetto lavorativo possiamo testimoniare che dopo un'esperienza di 6-9 settimane consecutive di stage è evidente per i docenti tecnico professionali la ricaduta diretta che tale esperienza ha avuto sulla formazione pratica dei ragazzi.</p>
--	---	---

Fonte: Intervista di Elena Cervellera

3.3. Il principio pedagogico dell'alternanza.

Alla luce della normativa è necessario stabilire quale principio pedagogico è sotteso alle varie azioni educative messe in campo dal tutor dell'alternanza in Cometa così come è stato presentato.

Come si è avuto modo di osservare la legge del 28 Marzo 2003, n. 53 aveva previsto la possibilità di svolgere il percorso di studi nella scuola superiore secondaria di secondo grado attraverso la modalità dell'alternanza. La terminologia utilizzata nella normativa già indica una certa concezione. Parlare di "modalità dell'alternanza" significa riferirsi ad una nuova metodologia operativa e non all'inserimento di uno strumento, diverso da altri, per fare scuola.

Nel d.P.R del 15 Marzo 2010, n. 88 si legge invece che «stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio». (Art. 5, comma 2, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*).

Questo slittamento, prima di tutto terminologico, ha, nel tempo, creato confusione. Se l'alternanza è uno strumento ha un valore funzionale all'obiettivo, che rimane l'apprendimento della persona, ma in quanto strumento è intercambiabile e perde del valore stesso che il termine metodologia introduce. Il metodo, dal greco, μήτᾱ ὁδός, significa la strada attraverso cui, il metodo è la traccia, il sentiero che va prescelto e seguito in modo preciso, dando conto delle difficoltà e degli ostacoli che si trovano nel percorso. Ulteriore ambiguità si pone nel momento in cui l'alternanza scuola – lavoro è inserita nel sistema a fronte dei dati allarmanti di disoccupazione giovanile e di mancanza di competenze utili a stare nel mondo del lavoro, senza allargare il contesto a ciò a cui l'alternanza risponde come bisogno. L'alternanza non può essere risposta a questa situazione se non si recupera l'origine reale dell'introduzione di questa metodologia.

«Ogni cittadino italiano ha il diritto di incontrare un'istruzione e una formazione che non sono al servizio del lavoro e dell'occupazione, ma della persona. Si incontrano, quindi, conoscenze (*sapere*) e abilità (*saper fare*) disciplinari non perché ciò sia un valore in sé, ma perché ciò fa crescere e maturare come persone: ci rende più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, amare, sentire, gustare, vivere con gli altri meglio». (G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo 2006, 25)

Le aziende non richiedono una competenza tecnico professionale ma prima di tutto una competenza che potremmo chiamare “umana”: persone che riescano a stare nel mondo del lavoro, ad essere flessibili, curiose, educate, disponibili ad imparare.

Questo non toglie che la metodologia dell'alternanza scuola – lavoro sia anche uno degli strumenti per rispondere a tutti quegli obiettivi che sono stati delineati a Lisbona nel 2010 e ridescritti per la strategia Europa 2020. Ma non possiamo non guardare all'origine dell'introduzione di questo metodo.

Il contesto in cui è inserito il nostro tema è molto ampio. A livello teorico il primo grande riferimento concettuale è quello della pedagogia del lavoro e in

particolare la più volte citata teoria del capitale umano che vede nella risorsa umana il vero punto di svolta del sistema economico sociale. Su questa scia nasce l'avvicinamento tra economia e educazione, che oggi sembra essere un tema scontato. Se l'economia ha come finalità quella di creare una struttura in cui beni e risorse dell'individuo e della società siano in una giusta proporzione, e se il fine dell'educazione è offrire una strada in cui il soggetto cresca e si sviluppi in modo completo, entrambe rivelano un nesso profondo con l'antropologia, ovvero, dipendono da una certa concezione di uomo.

Il cambiamento è visibile dal passaggio dell'utilizzo del termine forza lavoro a quello di risorse umane. Il capitale umano è quell'insieme di risorse individuali e di conoscenze acquisite che si mettono in campo per elaborare teorie, progetti, soluzioni in un sistema di reciproche relazioni.

Se economia ed educazione sono connesse in questo modo, investire in istruzione equivale ad un buon investimento anche per lo sviluppo economico di una società, anche se i campi non sono "produttivi", si pensi ad esempio alla cultura umanistica.

Dentro questo grande quadro teorico nasce la necessità e il desiderio di investire nella formazione, soprattutto dei giovani. Il fenomeno della dispersione scolastica, del disagio giovanile e del disallineamento tra scuola e impresa ha spostato l'attenzione sulla necessità di formazione dei giovani. In Italia, essendo uno dei paesi con il più alto tasso di dispersione e disoccupazione giovanile, è stato messo in discussione il tradizionale sistema di istruzione e formazione, accusato di non rispondere alle esigenze del mondo attuale e alle esigenze dei giovani contemporanei. Da ciò deriva la necessità di considerare l'alternanza scuola – lavoro come una modalità di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro e in un contesto in cui la scuola possa essere "a misura di ciascuno".

Tuttavia il tema dell'alternanza ci conduce ad un altro quadro concettuale imprescindibile, ovvero l'intreccio strutturale tra teoria e azione, cognitivo e

manuale, esperienza e apprendimento, fare e sapere; questione che ha radici antichissime.

In questa sede non sarebbe possibile tracciare tutta la linea storica che permea la concezione odierna di studio e lavoro, tuttavia quello che interessa sottolineare nel nostro campo di indagine è sostenere che il lavoro può essere un ambito educativo e formativo, a certe condizioni, e che quindi può essere coinvolto nel sistema scolastico (per approfondimenti si veda: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo 2006; G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, ed. La Scuola, Brescia 2011).

Per molto tempo il paradigma dominante è stato quello “separatista”: se da una parte c’è il lavoro, dall’altra c’è la cultura. Questa divisione è stata data anche da una certa concezione di studio come conoscenza nozionistica. Negli ultimi anni, invece, la scuola ha iniziato ad orientarsi verso l’apprendimento per competenze. Inizia a farsi strada l’idea che, posta l’unità della persona, l’apprendimento può avvenire in ogni ambito dell’esistenza. Anzi, l’ambito lavorativo, in quanto mette alla prova, costringe a stare davanti a problemi ed a trovare soluzioni, è un ambito privilegiato per acquisire conoscenze e abilità in situazioni, e quindi a rendere competenti.

Si rende evidente come il tema dell’alternanza scuola – lavoro si connetta con una quantità di tematiche e riferimenti concettuali in cui è difficile districarsi.

Schematicamente, da quanto emerso fino ad ora, ci si accorge che parlare di alternanza implica il riferimento al dibattito socio – economico odierno che vede disoccupazione, dispersione scolastica e disallineamento tra domanda e offerta di lavoro come conseguenza di un sistema formativo poco efficace.

Altro grande riferimento culturale per parlare di alternanza va alla tesi del capitale umano per cui molti studi confermano che ad un investimento sulle persone a livello culturale, formazione e istruzione, corrisponde un innalzamento del fattore economico e sociale.

Non è possibile, inoltre, tenere nello scenario di riferimento il cambiamento di paradigma del sapere, concepito non più come conoscenza nozionistica e disciplinare ma come competenze da acquisire in ogni ambito e “per tutto l’arco della vita”. Altro riferimento che sembra necessario citare è quello alle teorie culturali, che permeano la nostra cultura europea da Aristotele ad oggi, secondo cui esiste un’unità tra teoria e prassi, tra studio e lavoro, tra pensiero e manualità, paradigma in lotta con la teoria separatista per cui esiste una divergenza tra chi lavora e chi pensa, come se chi lavora non è “adatto” ad un lavoro di pensiero.

Il tema dell’alternanza si connette anche ad una concezione antropologica-culturale in cui il lavoro viene visto come dimensione fondamentale dell’essere umano in cui è possibile la realizzazione di sé e dei propri ideali. Basti il riferimento all’Enciclica del Papa Giovanni Paolo II *Laborem Exercens*, pubblicata nel 1981, in cui si legge che il lavoro è «un bene per l’uomo» e per la sua «umanità», perché «mediante il lavoro l’uomo non solo trasforma la natura adattandola per le proprie necessità, ma anche realizza sé stesso come uomo e anzi, in un certo senso, diventa più uomo».

Ultimo e ulteriore riferimento fondamentale va alle teorie pedagogiche dell’*educare facendo* e dell’*apprendere attraverso l’esperienza*.

Tanti sono i pedagogisti che hanno richiamato questo principio; da Aristotele fino al pragmatismo di J. Dewey, capostipite di questo filone che vede nel fare, nell’esperire, nel lavorare, lo strumento che conduce ad un sapere, non solo pratico o professionale, ma completo.

All’interno di questa ampia cornice si inserisce anche il tentativo interpretativo di Cometa Formazione rispetto all’alternanza scuola-lavoro. La domanda a cui si vuole rispondere è se il lavoro può essere realmente ambito educativo e a quali condizioni.

Seguendo il metodo induttivo utilizzato fino ad ora nella ricerca proveremo ad estrapolare le conseguenze teoriche dell’esperienza del tutor svolta in Cometa, in qualità di responsabile dell’area dell’alternanza.

In Cometa è stato messo in atto il tentativo di rendere sistematica l'alternanza scuola-lavoro attraverso vari strumenti, tra cui l'unità formativa stage di cui abbiamo descritto le fasi nel paragrafo precedente. Questo tentativo di sistematizzazione nasce proprio a partire dall'idea secondo cui il lavoro è dimensione esistenziale fondamentale della vita e non è in opposizione allo studio ma vi coesiste in una unità circolare.

La premessa necessaria che muove la concezione di Cometa, anche a fronte della normativa che prevede un tutor organizzativo e un tutor aziendale per l'esperienza di tirocinio, è che non può esserci educazione senza un soggetto che educa. L'esperienza del tirocinio curriculare può non essere feconda in assenza di: una progettazione formativa fatta a misura dell'allievo; un affiancamento in azienda da parte di una figura adulta ed esperta del lavoro, ovvero il tutor aziendale; un costante accompagnamento educativo dello studente da parte del tutor didattico; dei colloqui di condivisione tra chi si occupa del ragazzo sul lavoro e a scuola.

Altra premessa fondamentale è la centralità dell'allievo in formazione. Per questa ragione ogni anno l'unità formativa viene cambiata, ampliata, corretta per renderla sempre più "a misura" della classe specifica che andrà in tirocinio. La progettazione cambia non solo a livello di approfondimento dei contenuti professionali, ma anche a seconda della "diagnosi pedagogica" che il tutor svolge sulla classe coinvolta.

Il principio pedagogico su cui si muove tutto il lavoro dell'unità formativa riguardante il tirocinio è apprendere attraverso l'esperienza, quest'ultima concepita come un "provare" giudicato.

Tutte le lezioni hanno come focus uno o l'altro aspetto del lavoro svolto in azienda, ma sempre attraverso strumenti che stimolino la dimensione della riflessività degli allievi. Senza questa riflessione l'esperienza non sarebbe tale e non sarebbe possibile giungere all'obiettivo del sapere, non tanto del saper fare, ma di quell'unità di fare e sapere che da luogo al saper essere.

La pratica riflessiva è al centro di vari indirizzi pedagogici che trattano il sapere attraverso il fare. Tanti possono essere i riferimenti teorici che hanno influenzato il metodo utilizzato in Cometa Formazione: il pragmatismo di J. Dewey, in cui il rapporto tra pensiero e azione è considerato come una specifica forma di riflessione sulla realtà; l'epistemologia della pratica di D. A. Schon, dove la riflessione avviene sia nel corso dell'azione per regolare l'azione stessa, sia dopo l'azione per comprendere e migliorare l'esperienza già vissuta; l'apprendimento esperienziale di D.A. Kolb in cui l'apprendimento viene diviso in quattro fasi (esperienza, osservazione riflessiva, concettualizzazione, applicazione). Questi quadri teorici non sono tematizzati ma sono riferimenti che agiscono in modo latente nell'esperimento svolto dell'Unità Formativa Stage.

Nella ricerca didattica la riflessività è il modo di conoscere dei professionisti che, guardandosi, comprendono ciò che è sotteso alle proprie azioni per migliorarlo. La riflessione, quindi, diventa strumento di conoscenza dell'esperienza ma anche strumento di costruzione di un sapere che deriva dall'esperienza e, nello stesso tempo, la supera da ogni parte. La riflessione permette al soggetto di scoprirsi "libero", di problematizzare l'esperienza ed essere protagonista della costruzione del proprio sapere necessario alla propria pratica.

È la riflessione sull'azione che permette al soggetto di agire in piena libertà e consapevolezza e quindi di dare dignità al lavoro che svolge. L'unità della teoria e della prassi è data dal continuo esercizio del pensiero sulle proprie azioni. Ma, se l'azione riflessiva si esercitasse in continuazione sulle azioni personali, questo sapere si esaurirebbe con la persona stessa che riflette e giudica sulla propria esperienza che è unica e irripetibile; perché si generi e si costruisca un vero e proprio sapere a partire dal fare, il metodo più usato, dall'antichità ad oggi, è la narrazione: la narrazione di azioni umane come letteratura, come testimonianza, come dialogo.

Nell'Unità Formativa Stage sono presenti tutte queste tipologie di narrazione e gli strumenti forniti agli studenti durante le lezioni, come si vedrà in seguito, hanno tutte l'obiettivo di stimolare la riflessione sull'esperienza svolta in azienda per fare in modo che ciò che viene esperito divenga un sapere da custodire. Questo sapere, essendo sempre in relazione circolare con il fare, non è statico e fine a sé stesso ma spunto di domande, strumento di conoscenza ulteriore di cui avvalersi per aprirsi nuovamente all'esperienza.

«la pienezza dell'esperienza, il compiuto essere di colui che chiamiamo "esperto" non consiste nel fatto che egli (sappia) già tutto [...] La dialettica dell'esperienza non ha il suo compito in un sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che è prodotta dall'esperienza stessa»²¹. (H.G. Gadamer, *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 1983, 411).

4. Appendice. Dispensa di strumenti per le lezioni dell'unità formativa riguardante il tirocinio nel settore sala e bar.

Questionario pre – stage classi seconde

Carissimo/a

tra qualche giorno incomincerà lo stage, è un momento importante sia per la nostra scuola che per te (e anche per me come tutor)!

Come Cometa crediamo che nel nostro percorso formativo, "il fare" e quindi un'esperienza in un luogo di lavoro, sia una parte fondamentale per la tua formazione sia professionale che personale.

Prima di incominciare lo stage vorrei quindi fare quattro chiacchiere con te su alcuni argomenti per condividere con te la responsabilità di questo percorso.

Ti chiedo di rispondere a queste domande per scritto che saranno poi oggetto del nostro colloquio.

- Quale è il motivo per cui vai a fare lo stage? E' solo perché ti manda la scuola o hai delle motivazioni tue? Se ne hai di tue scriville qui sotto.

.....

²¹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 1983, 411.

- Che cosa ti piacerebbe imparare dal punto di vista professionale da questa esperienza, quali competenze vorresti?

.....

- Ci sono degli obiettivi che vorresti raggiungere sul tuo comportamento personale durante lo stage? Se sì quali sono?

.....

- Credi che avrai bisogno di aiuto su qualche aspetto particolare che riguarda qualche tua difficoltà?

Quale?

.....

- In cosa sei disposto ad impegnarti perché questa esperienza vada a buon fine?

.....

- Hai qualche preferenza su qualche azienda in particolare?

Se sì quale?

Perché?

La motivazione riguarda la tua formazione?

Se sì perché?

Scheda 9. Archivio Scuola Oliver Twist

Questionario pre – stage classi terze

... Guardarsi indietro per andare avanti ...

PASSATO

Dove hai svolto lo stage l'anno scorso?

Era facile o difficile da raggiungere?

Andavi da solo\o dovevi essere accompagnato\o?

Di cosa ti occupavi?

Che settore?

0 SALA 0 CUCINA 0 BAR 0 PASTICCERIA

Quali erano le tue principali mansioni?

È stata un'esperienza soddisfacente? Se sì, perché? Se no, perché?

Torneresti nello stesso posto? Se sì perché? Se no, perché?

PRESENTE

Che aspettative, desideri, attese hai rispetto al prossimo stage (riguardo al settore, all'esperienza con i colleghi e i titolari, alle cose che potrai imparare)?

Quali sono i tuoi punti di debolezza (che hai scoperto rispetto all'ultima esperienza svolta)?

Quali sono i tuoi punti di forza? (che hai scoperto rispetto all'ultima esperienza svolta)?

FUTURO

Su che settore vorresti specializzarti nel futuro?

Cosa vorresti migliorare di te sul lavoro?

Cosa vorresti imparare di nuovo?

Hai delle idee sul posto in cui andare?

Scheda 10. Archivio Scuola Oliver Twist

Griglia di Competenze da completare per Grafico Radar sulle competenze

Una delle competenze definite da profilo dalla Regione Lombardia per l'operatore della sala e del bar è la seguente: somministrare bevande, gelati, snack, prodotti di caffetteria e pasticceria nel rispetto delle norme igienico-sanitarie vigenti. Dopo un primo lavoro di brainstorming in cui gli allievi hanno cercato di individuare le attività in cui questa competenza si esprime,

viene sintetizzata la scheda di raccolta di questa attività su cui ha avuto inizio la seconda fase del lavoro.

Riportiamo di seguito la scheda.

Competenza: Somministrare bevande, gelati, snack, prodotti di caffetteria e pasticceria nel rispetto delle norme igienico-sanitarie vigenti.

ABILITA'	Non l'ho mai fatto/non lo so fare [0-3]	Lo so fare ma in modo inadeguato [4-5]	Lo so fare ma in modo parzialmente adeguato [6]	Lo so fare in modo corretto e adeguato [7-8]	Lo so fare in modo eccellente/quasi come il Maître. [9-10]
Eseguire la mise en place per il servizio al banco bar					
Preparare e controllare la macchina del caffè e le attrezzature specifiche del servizio bar					
Preparare bevande calde a base di latte, caffè, cacao, ecc.					
Preparare semplici cocktail e long drink utilizzando ricette predefinite dall'azienda					
Predisporre snack e prodotti di pasticceria					

salata per gli peritivi					
Accogliere il cliente					
Raccogliere le ordinazioni					
Presentare il conto utilizzando lo scontrino fiscale					

Scheda 11. Archivio Scuola Oliver Twist

Dopo aver compilato la scheda auto valutativa viene chiesto agli studenti di inserire i dati in Excel per comporre un grafico radar. Alla fine dell'esperienza di tirocinio verrà riproposta la medesima scheda per mostrare, anche visivamente, agli allievi l'incremento nella competenza acquisita.

Mostriamo un esempio di seguito del risultato finale.

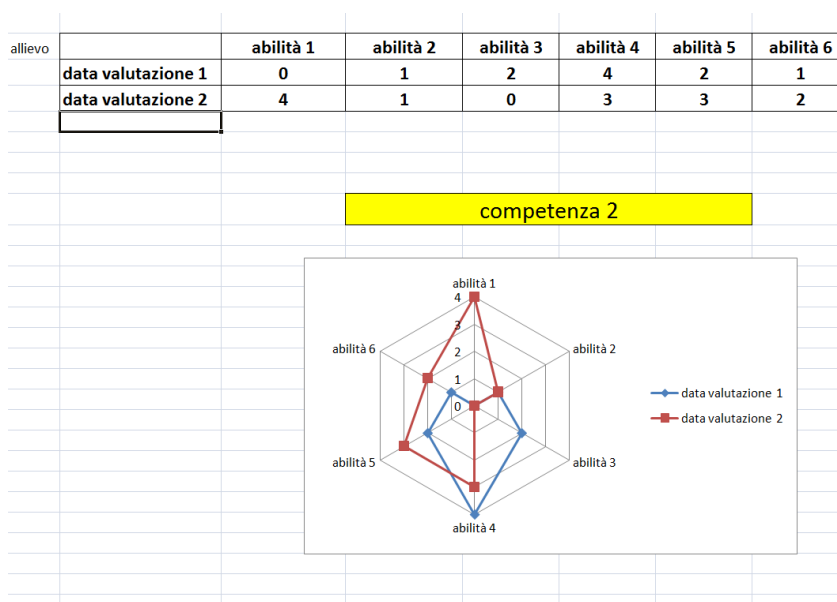


Grafico 12. Archivio Scuola Oliver Twist

Simulazione di colloquio

Dopo una breve introduzione sul colloquio di lavoro, gli studenti svolgono una simulazione con il responsabile della ricerca del personale interno della scuola. In queste simulazioni il resto della classe ha la consegna di compilare una scheda valutativa del colloquio che viene poi discussa in aula con il professionista.

Riportiamo di seguito la scheda di lavoro.

Mentre si svolge il colloquio osserva e annota:

COME SI E' PRESENTATO IL CANDIDATO?

(è arrivato puntuale, si è vestito adeguatamente per il colloquio, è tranquillo o agitato, come è la sua postura, che impressione ti da?)

COME SI E' COMPORATATO?

(è educato, rispettoso, ascolta le domande e le capisce, lascia parlare l'esaminatore, risponde alle domande in modo esauriente? Ha dato informazioni utili in più rispetto alle domande?)

Ascoltando le risposte alle domande di selezione, scrivi secondo te, quali requisiti possiede per essere il candidato ideale

Scrivi invece quali requisiti NON possiede per essere il candidato ideale

Quali domande non sono state poste dall'esaminatore che invece, secondo te, sarebbero state utili per avere elementi sufficienti per la scelta?

Assumeresti il candidato per la posizione richiesta dall'annuncio?

Si No

- perché?

Diario di bordo

Il diario di bordo, che è lo strumento usato durante i rientri scolastici nel periodo di tirocinio, è uno strumento personalizzato e personalizzabile, che cambia negli anni a seconda delle classi e del tutor.

Riportiamo qui un modello scelto tra tanti altri, anche esso in continua evoluzione. In questo modello viene fornita ogni settimana una scheda che stimola gli allievi alla riflessione su ciò che hanno imparato durante la settimana, schede che raccolte, verranno assemblate e formeranno un diario vero e proprio a partire dal quale agli allievi sarà chiesto di stendere il mansionario del tirocinante.

Riportiamo di seguito un'esemplificazione utilizzata per una classe seconda, alla prima esperienza di tirocinio.

Come è andata la prima settimana?

- ❖ Quali sensazioni hai provato il primo giorno di stage?(per esempio, eri agitato o tranquillo e perché?)
- ❖ Il tutor aziendale e i colleghi cos'hanno fatto per accoglierti?
- ❖ In che reparto sei (come si chiama, in che reparto è, quale è la sua funzione, da quante persone è composto, quale è il loro ruolo, quale "clima" si respira)
- ❖ Chi è il tuo referente? (parla di lui/lei)
- ❖ Racconta quello che hai fatto in questa prima settimana
- ❖ Sei soddisfatto dell'andamento della prima settimana? E perché?
- ❖ Cosa ti è piaciuto di più?
- ❖ Cosa ti è piaciuto di meno?

Scheda 14. Archivio Scuola Oliver Twist
Com'è andata la seconda settimana?

- ❖ Che cosa dovevi imparare a fare nella seconda settimana?
- ❖ Racconta che cosa il tutor aziendale ti ha fatto fare per farti imparare.
- ❖ Racconta un episodio che attesta che hai imparato a fare quella cosa.
- ❖ Sei soddisfatto dell'andamento della seconda settimana e perché?
- ❖ Pensando al tuo comportamento durante lo stage, racconta un fatto in cui ti sei piaciuto.
- ❖ Sempre rispetto al tuo comportamento durante lo stage, in cosa stai facendo più fatica e perché?

Scheda 15. Archivio Scuola Oliver Twist

Come emerge dalle schede ogni settimana il tutor, conseguentemente a ciò che emerge nei colloqui e nelle visite aziendali, stimola la riflessione su un diverso aspetto dell'esperienza del tirocinante, il comportamento, l'apprendimento nel fare, il contesto aziendale ecc.

A conclusione del percorso dei rientri viene proposto alla classe di compilare una specie di mansionario in cui gli allievi scrivano quello che hanno imparato a tutti i livelli dall'esperienza di tirocinio. Questo lavoro sarà utile poi nelle lezioni post – tirocinio per la stesura del curriculum vitae.

Riportiamo qui il format utilizzato nella classe seconda del corrente anno scolastico.

Le mie competenze lavorative

Dopo questa esperienza ho imparato che...

Quello che so fare (abilità)	Quello che so (conoscenze)	Come so essere (competenze trasversali)
Servizio in tavola (francese, italiana, russa)		
Accoglienza del cliente		
Intrattenimento del cliente		
Servizio del vino		
Mise en place		
Allestimento della sala (colazioni, pranzo, cena, banchetti)		
Ricevimento delle prenotazioni		
Recezione della comanda e comunicazione alla cucina (anche attraverso strumenti elettronici)		
Consiglio degli abbinamenti cibi e bevande		
Sbarazzo e pulizia		
Servizio al bar		
Allestimento bancone del bar		
Preparazione bevande con macchina del caffè		
Servizio degli alcolici		
Servizio in camera (etage)		
Pulizia del bancone bar e dei macchinari		

Scheda 16. Archivio Scuola Oliver Twist

Relazione di Stage

Il prodotto finale delle lezioni di rientro è, oltre al diario di bordo, la relazione di stage di cui riportiamo il format usato in aula per una seconda sala e bar.

NOME/COGNOME: _____

AGENDA

- 1. DATI RELATIVI ALL'AZIENDA OSPITANTE**
- 2. DATI RELATIVI AL PERSONALE**
- 3. SICUREZZA SUL LAVORO E RISPETTO DELL'AMBIENTE**
- 4. DATI RELATIVI AL SERVIZIO**
- 5. DATI RELATIVI AL PROFILO DELLA CLIENTELA**
- 6. ENGLISH RESTAURANT / BAR REPORT CARD**

1. DATI RELATIVI ALL'AZIENDA OSPITANTE

Foto della tua azienda
Nome dell'Azienda Ospitante
Sede
Classificazione/stelle
Apertura: annuale/stagionale Qual è l'orario di apertura-chiusura e il giorno e il mese di chiusura?
Prezzo minimo/massimo
Da quanti anni esiste il locale?
Il proprietario è sempre lo stesso?
Esistono motivazioni particolari in merito alla scelta del nome del locale?
Qual è la storia particolare del locale?
Descrivi il tipo di arredamento (es. stile rustico, elegante, moderno) ed eventuali elementi caratterizzanti della sala e del bar
Disegna una piantina verosimile della sala o del bar con le disposizioni dei tavoli più utilizzate
Elenca i reparti presenti nella tua azienda

2. DATI RELATIVI AL PERSONALE

<p>Riporta, dopo aver chiesto con discrezione, i seguenti dati relativi al personale :</p> <ul style="list-style-type: none">- le esperienze professionali;- le esperienze scolastiche.
<p>Descrivi come sono organizzati i turni di lavoro del personale e tuoi (riposi settimanali)</p>
<p>Descrivi il tipo di relazione (anche le difficoltà) esistente tra i reparti (sala, cucina, bar)</p>
<p>Indica la composizione della brigata di Sala/Bar</p>
<p>Indica il rapporto con il tuo tutor aziendale</p>

3. SICUREZZA SUL LAVORO E RISPETTO DELL'AMBIENTE

<p>Quale cartellonistica è presente nella tua Azienda Ospitante?</p>
<p>Indica quali indicazioni hai ricevuto dai tuoi superiori rispetto alla sicurezza sul luogo di lavoro</p>
<p>Indica le modalità di gestione e smaltimento rifiuti utilizzate dalla tua Azienda Ospitante</p>

4. DATI RELATIVI AL SERVIZIO

<p>Presenta la tipologia dei menu (stagionali, settimanali, per banchetti, se differenti fra pranzo e cena, happy hour ecc.)</p>
<p>Illustra l'organizzazione della sala da pranzo/bar e descrivi la tipologia dei materiali utilizzati (posateria, tovagliato, stoviglie, materiali pregiati)</p>
<p>Illustra se vengono utilizzate attrezzature particolari (lampada per flambare, ecc.);</p>
<p>Racconta l'organizzazione di serate/eventi particolari (es. serate di degustazioni, di gala, di ricevimenti, di feste, di servizi di</p>

banqueting, di mostre, ecc...)
Descrivi come viene svolto il servizio dei vini (sala/bar) (allega o riporta la carta dei vini) ed eventualmente se si effettua il servizio dei distillati/dei dolci (es. al carrello). Raccogli alcuni menu/listini che ritieni significativi
Indica i tipi di servizi praticati

5. DATI RELATIVI AL PROFILO DELLA CLIENTELA

<p>Provenienza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Italia: province di ... - estero: stati ...
<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - business/turismo - individuale/famiglie - congressi/gruppi
<p>Specifica</p> <ul style="list-style-type: none"> - se la clientela che frequenta il locale è abituale, - se le presenze sono maggiori a pranzo o a cena, - qual è il numero dei coperti.

ENGLISH RESTAURANT / BAR REPORT CARD

Restaurant/ Bar Name
Type of Restaurant/ Bar and short description
Address
Telephone
Web Site/ E-Mail
Average Price
Restaurant / Bar Services
Restaurant / Bar Facilities

Trainee Duties
Information on typical disse

Scheda 17. Archivio Scuola Oliver Twist

Questo format permette agli studenti la conoscenza dell'azienda, ma non solo, fornisce gli strumenti di base per muoversi nel settore della ristorazione. Tutto quello che gli viene chiesto di conoscere sono gli elementi che, nel momento di una futura scelta lavorativa, dovranno imparare a guardare per scegliere un posto di lavoro nel settore.

Scheda di rilancio degli obiettivi: Smart Goal

La conclusione dell'unità formativa, dopo la stesura della relazione aziendale e il curriculum vitae, consiste nell'effettuazione dei colloqui di rimando dell'esperienza svolta a partire dalla lettura dei questionari di soddisfazione somministrati ai tutor aziendali. Dalla valutazione il tutor propone agli allievi un lavoro di riflessione rispetto agli obiettivi da raggiungere durante l'anno attraverso una scheda che gli aiuti a stendere l'obiettivo e riflettere sulla strada da percorrere per raggiungerlo.

La scheda proposta è uno strumento di origine americana che mette a tema la modalità di raggiungimento degli smart goal, dove s.m.a.r.t. sta per:

- Specific: lo scopo deve essere individuato specificatamente e non generale o generalizzato.
- Misurable: misurabile, nel senso che devono esserci degli indicatori per stimare il raggiungimento dello scopo.
- Achievable: raggiungibile, nel senso di fattibilità.
- Result – focused: orientato al risultato.
- Time bounded: limitato nel tempo in modo da stimolare nel pensiero degli studenti la competenza di gestione del tempo.

Riportiamo di seguito la scheda proposta nelle classi.

S.M.A.R.T. Goal

(specific, measurable, achievable, results-focused, and time bound).

Questionario

Goal/ Scopo:

Specifico/oggetto. *Cosa farà raggiungere lo scopo? Come e perchè sarà raggiunto?*

Misurabile. *Come misurerai che lo scopo è stato raggiunto? Specifica almeno due indicatori*

Accessibile/realizzabile. *E' possibile? Qualcun altro lo ha raggiunto? Hai la conoscenza, abilità e risorse per raggiungere l'obiettivo? Raggiungere l'obiettivo ti sfiderà senza sconfiggerti?*

Raggiungimento dell'obiettivo (focus sul) . *Qual è la ragione , la finalità o il beneficio che avrai dal raggiungimento dello scopo? Qual è il risultato(non le attività che portano ad esso)?*

Tempo necessario. *Qual è la data entro cui va raggiunto il risultato completo e quella data genera un senso di urgenza?*

Rivedi lo scopo se necessario

Conclusioni

In conclusione della ricerca sono di seguito riportate alcune riflessioni finali.

Lungi dal voler chiudere il lavoro del tutor in una sempiterna definizione o risolvere le questioni culturali e sociali emerse dalla ricerca, il presente studio si prefigge l'obiettivo di aprire ad un nuovo orizzonte di riflessione a partire dalla descrizione di una buona prassi utilizzata nella realtà del centro di formazione professionale della Scuola Oliver Twist di Cometa Formazione.

Il dibattito sulla funzione tutoriale, esploso negli anni della Riforma Moratti, sembra essere spento da tempo. Tuttavia le discussioni sulla necessità della riforma della scuola, sull'emergenza educativa che da anni sta vivendo la società, sul bisogno di investire in formazione sembrano essere più che mai attuali. Basti guardare alla nuova riforma del Governo Renzi, a partire dal documento *La buona scuola*, o alle molteplici iniziative della Commissione Europea in materia di formazione e occupazione dei giovani, senza dimenticare i diversificati progetti nazionali e regionali a riguardo.

La nostra ricerca, a partire dall'analisi di un caso particolare, vuole inserirsi in questo contesto.

Il tutor è un ruolo inserito nei centri per l'impiego, nelle aziende, nelle università e infine nelle scuole. In tutti questi ambiti è considerato un ruolo di accompagnamento, di supporto, di sostegno verso il raggiungimento di obiettivi di autonomia e di autorealizzazione. Tuttavia, fino a pochi decenni fa, era una professionalità di cui non se ne sentiva il bisogno.

La domanda che ci si pone è quale sia il cambiamento in atto e per il quale si è sentita la necessità dell'inserimento di una nuova figura professionale. La nostra ricerca, a partire da un caso empirico come la realtà di un centro di formazione professionale in Lombardia, abbozza una risposta confermata poi nello studio della letteratura attuale e della normativa. In Cometa Formazione il tutor si occupa di una molteplicità di attività, che, sintetizzando, ineriscono a due principali aree di interesse: la personalizzazione della proposta didattico-

educativa e l'alternanza scuola-lavoro come modalità di svolgere la formazione superiore. Queste due aree sono oggetto privilegiato della mansione del tutor e, per come emerge nella ricerca, sono un tentativo di dialogo con due grandi fenomeni sociali apparsi negli ultimi decenni: la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile.

Posto tutto il dibattito nato intorno al termine e alle strategie didattiche legate alla personalizzazione (affrontato nel capitolo IV della Literature Review e nel capitolo II della tesi), ci siamo chiesti prima di tutto da che esigenza nascesse questa innovazione nella didattica e, scoprendo che in parte scaturiva dalla preoccupazione per l'alta percentuale di abbandono scolastico nelle scuole soprattutto superiori di secondo grado, ci siamo poi chiesti se e come questa metodologia rispondesse al fenomeno della dispersione scolastica nel nostro caso di studio.

Per rispondere abbiamo indagato l'oggetto di lavoro del tutor responsabile della personalizzazione nella realtà di Cometa Formazione: l'adolescenza. Nello studio di questa fase della vita (Capitolo III della Literature Review), dal punto di vista psicologico, sociale e psico-analitico, è emerso il bisogno degli adolescenti di oggi di incontrare figure adulte competenti e appassionate che possano essere riferimento per la propria crescita, e che non siano le figure genitoriale dalle quali l'adolescente, per una esigenza evolutiva, tende e deve tendere ad allontanarsi. Nella società odierna non ci sono figure adulte consone a questo ruolo, come potevano esserci in passato, l'unico luogo possibile per questo incontro è la scuola. La scuola è una dimensione fondamentale della fase adolescenziale in quanto luogo in cui il giovane si paragona con altri, si mette alla prova, gioca le sue risorse e scopre i suoi limiti. In questo lavoro di scoperta di sé è necessario l'incontro con adulti che svolgano la funzione di specchio, di limite e di confine rispetto ai tentativi di identificazione che l'adolescente mette in atto. La possibilità di dialogo con adulti responsabili permette all'adolescente di sostenere il suo percorso evolutivo di cui la scuola ne è parte irrinunciabile. Viene richiesto, dunque,

alla scuola di possedere una certa conoscenza dell'adolescenza per saper leggere il così detto "disagio giovanile" e direzionarlo verso il successo formativo.

A partire da ciò sono state elaborate e somministrate delle interviste e si sono svolti focus group con allievi di Cometa Formazione per tentare di rispondere alla seconda domanda ossia quella riguardante l'inerenza della funzione tutoriale con il fenomeno della dispersione. Anche dalle interviste, come dallo studio teorico, è emerso il bisogno degli allievi di confrontarsi con adulti che colgano le domande, i desideri, le potenzialità di ciascuno. La maggioranza degli allievi intervistati (il 70%) ha dichiarato di aver pensato di abbandonare la scuola. Ciò che gli ha permesso di raggiungere la conclusione degli studi è stata la relazione con gli adulti della scuola, i professori e i tutor, considerati come adulti che hanno preso sul serio, supportato e sostenuto la crescita sia professionale che personale di ognuno. Ciò che emerge è la richiesta di relazioni significative in cui sia possibile costruire e pensare insieme il proprio percorso e il proprio futuro, a partire dal percorso scolastico concepito come un "vestito su misura" per ciascuno.

Riguardo invece al tema dell'alternanza scuola-lavoro, è stato necessario indagare le origini storico-pedagogiche e normative di questa metodologia formativa (Capitolo V della Litterature Review), scoperta poi, all'interno del lavoro di tesi (nel capitolo III) come principio pedagogico sotteso a tutta quella serie di attività che il tutor nella realtà di Cometa Formazione svolge rispetto al coordinamento e alla valutazione dei laboratori interni e dei tirocini curriculari svolti dagli allievi a partire dal secondo anno di corso. L'alternanza scuola-lavoro proposta come modalità formativa, a partire dalla Riforma Moratti, entra in dialogo con una molteplicità di temi e di scenari culturali e sociali: il principio pedagogico dell'imparare facendo, il dibattito storico-culturale sull'unità o la divergenza tra studio e lavoro e infine il preoccupante fenomeno della disoccupazione giovanile. A partire dalle indicazioni della Commissione Europea sulla necessità di colmare il disallineamento tra mondo

del lavoro e mondo della formazione, recepite poi a livello nazionale, l'alternanza è considerata da molti come una prima strategia per permettere ai giovani un inserimento graduale e lineare nel mondo del lavoro.

In Cometa Formazione il tutor si occupa di tutte quelle attività di progettazione, monitoraggio e valutazione dei periodi di alternanza scuola-lavoro che gli allievi svolgono nelle aziende del territorio. La descrizione della sperimentazione in atto nella Scuola Oliver Twist dal titolo *UF Stage* ha permesso l'emergere di alcuni elementi che sembrano entrare in dialogo con il grande fenomeno della disoccupazione giovanile. Ciò che la scuola può fornire non è tanto una competenza tecnica professionale di alta qualità – competenza che è fornita dall'azienda stessa nella quale è svolto il tirocinio – la scuola, nella figura del tutor, può prima di tutto monitorare le modalità di erogazione della formazione attraverso visite aziendali e colloqui frequenti con studenti e responsabili dell'azienda, ma soprattutto offrire agli studenti tutti quegli strumenti che il mondo del lavoro richiede, e che vanno al di là della mera tecnica, le così dette *soft skills* o *life skills*: competenze trasversali quali la gestione del tempo lavorativo, la capacità di tenuta, la flessibilità, la competenza di risolvere problemi. Tutto questo avviene attraverso una costante riflessione sulle attività svolte e i comportamenti messi in atto, lezioni di *role playing*, simulazioni, etc.

Sintetizzando potremmo dire che il primo risultato della ricerca è l'emergere di due grandi principi pedagogici e precedenti premesse su cui la funzione tutoriale, per come è svolta in Cometa Formazione, si muove: la personalizzazione del percorso scolastico, che si origina da una specifica concezione della persona come unicità irripetibile che può raggiungere la propria eccellenza attraverso percorsi studiati su misura, e l'alternanza scuola-lavoro, che si origina da una concezione olistica della conoscenza dove l'esperienza è fattore fondante di ogni sapere in cui la teoria e la prassi si susseguono in una circolarità mai conclusa e sempre aperta.

Oltre queste due grandi premesse emerge una terza visione, di tipo psico-pedagogico, che permea il metodo educativo utilizzato nella scuola Oliver Twist secondo cui lo studente deve essere pensato e guardato nel suo percorso evolutivo, come una personalità che si sta formando, in cammino, in cui tutto quello che accade non è mai definitivo della sua identità ma sempre all'interno dell'evoluzione dall'età infantile all'età adulta. Questa visione cambia e plasma la modalità di intervento educativo rispetto a comportamenti e difficoltà che emergono negli studenti, oltrepassando le teorie comportamentiste che “curano il sintomo” senza curarne la causa.

Lo studio sulla funzione del tutor nella scuola Oliver Twist ha portato alla luce alcune competenze che paiono essere necessarie non solo nei centri professionali, ma, a partire dalla nuova normativa del 13 luglio 2015 n. 107, anche nella scuola in generale: una reale conoscenza delle dinamiche adolescenziali per saper leggere il bisogno degli studenti, una forte competenza gestionale per permettere ad ogni allievo un percorso personalizzato, una conoscenza delle richieste del mondo del lavoro e insieme una grande competenza progettuale e comunicativa per rispondere al ruolo di mediazione tra allievi, famiglie, mondo della scuola e mondo del lavoro.

Perché il modello sperimentale esposto nella tesi sia replicabile è necessario prima di tutto acquisire i principi pedagogici sopra mostrati e, all'interno di questo contesto, utilizzare gli strumenti descritti nella tesi quali la supervisione, il portfolio, il format di progettazione personalizzata e tutte le schede riguardanti l'*Uf Stage*.

Rimane tuttavia aperta una questione riguardante il lavoro del tutor. Poste tali premesse ci si chiede se il tutor sia una funzione di sistema, quindi un compito che nella scuola può essere assunto da docenti o operatori a seconda delle esigenze, o un ruolo, ovvero una figura professionale specifica. Quello che possiamo dire è che a livello documentale, per mettere in atto progetti personalizzati e progetti di alternanza scuola-lavoro, è necessario un operatore dedicato, tuttavia per quanto riguarda la visione dello studente come unicità

irripetibile con una molteplicità di potenzialità e risorse in evoluzione, possiamo dire che è un pensiero che la scuola in generale deve riconquistare. Le competenze citate sopra sono necessarie alla formazione di operatori che vogliano lavorare nell'ambito dell'educazione in un mondo che pone tante sfide come quelle con cui nel nostro lavoro ci siamo dovuti confrontare: la dispersione scolastica, la disoccupazione, il disagio giovanile, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro. Studiare il ruolo del tutor ha portato al dialogo con tutto questo scenario multi sfaccettato perché intriso di tematiche culturali, pedagogiche e sociali.

In conclusione, il modello di tutor proposto sembra essere replicabile non solo come funzione, ma anche come ruolo, posto che l'innovazione nella scuola non passa solo dalle riforme ma anche e soprattutto dalla formazione dei soggetti che hanno il compito di educare.

LITERATURE REVIEW

INDICE

Introduzione.....	209
-------------------	-----

Capitolo I

LA FUNZIONE EMERGENTE DEL TUTOR

1.1. Posizione del problema.....	216
1.2. Scenario normativo di riferimento.....	221
1.3. Le previsioni della normativa della regione Lombardia.....	226

Capitolo II

IL TUTOR A SCUOLA

1.1. Le funzioni pedagogiche del tutor a scuola.....	230
1.2. Le competenze.....	238

Capitolo III

IL TUTOR: UNA FIGURA CHE ACCOMPAGNA LA CRESCITA DEL SOGGETTO

1.1. L'evoluzione del soggetto in adolescenza.....	244
1.2. L'adolescente a scuola.....	251

Capitolo IV

LE AREE DI INTERVENTO

1.1. Personalizzazione e individualizzazione.....	257
1.2. Linea storico – pedagogica.....	261

1.3. Il dibattito italiano.....	264
---------------------------------	-----

CAPITOLO V

L'ALTERNANZA SCUOLA – LAVORO

1.1. L'alternanza tra indirizzi comunitari e impianto normativo nazionale	271
1.2. Il lavoro quale ambito educativo e formativo.....	277
1.3. Imparare facendo e il ruolo del tutor scolastico.....	283

Introduzione

La ricerca svolta durante il percorso di dottorato in apprendistato si prefigge l'obiettivo di indagare le cause profonde dell'emergenza della funzione tutoriale nella società e, in particolare, nella scuola. La funzione tutoriale non è, di per sé, un tema innovativo e in molti sono stati gli interventi, anche a livello normativo, atti a disciplinare tale figura. Tuttavia la mancanza di una chiara legislazione a riguardo ha creato molte attese rispetto a questa nuova professione, che ancora non possiede un vero e proprio statuto epistemologico. Nel primo capitolo si è cercato di definire il tema di indagine, focalizzando il lavoro del tutor negli ambiti in cui è svolto e inquadrandolo a livello normativo, nazionale e regionale. Dal lavoro di ricerca e studio, a partire dalla normativa, emergono delle linee comuni della funzione tutoriale, sia essa svolta all'interno di centri per l'impiego, nelle università, nelle scuole o nelle imprese. In ogni ambito nel quale la funzione tutoriale è svolta, essa ha come scopo la promozione al successo formativo attraverso attività di accompagnamento e sostegno al percorso verso il raggiungimento di obiettivi. Le modalità in cui questo avviene cambiano, ovviamente, a seconda del settore professionale: in ogni caso è al centro la figura di chi apprende.

Nell'ambito scolastico, a partire dalla riforma Moratti, la funzione tutoriale è un tema oggetto di un lungo dibattito in quanto è una figura che sembra avere una molteplicità di compiti e funzioni, oltre quelle di docente, che non permettono di inquadrarlo in una vera e propria professione. Nel dibattito, anche dottrinale e non solo, in tanti hanno posto l'obiezione di una figura che avrebbe potuto "oscurare" la figura dell'insegnante, altri hanno invece visto in modo favorevole l'introduzione di una funzione che tenesse conto di un serie di aspetti lacunosi della scuola, altri ancora hanno guardato all'introduzione di questa figura come un richiamo per l'intero sistema scolastico ad una maggiore presa in carico degli studenti e una maggiore flessibilità e interdisciplinarietà nella progettazione didattica (nella presente Literature

review i riferimenti a tali diversi orientamenti sono contenuti nel paragrafo 1 *Le funzioni pedagogiche del tutor a scuola*, nel secondo capitolo *Il tutor a scuola*). Nei centri di formazione professionale a statuto regionale, la funzione tutoriale è stata introdotta primariamente per garantire il monitoraggio, la verifica e la valutazione dell'esperienza di alternanza scuola – lavoro.

Nel tempo, sia nel mondo dell'educazione (scuola e università), sia nel mondo del lavoro (formazione continua per adulti, centri per l'impiego, imprese), il tutor si impone come una figura che si occupa di accompagnare e sostenere verso obiettivi di successo chi si trova in situazioni di apprendimento. Dalla letteratura attuale il tutor emerge come una funzione che risponde alla mancanza di una personalizzazione dei servizi attraverso un approccio sistemico ai problemi della persona.

Nel secondo capitolo la ricerca si focalizza sulle funzioni e le competenze che deve possedere il tutor nella scuola. L'ottica che si assume per riflettere sulla tutorship è quella pedagogica, nel senso che la funzione tutoriale è indagata nel rapporto con i processi di apprendimento e di crescita personale nell'ambito scolastico.

Nella prima parte viene illustrato tutto il dibattito emerso sul tutor scolastico, per comprendere quali siano i suoi compiti e le sue funzioni per evitare di confondere questa figura con un "tutto fare" che si occupa di quello di cui c'è bisogno o di un docente con alcune mansioni in più. Tanti sono gli approcci che possono definire la tutorship e tanti sono stati gli interventi che hanno letto l'introduzione della figura del tutor a volte come risorsa fondamentale, a volte come una semplice funzione aggiuntiva al ruolo docente a fronte del cambiamento in atto dei giovani di oggi, o anche come una funzione che, già della scuola, nel tempo è rimasta latente.

La letteratura attuale individua la funzione del tutor come risposta ad una serie di bisogni richiesti dalla società, quali: prevenzione della dispersione scolastica; integrazione del percorso di studi con attività individualizzate; supporto ai processi di orientamento; facilitazione della acquisizione di

competenze in ambienti di apprendimento imperniati su compiti reali, progetti e prodotti da realizzare (didattica per progetti); gestione della possibilità di attività di alternanza scuola – lavoro (lo stage). I compiti affidati al tutor sono molteplici, tuttavia, la tutorship si delinea come una attività di accompagnamento del processo formativo di apprendimento e di supporto alla crescita del soggetto, nel rispetto e nella valorizzazione dei bisogni e delle motivazioni dei singoli allievi. La funzione tutoriale è stata considerata da molti autori come uno strumento che consente la presa in carico non solo della dimensione cognitiva dell'alunno ma anche di quella più personale ed esistenziale. A partire da questa lettura si è inaugurato un dibattito che ricerca la profondità del compito che alla scuola è affidato, soprattutto in un momento storico e sociale come quello che stiamo vivendo. La scuola che deve “prendersi cura” della “persona” in tutte le sue accezioni.

Le dimensioni che si collegano alla funzione tutoriale sono quindi quelle della cura e della facilitazione, in cui il tutor è considerato, per superare l'ambiguità tra funzione e ruolo, un formatore, ossia un operatore che si occupa di processi formativi. Il tutor facilita l'apprendimento, non nel senso di una semplificazione ma nel senso di porre condizioni perché l'apprendimento avvenga, rimuovendo ostacoli e attivando interne ed esterne all'allievo, e cura l'aspetto educativo della relazione dell'allievo con la scuola, l'apprendimento, la docenza, etc.

In buona parte della letteratura il compito centrale della tutorship, osservata nelle prassi di maggiore innovazione, sta dunque prevalentemente nel fornire opportunità (momenti e metodi dedicati) per mettere il soggetto in grado di comprendere la fenomenologia in atto nel processo di insegnamento - apprendimento, di dare senso agli eventi, di comprendere relazioni tra i saperi, etc. La tutorship e i suoi compiti «sono da ritrovarsi quindi in tutte quelle pratiche che guardano alla crescita, all'autonomia e all'autodirezione del soggetto, nonché al suo empowerment»: all'ampliamento delle sue possibilità esistenziali, personali e professionali. In quest'ottica il tutor non è solo un

facilitatore dell'apprendimento, e dell'orientamento, ma diventa un mediatore dell'apprendimento tra dimensione della conoscenza e quella dell'esperienza, in particolare attraversando processi di (auto)riflessività» (O. SCANDELLA, *Ri – considerare la tutorship*, in C. VESCINI (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecondid Editrice, 2007, 63).

Questo compito richiede una formazione e competenze specifiche, che vanno oltre quelle della professionalità di un docente tra queste una certa conoscenza dell'adolescenza e delle dinamiche che la caratterizzano, una buona capacità relazionale, una forte competenza comunicativa, una grande progettualità e capacità gestionale, e tante altre.

Per questa ragione nel terzo capitolo si sono analizzati i bisogni degli adolescenti a scuola, ovvero, quali sono i bisogni a cui risponde l'introduzione della funzione tutoriale. Questa indagine ha avuto lo scopo di scoprire quale è la conoscenza che il mondo della scuola deve possedere, per rispondere al bisogno dei giovani, in quanto il metodo, per rispondere, è imposto dall'oggetto stesso di lavoro ossia l'adolescente nella scuola.

L'adolescenza è un tema che negli ultimi anni è stato dibattuto a vari livelli e nella presente trattazione si è cercato di scandagliare i diversi punti di vista del problema: sociale, psicologico e psicoanalitico. Oggi La società ci restituisce un'immagine di adolescente problematico e fragile, che non riesce ad inserirsi nella società e dal punto di vista sociale il tema dell'adolescenza è legato al problema della dispersione scolastica, della disoccupazione giovanile e dell'adolescenza "prolungata". Il punto di vista psicologico, invece, ci fornisce una lettura sulle cause del disagio che la società ci restituisce come problemi. L'adolescenza è il periodo della trasformazione e del passaggio dall'età infantile all'età adulta: avviene un cambiamento fisiologico, che porta con sé conseguenze emotive, relazionali e non solo. La visione psicoanalitica, che emerge nella nostra ricerca come quella più completa, studia, invece, la struttura del pensiero dell'adolescente, le costanti del suo essere tale e le ragioni di esse.

Dalle varie posizioni esaminate si è costruito nella ricerca un approccio sintetico che vede come tema centrale dell'adolescenza la ricerca della propria identità, personale e sociale. La ricerca dell'identità, e l'allontanamento dalle figure genitoriali, sono parte di quel compito evolutivo necessario al percorso di crescita del giovane. La mancanza di figure adulte autorevoli incide sulla difficoltà dell'adolescente di inserirsi nel mondo, affrontare i compiti scolastici, trovare un lavoro, acquisire un'indipendenza economica. Gli elementi di carattere sociale, culturale, ambientale, hanno un peso che, tuttavia, non riduce la complessità e la profondità della dinamica identitaria in atto nel periodo adolescenziale. La scuola, e gli adulti che ne fanno parte, svolgono un ruolo fondamentale per rispondere a quell'esigenza di pensiero, a quel bisogno di risposte che emerge nell'adolescenza, perché, davanti a tutta la domanda di identità, c'è bisogno di trovare altri adulti con cui identificarsi che non siano le figure genitoriali. «Un adolescente alla ricerca di sé stesso, può ritrovarsi solo se trova qualcuno o qualcosa che gli resiste e gli risponda» (P. Jeammet, *Adulti senza riserve*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009).

Tanta della letteratura attuale vede nell'emergenza della funzione tutoriale una risposta a questo bisogno adolescenziale di adulti competenti, un bisogno che la società vede come conseguenza di cambiamenti economici e sociali, e che la psicologia e la psicoanalisi vedono come tratti caratteristici del periodo evolutivo di crescita del bambino nel suo diventare adulto.

Una delle criticità attribuite alla scuola italiana è la mancanza di una cultura dell'adolescenza, su chi sono oggi gli adolescenti, sui problemi che presentano, sulle modalità di espressione delle problematiche nonché sulla modalità con cui è opportuno e possibile entrare in contatto con loro. Una parte della dottrina, invece, sostiene che vi è una mancanza di competenze relazionali e pedagogiche: «Il corpo docenti lamenta o è accusato di scarsa preparazione in relazione alla trattazione delle tematiche educative. Trattare di tali questioni, infatti, implica, prima ancora del confronto sui diversi sistemi valoriali che vengono assunti come punto di riferimento, saper creare delle

interazioni tra le due sfere del cognitivo e dell'affettivo» (M. Tibaldi, *Tutor e relazione educativa nella scuola* in C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid editrice, Napoli, settembre 2007, 63).

A partire da questo contesto, normativo, sociale, e non solo, il quarto e il quinto capitolo introducono la cornice pratica del lavoro del tutor per come è svolto nella scuola, in particolare, quella secondaria superiore di secondo grado.

Se il tutor ha tra i suoi compiti quello di occuparsi dell'accompagnamento dell'iter specifico di ogni alunno, personalizzandone il percorso, è necessario comprendere il contesto in cui nasce questa personalizzazione, i principi e le metodologie, distinguendolo adeguatamente dal principio dell'individualizzazione e dalla pratica che ne consegue. Nel quarto capitolo viene, quindi, illustrato il dibattito emerso negli ultimi anni, soprattutto a partire dalla Riforma Moratti, su cosa significhi il termine personalizzazione e cosa implichi nella pratica didattica, distinguendolo invece dalla pratica dell'individualizzazione, una metodologia che ha una linea pedagogica molto più radicata nella storia e quindi già in atto nelle scuole da anni. All'interno del capitolo vengono indagate le radici storico – pedagogiche di personalizzazione e individualizzazione per arrivare poi a comprenderle nel contesto attuale.

Il quinto capitolo, invece, vuole indagare il tema dell'alternanza scuola-lavoro come contesto in cui la funzione tutoriale si esercita come ambito primario, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado professionali. Uno dei compiti del tutor, decisi a livello normativo, è quello di occuparsi del tirocinio, ovvero, della progettazione, della gestione, del monitoraggio e della valutazione dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro all'interno del percorso formativo degli allievi.

E', quindi, illustrata l'introduzione, a livello normativo, dell'alternanza scuola-lavoro, la sua origine culturale e l'applicazione come principio pedagogico. A

partire dalla contestualizzazione storico-pedagogica dell'alternanza (scuola-lavoro) si comprende come l'introduzione normativa di questo concetto chieda, e implichi per il suo stesso esserci, un cambiamento di mentalità: da una concezione del lavoro come separato dalla dimensione dello studio e della cultura, ad una concezione del lavoro come dimensione connaturata alla vita stessa dell'uomo, come possibilità di realizzazione del proprio essere, come attività dove esprimere il proprio io. Questa idea ha come presupposto un'unità circolare tra sapere e fare, una conoscenza ed esperienza, una teoria e una pratica che, nella storia, ha precise radici culturali.

Su tali presupposti nasce l'alternanza scuola-lavoro come principio pedagogico alla base di diverse teorie, che vedono nel lavoro e nella pratica la possibilità di arrivare alla conoscenza. Si parla di "apprendere dall'esperienza", "*learning by doing*", "riflessione sulla pratica", metacognizione. Tutte queste teorie hanno in comune la centralità della riflessione intesa come quella pratica che permette di giungere ad un reale sapere a partire dall'esperienza. Qui si innesta il ruolo del tutor che diventa quel punto di mediazione tra la pratica e la teoria, o meglio, quel tassello che rende possibile il lavoro di riflessione sul proprio fare per giungere alla conoscenza.

La funzione tutoriale si trova, quindi, ad essere al centro di un dibattito che coinvolge la dimensione sociale ed economica, la dimensione psico-pedagogica dell'adolescenza e la storia della pedagogia nelle sue teorie di personalizzazione e alternanza scuola-lavoro, oltre che tutta la dimensione normativa in cui questa figura si colloca.

Si spalanca, a partire dalla trattazione della figura del tutor, una prospettiva più ampia per il mondo della scuola che si apre al mondo del lavoro, alla conoscenza dell'adolescenza, ad una vera riforma di compiti e funzioni di tutti gli operatori scolastici e, forse, del sistema stesso.

CAPITOLO I

LA FUNZIONE EMERGENTE DEL TUTOR

1.1. Posizione del problema

Per individuare la funzione tutoriale nella scuola è necessario, oltre che circoscrivere il campo di indagine e studio, separarlo dagli altri ambiti in cui questa professione è ormai in atto.

Negli ultimi dieci anni la funzione di tutoraggio è considerata fondamentale per la realizzazione di alcune azioni formative in ambito professionale anche per i profili normativi riguardanti i sistemi regionali di accreditamento (si legga per approfondimento il Decreto 25 maggio 2001, n. 166 del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale) e le attività degli organismi pubblici e privati, responsabili di organizzare ed erogare orientamento e formazione professionale attingendo da risorse pubbliche. Nella Riforma Moratti, con la legge n. 53 del 2003 e il d.lgs n. 59/2004, si fa riferimento ad un docente tutor che si occupi di personalizzare il percorso degli alunni, sostenere i momenti di alternanza scuola – lavoro, garantire il successo formativo, coordinare la didattica per renderla unitaria.

Il ruolo del tutor viene inserito in vari ambiti lavorativi, tra cui i centri per l'impiego: la nota tecnica per l'attuazione dell'obbligo formativo evidenzia che «le attività di informazione, orientamento, tutorato relative all'obbligo formativo saranno attuate dai centri per l'impiego». Inoltre, per quanto concerne la funzione di tutorato, riprendendo quanto contenuto nell'Allegato tecnico all'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, si evidenzia che «i servizi per l'impiego decentrati nominano un tutor per i giovani soggetti all'obbligo formativo che escono dalla scuola. Il tutor esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario». E

prosegue sottolineando che «è opportuno richiamare l'importanza di questa figura che è quella che deve favorire il buon esito di tutto il percorso, con l'obiettivo del successo formativo dei giovani. Si tratta di un'innovazione di grande rilievo, in quanto il tutor deve svolgere un intervento attivo, verificando l'andamento del percorso e coinvolgendo i diversi soggetti istituzionali sul territorio, nonché le famiglie per favorire un intervento integrato a favore dei giovani» (si legga per approfondimento I libri del Fse, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, Rubattino, Catanzaro 2006). La funzione tutoriale, in tal modo, emerge in quanto funzione di mediazione tra istituzioni ma anche di sostegno e verifica del percorso e indice di promozione del successo formativo.

Si è discusso a lungo della figura del tutor nel mondo della scuola a partire dalla Riforma Moratti, che con la legge del 28 marzo 2003 n.53 l'ha introdotta a tutti i livelli, sia nella scuola primaria sia in quella secondaria, e avente un ruolo centrale in ragione della personalizzazione dei piani di studio e dell'introduzione del portfolio.

Nel Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, riguardante la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, si fa riferimento alla figura del tutor in due punti: per la scuola primaria nell'art. 7, commi 5 e 6, e per la scuola secondaria di I grado nell'art. 10, comma 5.

Nel comma 5 dell'articolo 7 si precisa che: «L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle

attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti».

Mentre nel comma 6, considerato che nelle scuole medie inferiori non è prevista la figura, la norma statuisce che: «Il docente, al quale sono affidati i compiti previsti dal comma 5, assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali».

Dino Cristanini nel documento *Tutor e collegialità* dell'agosto 2004 , sul sito www.indire.it scrive: «Si possono delineare tre principali direzioni di impegno professionale:

- le relazioni d'aiuto e di consulenza rivolte agli studenti;
- il coordinamento della progettazione didattica;
- la facilitazione delle comunicazioni nel gruppo docente, nell'organizzazione scolastica, tra la scuola e le famiglie, tra la scuola e il territorio» (N. Vitali, *Un altro tutor è possibile*, Mani Tese, Strumenti CRES 37, Agosto 2004).

Sinteticamente, analizzando la legge e i vari decreti, è possibile dividere le attività del tutor nella scuola in diverse aree: assistenza tutoriale a ciascun alunno (accoglienza, ascolto, orientamento, accompagnamento esplorazione delle potenzialità e delle capacità di apprendimento individuali); rapporti con le famiglie; orientamento per la scelta delle attività opzionali e costruzione dei piani di studio personalizzati; coordinamento per le attività didattiche ed educative; cura della documentazione del percorso formativo (compilazione e aggiornamento del portfolio).

Nella normativa riguardante i tirocini formativi e di orientamento la figura del tutor viene delineata come necessaria per la buona riuscita del periodo di alternanza. Nel decreto legislativo del 15 Aprile 2005 n.77 si precisa che «la funzione tutoriale è preordinata alla promozione delle competenze degli studenti ed al raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del

lavoro e il territorio. La funzione tutoriale personalizzata per gli studenti in alternanza è svolta dal docente tutor interno e dal tutor esterno». Inoltre «il docente tutor interno, designato dall'istituzione scolastica e formativa [...], svolge il ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono percorsi in alternanza e verifica, con la collaborazione del tutor esterno, [...], il corretto svolgimento del percorso in alternanza» (si leggano l'art. 5, commi 1 e 2 della Legge 15 Aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicata in GU n.103 del 5-5-2005). Ritornano così dei termini già noti: promozione, mediazione tra le parti, in questo caso istituzione formativa e azienda, e poi ancora assistenza e guida.

Con il decreto legislativo n. 167 del 14 settembre 2011, poi, è giunto a compimento il processo di riforma dell'apprendistato, oggetto di successivo intervento anche da parte del Legislatore del Jobs Act, che è intervenuto, con il decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*, a modificare alcuni aspetti anche riguardo alla funzione tutoriale. A partire dal Testo Unico sull'apprendistato sono state molte le riforme e le discussioni e in tutti i documenti si fa sempre riferimento alla funzione tutoriale. Nell'apprendistato per la qualifica, come in quello professionalizzante e in quello di alta formazione e di ricerca, un ruolo essenziale è attribuito al tutor aziendale il quale deve essere un lavoratore esperto che opera nello stesso contesto in cui l'apprendista è stato inserito. Il tutor è nominato dal datore di lavoro e ha il compito di supportare il giovane nell'apprendimento in azienda per tutta la durata del periodo di apprendistato. Il nominativo (del tutore) deve essere comunicato al Centro per l'impiego; l'incaricato deve essere in possesso di un determinato profilo professionale come avere almeno 3 anni di anzianità, possedere un livello di inquadramento pari o superiore a quello che avrà l'apprendista alla fine dell'apprendistato, svolgere attività lavorative coerenti

con quelle dell'apprendista. Come nei tirocini così anche nella nuova formulazione dell'istituto-dell'apprendistato la presenza del tutore aziendale è obbligatoria. Questa figura è stata istituita inizialmente nell'ambito della riforma dell'apprendistato contenuta nella legge 196/97, art. 16 e successivo Decreto Ministeriale dell'8 aprile 1998. La legge di riferimento è il Decreto Ministeriale 28 febbraio 2000, nel 2015, con la nuova riforma, l'apprendistato è normato dalla legge del 13 luglio 2015, n. 107 e successivi decreti (Per approfondimenti sull'istituto si consulti il sito www.fareapprendistato.it e si leggano M. Tiraboschi, (a cura di), *Apprendistato, quadro comparato e buone prassi*, Adapt University Press, 7 maggio 2014, n. 156; U. Buratti, E. Massagli, S. Cairoli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, Adapt University press, E – book series n.42, 2015; ISFOL, *XIII Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato*, marzo, 2013).

Nel complesso emerge come la prerogativa del tutor aziendale sia quella di insegnare un mestiere, imparare facendo con l'apprendista e promuovendo una riflessione sul fare per giungere alla competenza di una specifica mansione.

Anche nel mondo universitario «si sono diffusi i tutor degli studenti per l'accoglienza e per i piani di studio. Di solito, studenti più anziani che fanno consulenza a quelli più giovani. [...]. Si sono individuati, in secondo luogo, i tutor per tirocini formativi e gli stage. Le università stipulano convenzioni con imprese, enti e associazioni profit e non profit, manifatturiere e di servizi, in Italia e all'estero, per consentire agli studenti lo svolgimento di esperienze operative utili al proprio percorso formativo. Individuano, quindi, sia tutor che li seguono sui luoghi di lavoro, sia tutor che li aiutano nella restituzione universitaria delle esperienze condotte in vivo. Quasi sempre, i docenti universitari prima formano i due tutor complementari e poi anche supervisionano lo svolgimento del loro lavoro, favorendo le occasioni di incontro e di riflessione in comune. Il decreto legislativo 26 maggio 1997, n. 152, che ha definito gli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della

formazione primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (Ssis), in terzo luogo, ha introdotto due ulteriori figure di tutor per la formazione iniziale degli insegnanti: il supervisore per il tirocinio, selezionato tra docenti della scuola e distaccato parzialmente o, in alcuni casi, integralmente dal servizio, e il tutor d'aula o docente accogliente» (G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, n.15 della rivista *Scuola e didattica* del 15 aprile 2004). In questo caso viene sottolineato un altro aspetto del lavoro tutoriale, descritto con il termine "accoglienza" e che prevede la consulenza per i piani di studio, la funzione di guida, di promozione e di supporto al percorso.

Parimenti anche nel mondo delle imprese «sempre maggiore attenzione viene dedicata ai programmi finalizzati all'accoglienza e all'inserimento dei giovani neo-inseriti [...] così come attenzione crescente ricevono le pratiche di coaching, di mentoring (per presidiare in modo più efficace i processi di apprendimento e sviluppo che avvengono all'interno del contesto lavorativo) ed anche di puro e semplice affiancamento» (I libri del Fse, *La moltiplicazione del tutor*, 15, Rubattino, Catanzaro 2005). E così anche per quanto riguarda la formazione continua e quella manageriale, in cui lo spostamento progressivo del "focus" dal *teaching* (l'insegnamento, la formazione) al *learning* (l'apprendimento) sta producendo una sempre maggiore attenzione alle diverse forme di personalizzazione e individualizzazione dei percorsi formativi», forme che richiedono un accompagnamento e un sostegno del percorso per cui è necessaria una figura adibita (I libri del Fse, *La moltiplicazione del tutor*, 15, Rubattino, Catanzaro 2005).

1.2. Scenario normativo di riferimento

Nel presente paragrafo si procederà ad analizzare la normativa di riferimento della figura del tutor d'aula nella scuola e che trova, *in nuce*, il suo primo cenno nella legge del 28 marzo 2003 n. 53 con cui il Parlamento delegava il

Governo a introdurre una disciplina per riformare la scuola dell'obbligo. La citata legge si prefigge l'obiettivo di garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni (art.2) e fino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età attraverso due cicli di istruzione: il primo (ciclo) interessa la scuola primaria della durata di cinque anni e la scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni; il secondo (ciclo) abbraccia la scuola secondaria di secondo grado, che si realizza o nel sistema di istruzione o nel sistema di istruzione e formazione. Lo scopo è contrastare la dispersione scolastica e guidare i giovani verso una scelta professionale nel mondo del lavoro.

Nell'art. 1 il Legislatore indica chiaramente la finalità della legge: «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia». È tuttavia evidente come la normativa richieda una maggiore personalizzazione e flessibilità di percorsi, attività che richiederebbe una funzione specifica che vada al di là di quella docente. Tuttavia la legge non fa riferimento alla figura del tutor contemplato, invece, nel decreto ministeriale n.100/02, e che ha sorretto le sperimentazioni limitate all'anno scolastico 2002/2003. All'articolo 6, comma 1, del decreto ministeriale sopraccitato si legge che «la sperimentazione comporta un'organizzazione della prestazione docente in team, la cui flessibilità è caratterizzata da una differenziazione di funzioni, connesse alla presenza di un docente tutor, al fine di corrispondere a precisi compiti educativi». E più avanti al comma 3 si prevede che: «il docente tutor cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie». La connessione tra tale previsione e la legge 28 marzo 2003 n. 53 è

nell'art. 5, comma 1, lettera g) in cui si precisa che «le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative».

Tuttavia in questa normativa sono già presenti tutti i nuclei teorici che portano all'introduzione del docente tutor, figura che è oggetto di attenzione del Legislatore nei successivi decreti attuativi.

Ad esempio, nel DM n. 59/04²² Capo III (scuola primaria), art. 7, commi 5 si legge che: «L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti». All'articolo 10, invece, è descritta la stessa funzione del docente tutor per quanto riguarda la scuola secondaria, con la sola aggiunta della responsabilità di personalizzare i piani di studio nel caso fosse necessario.

Solo nella circolare ministeriale n. 29/04, nella quale sono fornite le istruzioni e indicazioni del Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, il Legislatore fa riferimento alla figura del tutor descrivendone anche le funzioni.

²² Comunicato del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, relativo al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, recante: «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53». (Decreto pubblicato nel supplemento ordinario n. 31/L alla Gazzetta Ufficiale - serie generale - n. 51 del 2 marzo 2004)

Nell'introduzione sugli aspetti significativi del provvedimento legislativo, infatti, si legge che «un ruolo particolare in tale contesto assume la funzione tutoriale, i cui compiti vengono finalizzati alla migliore realizzazione degli obiettivi formativi dei singoli studenti».

Le funzioni tutoriali nella scuola primaria sono quelle di:

- assistenza tutoriale a ciascun alunno;
- rapporto con le famiglie;
- orientamento per le scelte delle attività opzionali;
- coordinamento delle attività didattiche ed educative;
- cura della documentazione del percorso formativo.

Il docente al quale sono affidati tali compiti deve anche assicurare un'attività di insegnamento in aula nei primi tre anni e di durata non inferiore alle 18 ore settimanali.

Chiaramente, nella normativa, viene anche richiesta una specifica formazione per i docenti con funzioni tutoriali, tuttavia si sottolinea che «l'attività tutoriale non comporta l'istituzione di una nuova figura professionale, concretizzandosi invece in una funzione rientrante nel profilo professionale del docente».

La circolare si conclude sottolineando l'importanza di svolgere questa funzione nella co-titolarità con altri docenti e delegando all'autonomia delle istituzioni scolastiche la scelta del docente tutor.

Per quello che riguarda la funzione tutoriale nella scuola di secondo grado non ci sono particolari cambiamenti.

La normativa che delinea in maniera più dettagliata il ruolo del docente tutor è contenuta nel decreto legislativo del 19 febbraio 2004 n. 59 in cui, accanto alla definizione sull'ordinamento dei cicli di scuola, sono inseriti degli allegati che descrivono le modalità operative con cui modulare quella personalizzazione e cura educativa che la legge Moratti (28 Marzo 2003, n. 53) richiede all'articolo 1 (si leggano sul punto, per una analisi dettagliata, Isfol, *Il tutor nella scuola, nella formazione professionale, nell'apprendistato e nei servizi per l'impiego*, Materiali di lavoro, Seminario nazionale ISFOL, Roma, 9-10

dicembre 2003, Ed. F. Angeli; M.Spinosi, *Tutor*, in G.Cerini-M.Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2003*, Tecnodid, Napoli, 2002; O.Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze, 1995).

Un importante strumento di personalizzazione dei percorsi è il portfolio pensato per agevolare il lavoro di osservazione sui singoli alunni affinché si possa tenere traccia dei vari progetti seguiti, e dei progressi degli allievi, per documentare la crescita educativa degli stessi e riorganizzare la proposta didattica a secondo delle esigenze emerse.

Negli allegati A, B, C, D, del decreto legge 19 febbraio 2004 n. 59 si menziona il docente tutor come colui che ha il preciso compito, in relazione con tutti i docenti, di compilare questo documento in modo da permettere una trasmissione dei contenuti a famiglie e allievi e agevolare la personalizzazione dei percorsi.

È altresì presente, nel decreto legge 15 aprile 2005, n. 77, un ulteriore e più specifico riferimento alla figura tutoriale nel sistema scolastico, ed in particolare per quel che attinente l'alternanza scuola lavoro prevista dalla riforma Moratti, «come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicura ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro» (Articolo 1, comma 2, decreto legge 15 Aprile 2005, n. 77). Si fa riferimento sia alla necessità di una assistenza tutoriale da parte dell'impresa ospitante sia alla necessità di identificare un docente, all'interno della scuola, che si occupi dei rapporti con le aziende del territorio e nell'articolo 6 del Decreto Legislativo del 15 Aprile 2005 n.77, e, quindi, così si delinea il ruolo di un tutor formativo e di un tutor aziendale per permettere l'alternanza scuola – lavoro come modalità formativa.

«Fermo restando quanto previsto all'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53, e dalle norme vigenti in materia, l'istituzione scolastica o formativa, tenuto conto delle indicazioni fornite dal tutor formativo esterno, valuta gli apprendimenti degli studenti in alternanza e certifica le competenze da essi acquisite, che costituiscono crediti, sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo per il conseguimento del diploma o della qualifica, sia per gli eventuali passaggi tra i sistemi, ivi compresa l'eventuale transizione nei percorsi di apprendistato» (Art. 6 del Decreto Legislativo del 15 Aprile 2005 n.77).

1.3. Le previsioni normative della regione Lombardia.

La Riforma Moratti ha segnato un passaggio fondamentale anche per quel che riguarda l'ambito dell'istruzione e della formazione professionale in quanto è stato identificato «un unico sistema educativo di istruzione e formazione del Paese», che si divide in un primo ciclo e un secondo finalizzato «alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi». L'assicurazione dell'istruzione fino al diciottesimo anno di età può essere raggiunta sia attraverso il sistema di istruzione scolastica sia attraverso l'istruzione e formazione professionale, con il ricorso all'apprendistato. A livello legislativo si ribadisce che il sistema dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale sono considerati di pari dignità culturale.

Questa concezione, per cui il sistema liceale e quello della formazione professionali sono considerati di pari dignità, ha avuto una ricaduta sui sistemi di istruzione e formazione regionali. Con l'accordo Stato – Regioni del 19 Giugno 2003 si stabilisce che «tali percorsi sperimentali (centri di formazione professionale) debbano essere corrispondenti alle seguenti caratteristiche comuni:

- Avere durata almeno triennale;

- Contenere, con equivalente valenza formativa, discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate;
- Consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo».

Con l'accordo Stato-Regioni del 5 febbraio 2009 viene così istituito il primo Repertorio Nazionale delle figure professionali, con standard formativi minimi delle competenze tecnico – professionali, quattordici delle quali erano già state introdotte con l'accordo del 5 ottobre del 2006. Con il nuovo accordo, le figure professionali non hanno più una valenza solo regionale ma ne acquisiscono una nazionale. Nella Conferenza Stato-Regioni del 19 Aprile del 2010 si è concordato che i percorsi di durata triennale e quadriennale finalizzati al conseguimento della qualifica e di diplomi professionali debbano essere attuati sulla base della singola legislazione regionale, nel rispetto dei livelli essenziali e le prestazioni definite su scala nazionale. L'ultimo fronte aperto riguarda la valutazione degli apprendimenti che deve avvenire in termini di competenze, conoscenze e abilità.

Il 16 dicembre 2010 Stato e Regioni in Conferenza Unificata hanno definito le Linee Guida per la formazione professionale al fine di uniformare e armonizzare l'offerta formativa degli istituti tecnico-professionali statali e regionali, permettendo il passaggio da uno all'altro (per approfondimenti si veda C. Lauro, E. Ragazzi, *Sussidiarietà e ... Istruzione e Formazione professionale. Rapporto sulla sussidiarietà 2010*. Ed. Mondadori Università, 2011).

Anche il sistema lombardo della formazione professionale ha accolto questa sfida. La Lombardia è, infatti, una delle prime regioni che, già nel 2002, ha partecipato alla sperimentazione degli istituti di formazione professionale raggiungendo buoni risultati per effetto del forte legame con il territorio ricco di piccole e medie imprese. Inoltre, con il sistema della dote formativa, a

partire dal 2008, la Lombardia finanzia i percorsi di formazione professionale, permettendo agli enti di non essere legati solamente a questioni di bilancio che potrebbero limitare le potenzialità dei percorsi. La legge regionale n. 19 del 6 agosto 2007 delinea un sistema di formazione professionale unitario in cui la formazione di II ciclo è strettamente legata alla formazione superiore di livello terziario e la titolarità dell'offerta formativa è detenuta in modo abbastanza indipendente sia dalle agenzie formative che dalle istituzioni scolastiche.

Con il decreto regionale n. 12564 del 2 dicembre 2010 è stato istituito il Repertorio dell'offerta di istruzione e formazione professionale e sono state fornite indicazioni riguardanti la certificazione di competenza e il riconoscimento dei crediti formativi.

L'offerta dei percorsi IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) in Lombardia consiste in percorsi triennali rivolti a giovani in obbligo formativo e strutturati in funzione del profilo educativo culturale e professionale e degli standard formativi minimi nazionali, che consentono il conseguimento di certificazioni intermedie di competenza e di qualifiche professionali. Al termine del percorso triennale è possibile frequentare il IV anno per raggiungere una competenza tecnica di terzo livello europeo. Inoltre l'ordinamento regionale, con il decreto regionale n. 11030 del 20 gennaio 2010, prevede percorsi personalizzati per arginare la dispersione scolastica e rivolti a giovani tra i 16 e i 23 anni che non sono iscritti a nessun percorso di diritto e dovere di istruzione. Al termine del percorso l'ente erogatore rilascia attestati di competenza spendibili sul mercato del lavoro. Con lo stesso decreto la Regione ha previsto anche l'attivazione di corsi per persone di età inferiore ai 21 anni aventi disabilità e che abbiano terminato il primo ciclo di istruzione (si leggano sul punto Regione Lombardia, Formazione, istruzione e lavoro, *Istruzione e formazione professionale. Bilancio e prospettive della sperimentazione lombarda*, FormaLavoro – Quaderno n. 2, 2004, Arifl, *Il sistema di istruzione e formazione professionale in Lombardia – I tratti*

distintivi, le pratiche, i processi innovativi, il percorso di accompagnamento, Geroldi, 2011).

Con il decreto regionale n. 5808 dell'8 Giugno 2010 sono stati definiti, invece, i requisiti e le modalità operative per l'iscrizione all'albo regionale come centro di formazione professionale. Uno dei requisiti per l'iscrizione all'albo regionale come centro di istruzione e formazione professionale è quello di possedere, tra le funzioni, quella del tutoraggio formativo che si occupa di: supporto personalizzato agli allievi, definizione degli interventi di flessibilità e dei LARSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti), predisposizione del materiale didattico e attrezzature, gestione dei rapporti e dei colloqui con allievi e famiglie, gestione dei rapporti con agenzie e imprese del territorio, gestione e valutazione delle attività di alternanza scuola – lavoro e di apprendistato.

CAPITOLO II

IL TUTOR A SCUOLA

1.1. Le funzioni pedagogiche del tutor a scuola.

L'ottica che si assume per riflettere sulla tutorship è quella pedagogica analizzando questa funzione dal punto di vista formativo, ossia in rapporto ai processi di apprendimento e di crescita personale nell'ambito scolastico.

La figura del tutor è presente da molto prima della Riforma Moratti sia nei servizi per l'impiego sia nell'obbligo formativo. Secondo l'allegato tecnico dell'Accordo Stato-Regioni del 2 Marzo 2000, il tutor è un operatore che «esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario, svolgendo quindi anche funzione di diagnosi, sostegno e sviluppo personale ed orientamento sociale e professionale» (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/regobform.pdf>)

Una parte della letteratura considera il tutor come una risorsa, per la classe e per la scuola, che permette di rispondere alle difficoltà che l'adolescente incontra nella fase di passaggio dall'infanzia al mondo adulto; un disagio profondo che può causare disturbi nel comportamento (si leggano A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, C. Palmieri, *La cura educativa, Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000; R. Massa, *La scuola tra educazione e istruzione in Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997).

La scuola, come ambito formativo, può fornire agli adolescenti quegli strumenti di cui hanno bisogno non solo per affrontare il percorso scolastico ma anche per costruire la propria personalità.

Il tutor è considerato come un professionista che può facilitare il processo di crescita e di acquisizione di strumenti utili al percorso di ogni allievo ed è, altresì, indicato come ponte di comunicazione e mediazione per stabilire la

collaborazione tra la scuola e la famiglia; in sintesi, è colui il quale si occupa del “disagio giovanile”, che portano a scuola gli studenti, e cerca di sostenere il percorso dell’apprendimento facendo fronte alle difficoltà adolescenziali degli allievi (E. Aceti, C. Pochintesta *Adolescenti a scuola. L’insegnante-tutor come risorsa*. Ed. Città Nuova, Roma, 2001). In questo ruolo tanti hanno visto la possibilità di avere cura dell’aspetto affettivo, simbolico e relazionale incidente nel processo di apprendimento. Una possibilità di presa in carico non solo della dimensione cognitiva dell’alunno ma anche della sua dimensione più personale ed esistenziale (G. Trevisiol, (a cura di), *Il tutor dei processi formativi. Ruoli – Competenze – Formazione*, Ed. Franco Angeli, Milano, 2002). Alcuni autori hanno considerato l’introduzione della funzione tutoriale come un richiamo al mondo della scuola: «nell’attuale fase di sviluppo sociale, è la scuola che deve “prendersi cura” della “persona” in tutte le sue accezioni, quasi a supplire quella molteplicità di soggetti (famiglie, vicinato, nonni, fratelli maggiori) che implicitamente, seppur con valenze diverse, aveva risposto in passato alle tacite domande di aiuto e di guida delle giovani generazioni» (C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid editrice, Napoli, settembre 2007; E. M. Torre, *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carrocci, Roma, 2006; E. Aceti, C. Pochintesta *Adolescenti a scuola. L’insegnante-tutor come risorsa*. Ed. Città Nuova, Roma, 2001).

Altri si sono posti la domanda su quale sia la differenza tra il tutor e il docente «la funzione tutoriale compete a tutti i docenti. È appunto, una funzione di sistema. È inimmaginabile un sistema educativo di istruzione e formazione che non la eserciti. Non potrebbe mai essere definito “educativo”. Solo su questa funzione strutturale diffusa e latente può essere immaginata la specificità dei compiti del docente – coordinatore – tutor» (G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, Ed. La scuola, inserto in Scuola e Didattica, 15 aprile 2004 anno XLIX).

Molti studiosi si sono interrogati anche sulla ragione dell'ingresso di questa nuova figura nella scuola, individuando alcuni nodi fondamentali: prevenire la dispersione scolastica, integrare il percorso di studi con attività individualizzate, supportare i processi di orientamento, facilitare l'acquisizione di competenze in ambienti di apprendimento imperniati su compiti reali, progetti e prodotti da realizzare (didattica per progetti), gestire la possibilità di attività di alternanza scuola – lavoro (lo stage) (O. Scandella, *Il tutor nella secondaria*, in Nuova Secondaria, Editrice La Scuola, anno XXI, 15 febbraio 2004). La figura del tutor per tanti è elemento che permette, quindi, un rinnovamento della scuola italiana e che tutela la centralità del soggetto consentendo di controllare il processo di apprendimento.

La tutorship si delinea, così, come una attività di accompagnamento del processo formativo di apprendimento e di supporto alla crescita del soggetto, rispettando e valorizzando bisogni e motivazioni dei singoli allievi (O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Venezia, 1995). Ciò che si intende per funzione tutoriale nella scuola è quindi molto magmatico e in continua evoluzione.

L'Isfol, tra il 2003 e il 2005, ha pubblicato tre manuali sulla funzione tutoriale per fornire indicazioni pratiche riguardo il tutor dell'obbligo formativo, il tutor aziendale e il tutor per l'apprendistato. In ognuno di questi piccoli manuali sono descritte linee guida e pratiche operative della funzione tutoriale nell'ambito circoscritto: scuola, azienda, contratto di apprendistato (si leggano Isfol, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*. I libri del Fse, Roma, 2003; Isfol, *Manuale per il tutor aziendale, ricerche e strumenti*. I libri del Fse, Roma 2003; Isfol, *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*. I libri del Fse, Roma 2003).

Nell'ultimo inserto del 2005, riguardante la funzione tutoriale, emerge l'interrogativo di fondo: «quale ruolo affidare al tutor? Quello dell'“angelo” che protegge, accompagna, aiuta a capire dentro e fuori di sé e a

costruire un proprio percorso personalizzato, ovvero quello di "factotum" che aiuta a sbrigliare le faccende pratiche e a risparmiare tempo?».

Da questa riflessione discende poi un ulteriore interrogativo: «Quanto si è disposti ad investire su questa figura?» (Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005).

Sorvolando sull'ampio e generale dibattito che ha accompagnato la riforma Moratti sull'introduzione della figura del tutor in tutte le sue implicazioni sindacali, organizzative, didattiche, di statuto professionale ci concentreremo sulle condizioni e le funzioni di carattere pedagogico racchiuse in questa figura.

Con la funzione tutoriale si intende una funzione di accompagnamento, facilitazione, monitoraggio, supporto, cura e individualizzazione dei percorsi formativi.

La letteratura attuale vede la funzione tutoriale come necessaria al sistema scolastico (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009), o come intrinseca alla professionalità docente (A. Procarelli, *Funzione tutoriale nella professionalità docente: orizzonti e prospettive*. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid editrice, Napoli, settembre 2007) o latente nella docenza, da riconquistare ed estendere per avere una buona didattica, innovativa e personalizzata (G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, Ed. La scuola, inserto in *Scuola e Didattica*, 15 aprile 2004 anno XLIX).

Le dimensioni che si collegano alla funzione tutoriale sono quelle di cura e facilitazione, in cui il tutor è considerato, per superare l'ambiguità tra funzione e ruolo, un formatore, ossia un operatore che si occupa di processi formativi: «ancor meglio potremmo dire che il tutor scolastico rappresenta l'accentuazione e la realizzazione piena di una competenza formativa, quella di presidio del percorso di formazione e apprendimento, e di supporto e cura educativa delle persone impegnate in questi percorsi e alle loro relazioni» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 84).

Per facilitazione, si intende una facilitazione tecnica, ovvero tutta una serie di pratiche che la funzione tutoriale permette: il tutor facilita l'apprendimento, non nel senso di una semplificazione ma nel senso di porre condizioni perché l'apprendimento avvenga, rimuovendo ostacoli e attivando interne ed esterne all'allievo. Il tutor facilita la comunicazione e la relazione, tra saperi diversi che gli alunni si trovano ad imparare, tra la dimensione cognitiva e quella affettiva, tra allievo e scuola, tra allievi nella classe, tra allievo e docenti, tra docenti stessi. Altro ruolo riconosciuto fondamentale nella funzione tutoriale è l'attenzione ai percorsi individuali degli studenti rispetto alla proposta formativa, risultando garante di percorsi individualizzati e personalizzati.

Con il termine cura, invece, escludendo il significato terapeutico, si intende una disposizione all'ascolto, all'osservazione, alla comprensione e interpretare particolari situazioni ed elaborare risposte e interventi. All'interno di queste due grandi dimensioni ci sono alcune pratiche che la letteratura attuale affida al tutor: la diagnosi educativa, come insieme di attività che permettono di conoscere e comprendere una situazione attraverso la raccolta, la lettura e l'interpretazione di informazioni, il monitoraggio dei percorsi e la valutazione e il bilancio di essi attraverso colloqui di condivisione con lo studente. Lo scopo di questa pratica non è solo una comprensione profonda della situazione, ma anche l'aiuto al singolo studente a leggere, elaborare e divenire consapevole di una situazione (C. Palmieri, G. Prada, *La diagnosi educativa*, Franco Angeli, Milano, 2005).

Altra pratica affidata al tutor è la progettazione formativa, intesa come attività che declinerà quella diagnosi educativa in azione in una dimensione progettuale, e la consulenza pedagogica, attività che consiste nell'aiutare lo studente a guardare e vedere la propria esperienza formativa, elaborarla e diventarne cosciente (A. Rezzara, L. Cerioli, *La consulenza clinica a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2004).

Un'altra funzione specifica è quella dell'orientamento, che però viene vista come una funzione a sé stante che comprende, o può comprendere, la funzione

di gestione e coordinamento tra le diverse componenti del processo formativo, di accompagnamento del percorso dello studente e l'azione di sostegno e supporto alla didattica verso soluzioni innovative e diverse di apprendimento (O. Scandella, *La scuola che orienta*, Nuova Italia, Firenze, 2002).

Per un'altra parte di letteratura le funzioni tutoriali sono specifiche a seconda della dimensione del processo formativo e della parte di sistema scolastico di cui fanno parte. La funzione simbolico - affettiva che presidia la dimensione affettiva e culturale e quindi svolgendo una funzione di "accadimento", "contenimento" o "accoglimento", in modi diversi a seconda degli approcci di partenza (antropologico, piuttosto che psico-sociale, piuttosto che psicodinamico). La funzione educativa-formativa, che consiste nel presidiare e monitorare il processo di apprendimento, attraverso l'analisi dei bisogni, la progettazione formativa individualizzata e personalizzata, rendendo disponibili materiali, risorse e informazioni. La funzione politica - negoziale in cui assicura in modo operativo le informazioni necessarie ai diversi soggetti in campo o anche gestisce le relazioni tra i vari soggetti del sistema scuola. La funzione amministrativo-burocratica che si concretizza in attività quali tenere registri, raccogliere firme, consuntivare presenze e quella logistico - organizzativa (per approfondimenti si leggano: Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005;-O. Scandella, *Interpretare la tutoship, Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Ed. Franco Angeli, Milano, 2007; C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecondid Editrice, 2007).

La considerazione più diffusa è quella secondo cui il campo di riferimento privilegiato delle azioni di tutorato riguarda «il sostegno ai processi di apprendimento del soggetto, alla sua capacità di riflessione e consapevolezza circa i "modelli mentali" e gli "schemi di comportamento" che orientano i modi di affrontare i compiti e di gestire le relazioni all'interno di uno specifico

contesto sociale e organizzativo» (Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005).

Ciò che accomuna tutte le funzioni prima descritte e lo scopo della relazione tutoriale stessa è facilitare l'acquisizione di consapevolezza circa il processo di apprendimento in atto.

In buona parte della letteratura il compito centrale della tutorship, osservata nelle prassi di maggiore innovazione, sta dunque prevalentemente nel fornire opportunità (momenti e metodi dedicati) per mettere il soggetto in grado di comprendere la fenomenologia in atto nel processo di insegnamento - apprendimento, di dare senso agli eventi, di comprendere relazioni tra attori e risorse adottate. La tutorship e i suoi compiti «sono da ritrovarsi quindi in tutte quelle pratiche che guardano alla crescita, all'autonomia e all'autodirezione del soggetto, nonché al suo “empowerment”»: all'ampliamento delle sue possibilità esistenziali, personali e professionali. In quest'ottica il tutor non è solo un facilitatore dell'apprendimento, e dell'orientamento, ma diventa un mediatore dell'apprendimento tra dimensione della conoscenza e quella dell'esperienza, in particolare attraversando processi di (auto)riflessività» (O. Scandella, *Ri – considerare la tutorship*, in C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecondid Editrice, 2007, 63).

Il nucleo pedagogico della tutorship sembra essere quindi quello che mira all'autonomia e alla consapevolezza a vari livelli (autonomia, professionalità, identità, apprendimento) attraverso attività di meta cognizione e riflessività (G. Bertagna, P. Triani, *Dizionario di Didattica*, Ed. La Scuola, Brescia, 2013).

In questa direzione la visione della tutorship appare come una visione sistemica in cui vengono presi in carico la complessità e globalità del processo di apprendimento in cui sono interconnesse la dimensione culturale e la dimensione affettiva, oltre che la dimensione evolutiva.

«Nella prospettiva sistemica, ciò che conta per entrambi è il non perdere di vista le altre aree, ossia l'agire, il pensare, senza mai prescindere dall'universo

relazionale e dal contesto di apprendimento e con una sensibilità olistica» (O. Scandella, *Interpretare la tutorship, Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Ed. Franco Angeli, Milano, 2007, 45; Piccardo C., Benozzo A. (a cura di), *Il tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano, 204-207).

Rimangono dunque aperte due questioni fondamentali riguardanti la funzione tutoriale se è da considerarsi necessaria ma esterna all'insegnamento interna e latente.

«È la tutorship a rendere operante una funzione esterna all'insegnamento, ma necessaria ad esso, sotto forma di contenitore che sostiene ed elabora (in quanto confine e mandato) la discrezionalità del compito di formazione [...] Tanto più necessaria quanto più il contenuto del processo formativo appare essere orientato nella direzione di un cambiamento sensibile nel campo affettivo e cognitivo del soggetto (nel suo mondo interno)» (P. Mottana, *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Milano, 1990, 126).

La seconda grande questione è se il tutor debba essere considerato un nuovo ruolo professionale o debba essere inglobato nella professione docente, come un'estensione delle competenze richieste alla didattica e al sistema scolastico di per sé.

«Se quelle indicate sono le “finalità-chiave” del “tutorato” (e quindi le sue funzioni, dimensioni di intervento e aree di presidio) nei sistemi e nei contesti educativo - formativi, ciò significa che per la qualità del “fare formazione” è necessario che queste finalità vengano “in qualche modo” perseguite: in forma latente o manifesta; incarnandosi in un ruolo specifico oppure in più ruoli “dedicati” oppure ancora distribuendosi nella “comunità educante/formante” (che rappresenterebbe quindi in questo caso anche una “comunità tutorante”)» (Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005.).

1.2 Le competenze

Dal punto di vista normativo il tutor si innesta sulla professionalità docente. Per questa ragione in primis tutta letteratura attuale individua come basilari per il tutor le competenze disciplinari: «una solida *cultura generale*, da un lato, e una *preparazione disciplinare specifica*, dall'altro lato. Questa preparazione disciplinare specifica è organizzata in modo che, su una base larga e sicura di conoscenze assai approfondite relative alle discipline di insegnamento, si possano innestare le ulteriori conoscenze che si rendano indispensabili nel tempo, in corrispondenza del continuo accrescersi di acquisizioni che caratterizza oggi lo sviluppo di ogni scienza. Da questo punto di vista, la formazione iniziale dell'insegnante va considerata sempre nella prospettiva delle successive integrazioni, da realizzare in sede di formazione in ingresso e, soprattutto, di formazione in servizio. Il sapere da insegnare va posseduto a livello di contenuto e di metodo poiché l'insegnante non deve trasmettere solo i contenuti, ma anche guidare gli allievi a pensarli secondo i metodi e gli strumenti di ricerca attraverso cui sono stati elaborati» (Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005).

Un'altra competenza fondante la professionalità del tutor è quella di istituire e gestire la relazione educativa per essere in grado di monitorare e facilitare il processo di apprendimento e sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli alunni nella proposta didattica. «Saper costruire e mantenere una relazione di giusto equilibrio tra l'asimmetria necessaria e fondante per qualsiasi relazione formativa e la relativa simmetria, o attenuazione dell'simmetria, che caratterizza la relazione tutoriale» in quanto «la relazione tutoriale è un incontro particolare, mirato, alternativo alla *routine* di comunicazione didattica, finalizzato a ottenere come scopo ultimo condizioni di benessere scolastico, di significatività dell'esperienza, di adattamento attivo alla proposta formativa della scuola e ai compiti di apprendimento e

conoscenza» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 88 – 89. Si veda anche L. Cerioli, *Funzione educativa e competenze relazionali. Genitori, figli, insegnanti*. Franco Angeli, Milano, 2002). La relazione educativa con gli alunni implica «non solo il sapersi rapportare correttamente nel rispetto delle caratteristiche (desideri, punti di vista, emozioni) e dei diritti del partner della relazione e il sapersi prefigurare le conseguenze del proprio agire, ma anche il saper curvare la relazione verso traguardi di apprendimento» (O. Scandella, *Interpretare la tutorship*, Franco Angeli, 2007, Milano, 122). Alcuni fanno rientrare la competenza relazionale della tutorship, riconosciuta in modo generale in tutta la letteratura, nella competenza pedagogico didattica: «Il rapporto docente-allievo esige che l'insegnamento disciplinare diventi apprendimento personale e maturazione globale dell'allievo. A questo scopo, è richiesto al docente di padroneggiare: a) le teorie, gli strumenti e i metodi quantitativi e qualitativi delle scienze dell'educazione che consentono di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi (compresi quelli in situazione di handicap e provenienti da altre culture), tenendo conto degli ambienti in cui essi vivono e con i quali sono in relazione, a partire dalla famiglia; b) di assumere, poi, consapevolmente e criticamente i loro bisogni educativi, mediandoli con i contenuti culturali da trasmettere; c) e, infine, di elaborare con i colleghi una comune e condivisa progettazione dell'azione educativa e didattica che, tenendo conto della complessità dei fattori in gioco, promuova il pieno sviluppo dell'identità personale e l'auto-orientamento nelle pratiche della convivenza civile» (Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005).

Al tutor è richiesta anche la competenza che chiameremmo di riflessività ossia di mettere in situazione le conoscenze e far riflettere sulle situazioni. «La tutorship si può definire come una particolare relazione educativa finalizzata ad aprire sguardi, visioni, comprensioni nuove della situazione e promuovere e sostenere perciò la riflessività sull'esperienza» (A. Rezzara, *Un dispositivo che*

educa, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 88 - 89). La competenza riguardante la riflessività emerge in tanta della letteratura attuale, in varie terminologie. Il tutor deve avere o acquisire responsabilità educativa, intesa come la consapevolezza dell'influenza che può esercitare sull'altro, e pensiero critico ed esercizio critico sull'esperienza, in quanto per permettere all'altro una riflessività sulla propria esperienza è necessario possedere questo habitus per proporlo agli altri in modo efficace e con convinzione (A. Traverso, *Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e universitario*, Marzo 2015, <http://www.siped.it>).

Gli studi che si originano da un approccio più psico analitico, descrivono questa competenza riflessiva come l'acquisizione di un atteggiamento critico – clinico. Critico perché consiste nell'interrogare l'esperienza per estrarne significati. Clinico perché deriva «dal porsi in una relazione di ascolto e osservazione profondi e intensivi della situazione specifica, per come essa si manifesta ma anche per gli aspetti impliciti e latenti agenti in essa» (Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 88 - 89). Ciò che è richiesto al tutor è la consapevolezza del proprio angolo di lettura del mondo, delle proprie convinzioni e del proprio stile relazionale, per poter interagire consapevolmente e in modo intenzionale nella relazione con l'altro.

Il tutor è una funzione che risponde anche ad un compito della scuola, «una funzione di prevenzione del disagio e di promozione del benessere». Per questa ragione, la tutorship, come funzione dedicata, deve acquisire anche un'altra competenza e gestire la relazione di aiuto, intesa come «monitorare l'esperienza dell'apprendere ed elaborare consapevolezza» (O. Scandella, *Interpretare la tutorship*, Franco Angeli, 2007, Milano, 121).

A livello di conoscenze, è fondamentale che sia i docenti sia i tutor conoscano le peculiarità dell'adolescenza, per avere la giusta chiave di lettura dinanzi ai fenomeni che accadono a scuola. Incoraggiare il pensare e il riflettere, integrare le diverse dimensioni dell'allievo presenti nell'apprendere, quella cognitiva e quella affettiva, sospendere giudizi, pre – giudizi, convinzioni,

provare empatia senza uscire dal proprio ruolo, adottare tecniche di counselling, leggere ciò che accade in chiave pedagogica, essere aperti all'imprevisto, sono tutte competenze da acquisire. È amplificata l'attenzione agli aspetti emotivi e affettivi nel ruolo del tutor in quanto è coinvolto in prima persona nel rapporto con l'allievo ed ha la responsabilità specifica di portarlo ad una responsabilità e ad un'autonomia di pensiero (Cerioli L., *Tutorship nel sistema formativo*, Ed. Franco Angeli, Milano, 2006). Proprio per questa vicinanza anche emotiva tra tutor e allievo è necessario per il tutor «l'assunzione della responsabilità di allestire, coltivare e alimentare terreni comuni di comunicazione entro cui far incontrare le persone. [...] Governare le relazioni, da questo punto di vista, non significa colorare la relazione attraverso le sfumature del potere e della coercizione, ma praticare l'ascolto attivo, la sospensione del giudizio, l'attivazione di circuiti continui di feedback per raccogliere contributi dagli altri ed elaborarli, per restituirli in modo che vengano accettati e utilizzati» (Madia S., Nuzzo A., Reati A., *Il colloquio nella pratica educativa*, Carrocci Faber, Roma, 2006, p. 26 - 27).

Competenza fondamentale è «saper riconoscere e leggere il disagio» nelle sue diverse forme ed espressioni. Questa tipologia di competenze può far nascere un equivoco. «Il fatto che per delineare le competenze del docente tutor ci si sia ispirati anche alla psicologia, in particolare all'approccio umanistico relazionale, non significa che si voglia attribuire una valenza terapeutica al suo mandato. Si ribadisce che il docente tutor non è uno psico – terapeuta, che egli non interviene su patologie, che non risolve problemi, tanto meno quelli di natura psicologica. Egli usa la relazione tutoriale come accompagnamento verso maggiori livelli di autonomia per supportare l'apprendimento attraverso la costruzione di significati condivisi, il riconoscimento e la mobilitazione di risorse personali, l'apertura di nuove possibilità» (O. Scandella, *Interpretare la tutorship*, Franco Angeli, 2007, Milano; F. Fantoni, *Un tutor per l'adolescente*, in COSPES (a cura del), *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa*, Elledici, Leumann-Torino, 1998, 51-52;

O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995). Sembra essere un requisito necessario, per il tutor, la conoscenza della cultura dell'adolescente, per poter stabilire relazioni utili alla crescita e intervenire in modo efficace. Se il disagio dello studente sarà grande, maggiore sarà la necessità di un canale di comunicazione tra lui e l'insegnante e i momenti di colloquio con il tutor diventeranno opportunità per entrambi per riconoscere ed affrontare le difficoltà. Individuare il problema è, infatti, il primo importante passo verso la sua risoluzione, saper leggere il disagio la competenza attiva che lo permette (E. Aceti, C. Pochintesta *Adolescenti a scuola. L'insegnante-tutor come risorsa*. Ed. Città Nuova, Roma, 2001).

Inoltre, «il lavoro del tutor risulta avere una forte centratura su processi di comunicazione autentica ed efficace che realizzino la possibilità di conoscenza, comprensione, condivisione ed elaborazione della situazione considerata. Saranno perciò l'ascolto attivo, il colloquio non direttivo, l'osservazione, la custodia del setting, la "conversazione", il rispecchiamento e la conferma, la costruzione condivisa di significati, le tecniche che permetteranno di realizzare la comunicazione tutoriale» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 88 - 89).

Se si estende il campo d'azione del tutoraggio includendo anche la gestione dell'alternanza scuola-lavoro e le comunicazioni scuola-famiglia, emerge come la competenza comunicativa del tutor debba necessariamente implicare, oltre a quanto già emerso, anche capacità di mediazione e negoziazione, abilità di *problem solving* e *decision making* (A. Traverso, *Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e universitario*, Marzo 2015, <http://www.siped.it>).

Il tutor per le attività connesse con lo stage si trova a interfacciarsi con la realtà aziendale e a cercare una mediazione di linguaggio comune per costruire collaborazioni e progetti in azienda che siano formativi, oltre che progettare in sinergia con il mondo del lavoro e gestire relazioni interpersonali e lavorare in

equipe. «Non meno importanti le competenze organizzative. I processi educativi di insegnamento e apprendimento sono collocati, infatti, in una rete non soltanto socio - relazionale, ma anche istituzionale - organizzativa. Il docente è chiamato, perciò, a definire coordinate e condivise progettazioni organizzative di territorio, di istituto e di gruppi classe indispensabili alla personalizzazione dei percorsi educativi e volte a realizzare il traguardo complessivo di un'organizzazione che apprende» (si legga a riguardo Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005).

Il docente tutor deve possedere anche una certa competenza progettuale, in quanto responsabile di individualizzazione, personalizzazione, progettazione formativa, progetti di alternanza e gestione del gruppo classe.

«Competenze tutoriali. La sintesi delle competenze precedenti si compone nel tutorato. Il cuore di questa funzione, come abbiamo visto, si coglie nel mettersi al servizio dell'originalità personale che prende forma progressivamente nella rete di relazioni interpersonali che si vivono, per sostenerla e svilupparla. In questa prospettiva, il docente è colui che, riconoscendosi 'autore' lui stesso, permette anche ad altri, e in particolare ai minori, di diventarlo, usando nella giusta misura tutte le competenze di cui dispone» (Isfol, *La moltiplicazione del tutor tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. Libri del Fse, Roma, 2005. Per approfondire si legga anche: E. M. Torre, *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carrocci, Roma, 2006).

CAPITOLO III

IL TUTOR: UNA FIGURA CHE ACCOMPAGNA LA CRESCITA DEL SOGGETTO

1.1. L'evoluzione del soggetto in adolescenza

Il tema dell'adolescenza è stato indagato e studiato approfonditamente in diversi ambiti della conoscenza: antropologico, sociale, psicologico e psicanalitico. Quello che interessa alla nostra ricerca è comporre questi diversi approcci per individuare gli strumenti più utili per accompagnare gli adolescenti nella loro avventura scolastica e formativa.

Se consideriamo il termine “adolescenza” da un punto di vista storico, l'adolescente è già presente nei dizionari fin dal Medioevo ed indicava l'età dai 14 ai 25 anni. A Roma il termine “puer” si definivano i giovani fino a 15 anni, mentre l'“adulescentia” era riferita ai giovani dai 15 ai 30 anni. Nel Rinascimento durava dai 14 ai 21 anni mentre nella società classica l'adolescente era colui che veniva addestrato militarmente. Solo nel XIX secolo nasce l'adolescente moderno che è studente o apprendista, il quale si occupa di formarsi, studiando o lavorando, per l'entrata nel mondo adulto. Alla fine del XIX secolo nasce un filone letterario sull'adolescenza, emerge il genere del diario adolescenziale e iniziano ad essere indagati come tema i processi della crescita in quell'età.

Il secolo scorso è stato da molta letteratura individuato come “il secolo dell'adolescenza” e gli studi sull'argomento si sono moltiplicati. Le ragioni identificate dalla letteratura attuale sono molteplici e, tra questi, un forte incremento demografico dell'età adolescenziale. Si pensi che nel 1861 solo in Italia su una popolazione complessiva di 21 milioni di italiani, la fascia di popolazione dai 10 ai 19 anni era pari al 19% (ISTAT, *Sommario di statistiche storiche, 1861 – 2010*, Roma, 2011). Altro fattore identificato dalla letteratura consiste nel radicale cambiamento del mondo economico, sempre più basato

sul consumo, in una maggiore attenzione agli aspetti interiori e inconsci grazie alla nascita della psicanalisi e, conseguente al cambiamento economico e sociale, e nella necessità di cambiamento nell'organizzazione dei percorsi di istruzione e formazione.

In questo conteso è possibile offrire solo una sintetica cornice dei vari studi sul tema dell'adolescenza che ha la sua origine con il volume di G. S. Hall dal titolo *Adolescence: Its Psychology and Its Relations with Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Questa età della vita nel testo viene delineata come una nuova nascita in cui tutto il mondo del bambino viene riorganizzato, adattato e adeguato per compiere il passaggio da infanzia ad adultità. Nel 1905 vengono pubblicati i *Tre Saggi sulla teoria sessuale* di S. Freud in cui, pur non facendo mai esplicito riferimento alla adolescenza, si tematizza come mentalizzazione e sublimazione il passaggio da bambino ad adulto. Si apre in questo periodo storico anche il confronto tra psicoanalisi e psicologia sperimentale di cui grandi protagonisti furono J. Piaget (*La costruzione del reale nel bambino*, 1967) e E. H. Erickson (*Infanzia e società*, 1950). Per Piaget, l'adolescenza contrassegna la fase delle operazioni formali, in cui si costruisce il pensiero, i concetti iniziano ad assumere l'entità di oggetti, e avviene la costruzione della personalità. Quest'ultima coincideva con l'elaborazione di un *programma di vita* e rispetto alla psicoanalisi venivano privilegiati gli aspetti consci e cognitivi dello sviluppo, più che quelli inconsci e latenti.

Erickson, invece, tenendo conto di entrambi gli aspetti scoperti nella psiconalisi, elabora una teoria più comprensiva, elaborando il concetto di *compito di sviluppo e sviluppo di identità*. Lo sviluppo dell'identità, per Erickson come per Paiget, avviene per stadi, ma mentre nella psicologia positivista lo sviluppo era condizionato dai soli fattori biologici e sociali, e nella psicoanalisi esclusivamente da elementi inconsci, per l'autore il compito di sviluppo dell'adolescente coincideva con un delicato equilibrio tra tensioni interne ed esterne, esito di una lunga sperimentazione da parte del giovane per

giungere allo stato adulto. Ultimo riferimento storico va alla teoria del campo di Kurt Lewin (*Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, 1951) in cui la transizione dal mondo infantile a quello adulto dipende da un “allargamento” dello spazio della propria esistenza in termini sia biologici, sia geografici, sia temporali e sociali. Le componenti biologiche, psicologiche e sociali interagivano tra loro nella crescita dell'individuo aumentando il campo esistenziale dell'individuo (F. Togni, *L'invenzione dell'adolescenza, Ritualità, pudore, tenerezza e “adulità ritardata”*. Edizioni Studiorum, Roma, 2015).

Dopo questa breve cornice di riferimento, appare necessario fornire una visione sintetica dei vari approcci all'adolescenza nella cultura contemporanea dove l'adolescente è al centro di un intreccio di ricerche e studi sociali, economici e psicologici. Gli studi si sono moltiplicati a partire dagli anni '80 nel '900 con l'introduzione, prima in Europa e poi in Italia, dell'obbligo scolastico. L'adolescente è, in qualche modo a carico della società.

«La sociologia ci restituisce un adolescente alle prese con una società complessa, che chiede elevate competenze e capacità di adattamento offrendo pochi modelli di crescita condivisi» (E. Rosci, *La prevenzione in adolescenza. Una sfida possibile?* in F. Giori, (a cura di) *Adolescenza e rischio, Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Franco Angeli, Milano, 2008, 48).

Attualmente il tema dell'adolescenza investe l'ambito sociologico: l'ingresso nel mondo del lavoro si è posticipato e, soprattutto nel nostro paese, si prolunga il periodo di convivenza nella famiglia. La società tende a bollare come “giovani” coloro che stanno ancora in casa rimproverando il loro rinunciare ad una vita da adulti. Si parla di adolescenza prolungata come problema sociale. Sicuramente il termine adolescenza, dal punto di vista sociologico, viene descritto e delineato in riferimento al contesto culturale e sociale. Da una società dove il bambino passava allo stato di adulto e lavorava fin dalla tenera età, si è passati a una società in cui sono emersi altri fattori: il progresso, il maggiore benessere, la presa di coscienza dei diritti dei minori, i cambiamenti di ruolo dei genitori. Tutti questi cambiamenti hanno provocato

un'estensione del periodo di dipendenza dal nucleo familiare, un allungamento del percorso formativo e di studi e una posticipazione dell'inserimento nel mondo del lavoro tanto che a 29 anni l'80% dei maschi vive ancora in famiglia. (<http://www.rapportogiovani.it/giovani-e-lavoro/>).

E' vero che «fino a qualche anno fa l'adolescente non suscitava grande interesse sociale e culturale [...] Il disagio degli adolescenti, principalmente causato dal dato evidente che non li si ascolta abbastanza e che gli adulti hanno perduto per insondabili motivi la capacità o la voglia di educare i figli e gli studenti, è attualmente materia di conversazione molto alla moda» (G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo, ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma, 2012, V). È pensiero comune che l'adolescenza oggi è cambiata e Charmet ha intitolato un suo libro *I nuovi adolescenti* (G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000) proprio ad indicare una novità nel panorama degli studi sull'adolescenza.

Dal punto di vista psicologico sempre più spesso viene messo a tema “il disagio giovanile”, la problematicità dei giovani d'oggi, la preoccupazione di un'adolescenza “prolungata”.

L'approccio psicologico «ci consente di approfondire l'immagine dell'adolescente che riadatta i processi mentali ed emotivi a fronte dei tumultuosi cambiamenti innestati dalla pubertà» (E. Rosci, *La prevenzione in adolescenza. Una sfida possibile?* in F. Giori, (a cura di) *Adolescenza e rischio, Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Franco Angeli, Milano, 2008, 48).

L'individuo acquisisce competenze e requisiti per assumere la responsabilità di adulto: alcuni parlano di un adattamento della mente ai cambiamenti del corpo che richiede un grande lavoro di rielaborazione psichica, accettare nuova forma di sé. Altri mettono l'accento sulla trasformazione delle relazioni con i genitori, con i pari e con gli adulti in atto. Altri ancora parlano di un

cambiamento della mente, un «processo di soggettivazione, una vera e propria costruzione della mente, che ha tra i suoi effetti la formazione dell'identità e della personalità» (K. Provantini e A. Maggiolini, *L'adolescenza oggi, il punto di vista psicologico* in O. Scandella *Interpretare la tutorship*, Franco Angeli, Milano, 2007, 202). Quello che devono affrontare gli adolescenti è un compito di sviluppo che implica una ristrutturazione cognitivo-affettiva del proprio mondo interiore ed esteriore (A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet, *Manuale di psicologia dell'adolescente*, Franco Angeli, Milano, 2004). Per compiti di sviluppo si intendono tutti quei compiti che è necessario affrontare in una specifica fase della vita per passarne ad un'altra, nel caso dell'adolescente per raggiungere una maturità adulta. Palmonari riprende in parte questa tesi, dicendo che l'adolescente si trova ad affrontare alcune categorie universali di compiti: lo sviluppo fisico e sessuale, lo sviluppo cognitivo, l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo, l'evoluzione della propria identità. Tali compiti non vengono vissuti in modo uguale da tutti dipendono da vari fattori: caratteristiche individuali, classe di appartenenza, contesto socio-culturale, storia del soggetto, etc. Affrontare questi compiti evolutivi è ciò che permette di raggiungere un'identità del soggetto (A. Polmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Milano, 2011).

Parlare di compiti evolutivi significa parlare di «attività che si situano a metà strada tra un bisogno individuale ed una richiesta sociale, e possono essere portati a termine solo se il ragazzo riesce ad effettuare un compromesso psicologico interiore. Ogni compito ha la funzione di mettere alla prova e stimolare il ragazzo a superare positivamente la condizione di sviluppo in cui si trova, preparandolo ad affrontare le fasi successive» (S. Calamandrei, *La prevenzione del disagio giovanile*, in Pianeta Galileo 2005. Quali risorse energetiche? <http://www.consiglio.regione.toscana.it>).

Sia la posizione sociologica sia quella psicologica considerano l'adolescenza un processo che passa dall'infanzia all'età adulta che è determinato, in misura differente, dalla cultura e dalla società in cui l'adolescente vive.

Dal punto di vista della psicanalisi le strutture psichiche che governano il processo adolescenziale, invece, sono invariate nel tempo e nelle culture. Certo è cambiata la società ma, dopo Freud, l'adolescenza è stata all'inizio considerata nel pensiero psicoanalitico come un periodo dello sviluppo umano in cui avviene una ricapitolazione delle fasi dell'infanzia. Negli ultimi decenni, invece, la ricerca ha mostrato come ciò che c'è di più significativo nel percorso adolescenziale è la «possibilità di un secondo inizio, la possibilità cioè di dare una soluzione diversa da quella data dal soggetto all'angoscia che si è presentata intorno all'età dei quattro anni» (S. Premoli, *Il soggetto in divenire*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996).

Nel pensiero freudiano, infatti, il percorso evolutivo che va dall'infanzia all'adolescenza non è un cammino progressivo e lineare nel suo svolgersi. Freud indica due culmini in cui si struttura l'apparato psichico nello sviluppo: il primo tra i tre e i cinque anni e il secondo nella pubertà (S. Premoli, *Il soggetto in divenire*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996). Tra questi due culmini Freud fa riferimento ad un periodo di latenza in cui avviene una sospensione della strutturazione psichica che permette al soggetto di costruire la struttura difensiva che gli servirà ad affrontare le spinte evolutive adolescenziali. In questo strutturarsi del soggetto appoggiamo le basi della salute psichica e dell'intelligenza.

«Per Freud il pensiero non è frutto di un bisogno autonomo di conoscenza intellettuale che l'uomo possiederebbe a differenza di tutti gli altri esseri viventi, ma è da considerarsi come una strategia di risposta a delle esigenze di sopravvivenza poste dalla necessità della vita. Il pensiero è strettamente collegato alle pulsioni e non c'è per la psicoanalisi possibilità di separare l'intelligenza dagli affetti, e lo sviluppo intellettuale da quello affettivo, proprio perché i processi sono attivati in funzione di garantire una soddisfazione alle pulsioni del soggetto» (S. Premoli, *Il soggetto in divenire*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996).

Nella pubertà il soggetto si trova davanti a cambiamenti che lo riportano davanti a quelle domande e quelle pulsioni che avevano dominato la sua infanzia. Il primo cambiamento evolutivo evidente è di natura anatomica e fisiologica. Avendo le stesse potenzialità degli adulti, l'adolescente si trova di nuovo davanti alla questione della propria origine, ma da un punto di vista diverso da quello dell'infanzia. Ora anche lui ha tutto quello che è necessario per generare, deve trovare un modello in cui identificarsi, deve decidere chi vuole essere, iniziando un percorso di separazione e distacco dalla famiglia. Di fronte a questi compiti un nuovo meccanismo di difesa è quello che Anna Freud chiama "intellettualizzazione" per dire quello che accade in questo periodo: «l'adolescente deve fare un "ricorso esasperato, a scopo difensivo, [...]a strategie di pensiero logico - formale, per dominare gli aspetti più carichi di conflittualità presenti nel suo rapporto con le persone e con il mondo» (S. Premoli, *Il soggetto in divenire*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996. Si veda anche: W. A. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando Editore, Roma, 2009; G. Pietropolli Charmet, *Fragile e Spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza 2008). La psicanalisi fornisce un elemento interessante: «l'adolescente sente premere dagli strati più profondi della propria mente la spinta alla conoscenza: questa è la differenza fondamentale tra lui e il bambino». La conoscenza quindi diventa un fattore non più sociale o culturale ma insito nella struttura propria del soggetto. Tuttavia c'è un altro elemento, già indagato nelle varie teorie sociologiche e psicologiche, che però dal punto di vista psicoanalitico viene spiegato in modo approfondito: l'adolescente è alla ricerca della sua identità. Questo implica un allontanamento dalla figura del genitore che non è più depositario affidabile della conoscenza che l'adolescente desidera. Per questa ragione «egli deve cercare al di fuori della famiglia un adulto competente che lo aiuti a sapere» (G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000). In questo processo la scuola può rappresentare per l'adolescente uno strumento di grande utilità per l'acquisizione di una capacità

di pensiero che lo apra ad un mondo più ampio di quello familiare e gli permetta di trovare figure valide da sostituire ai genitori nel suo movimento di liberazione dall'autorità della famiglia.

Dalle varie posizioni sin qui esaminate sembra potersi inquadrare un approccio sintetico che ha come tema centrale dell'adolescenza la ricerca della propria identità, personale e sociale. La ricerca dell'identità, e l'allontanamento dalle figure genitoriali, sono parte di un compito evolutivo, ovvero, una richiesta che deve essere soddisfatta per poter proseguire nel cammino di crescita verso il mondo adulto. In questo percorso, gli elementi di carattere sociale, culturale, ambientale, hanno un determinato peso che, tuttavia, non riduce la complessità e la profondità del dramma che vive l'adolescente. In questa dinamica identitaria sono fondamentali la scuola e gli adulti che ne fanno parte per rispondere a quell'esigenza di pensiero, a quel bisogno di risposte che emerge nell'adolescenza, perché, davanti a tutta la domanda di identità, c'è bisogno di trovare altri adulti con cui identificarsi che non siano le figure genitoriali. «Un adolescente alla ricerca di sé stesso, può ritrovarsi solo se trova qualcuno o qualcosa che gli resiste e gli risponda» (P. Jeammet, *Adulti senza riserve*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009).

1.2. L'adolescente a scuola

Con l'introduzione della figura del tutor si cerca di valorizzare il bisogno a cui la scuola deve rispondere oggi. «È quindi sul sintomo che occorre interrogarsi, se non si vuole che la terapia divenga il luogo di una tecnica cui ci s'illude di delegare la risoluzione del problema senza averne compreso l'eziologia e le implicazioni "sistemiche". Si tratta quindi di chiedersi quali siano effettivamente i diversi tipi di "bisogni" sottesi a questa "emergenza" del ruolo del tutor, e per quali ragioni essi si manifestino in modo così significativo proprio in questo particolare momento di sviluppo della nostra realtà

economico-produttiva, lavorativo - formativa, socio-culturale» (così in I libri del FSE, *La moltiplicazione del tutor*, Rubattino, Roma, 2005, 17).

È facile collegare l'emergenza di questa figura nella scuola come conseguenza di cambiamenti economici e sociali, tanto più che il tema più ricorrente nel parlare di scuola sono i dati allarmanti a livello di dispersione scolastica e disoccupazione giovanile come dimostrano le ricerche statistiche a cura del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. I dati sono allarmanti in tutta l'Europa. Tuttavia l'Italia è uno dei paesi con la maggiore percentuale di ragazzi tra i 13 e i 18 anni in dispersione (si legga *Ricerca Studio ergo lavoro condotta in Italia nell'ambito dell'iniziativa pro bono Education to Employment* svolta dalla società Mc Kinsey & Company in collaborazione con Istat, Isfol, Unioncamere, Confindustria e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. La ricerca è stata pubblicata nei primi mesi del 2014).

Lo stesso servizio statistico del MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) introduce la necessità di questa analisi, pubblicata nel giugno del 2013, sulla dispersione scolastica dicendo che «la dispersione scolastica, con la prematura uscita degli studenti dal sistema scolastico, è un fenomeno che, se non efficacemente contrastato, potrebbe avere, nel medio - lungo periodo, conseguenze nello sviluppo del sistema Paese determinando un impoverimento del capitale umano» (si vedano i dati del MIUR - Ufficio di Statistica, *Focus: la dispersione scolastica*, giugno 2013).

La strategia *Europa 2020* - atto conclusivo di un percorso nato nel 2000, in cui a Lisbona i capi di stato e di governo dell'Unione Europea si accordarono su una serie di interventi da mettere in atto per salvaguardare e promuovere la crescita dei paesi europei a livello politico ed economico – individua il settore di istruzione e formazione come un fattore di vitale importanza per lo sviluppo del Paese. La Commissione ha proposto che gli obiettivi generali dell'UE siano tradotti in obiettivi e percorsi nazionali. Tra questi obiettivi uno è la

diminuzione della percentuali di allievi in dispersione scolastica. (http://ec.europa.eu/europe2020/services/sitemap/index_it.htm).

In questa direzione sono leggibili tante iniziative a livello normativo: il progetto Garanzia Giovani, ad esempio, (<http://www.garanziagiovani.gov.it/>), tutte le nuove normative riguardanti l'apprendistato e l'alternanza scuola – lavoro nelle scuole e non ultimo il documento *La Buona Scuola* del governo Renzi.

Come si legge nella circolare ministeriale n. 362/92 «la scuola non può perseguire i suoi fini istituzionali di istruzione e promozione dell'apprendimento, per rendere effettivo il diritto allo studio, senza farsi carico, per la sua parte, della “rimozione degli ostacoli”» che compromettono più o meno gravemente il raggiungimento di tali fini. Il nostro tempo è caratterizzato da nuovi ostacoli e nuovi malesseri generatori di nuove patologie, non più affrontabili nei soli termini tradizionali dell'assistenza economica e sanitaria e neppure con la semplice informazione, talora controproducente, sui danni derivanti da certi comportamenti.

L'impegno di rimozione che la scuola deve affrontare in quanto istituzione di questa Repubblica, implica la necessità di lavorare non solo con i contenuti disciplinari e con le didattiche specifiche, ma anche con i processi, con le relazioni, con i significati, con le motivazioni da cui dipendono il successo o l'insuccesso scolastico, la gioia, la tristezza, la voglia di lavorare, la rinuncia, la disistima di sé, il rifiuto più o meno esplicito, della vita nelle diverse e molteplici forme di devianza, di violenza, ecc.» (così nella Circolare ministeriale n. 362/92).

Tanta della letteratura attuale fa riferimento alla prevenzione: «L'obiettivo della prevenzione primaria sembra diventato allora quello di sostenere i giovani nel percorso di crescita offrendo loro opportunità, strumenti e conoscenze che li aiutino a fronteggiare le fisiologiche fasi di malessere legate all'età» (E. Rosci, *La prevenzione in adolescenza. Un sfida possibile*, in F. Giori (a cura di) *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la*

prevenzione. Franco Angeli, Milano, 1998, 47). In questo campo una criticità attribuita alla scuola italiana è la mancanza di una cultura dell'adolescenza: su chi sono oggi gli adolescenti, quali problemi presentano, in quale modo li esprimono, in che modo è opportuno e possibile entrare in contatto con loro. Altri parlano di mancanza di competenze relazionali e pedagogiche: «Il corpo docenti lamenta o è accusato di scarsa preparazione in relazione alla trattazione delle tematiche educative. Trattare di tali questioni, infatti, implica, prima ancora del confronto sui diversi sistemi valoriali che vengono assunti come punto di riferimento, saper creare delle interazioni tra le due sfere del cognitivo e dell'affettivo» (M. Tibaldi, *Tutor e relazione educativa nella scuola* in C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid editrice, Napoli, settembre 2007, 63).

L'adolescente a scuola è un tema molto dibattuto che ha spesso la connotazione di un'emergenza educativa. Il compito che si trova a fronteggiare, come è emerso dalla lettura degli studi sull'adolescenza, è quello di «elaborare progressivamente una nuova e diversa identità personalmente accettata e socialmente riconosciuta» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 14). Questo pone in primo piano una serie di esigenze che la scuola deve cogliere per riporre le condizioni di un percorso che porti il ragazzo al successo formativo. Il bisogno dell'adolescente è quello di interlocutori che lo aiutino a rispecchiare e verificare i fragili assetti di identità via via raggiunti e che gli rimandino immagini di sé, valutazioni, criteri di scelta e giudizio» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 14).

Davanti a questo scenario gli studiosi hanno visto una «sofferenza evolutiva, riferibile alla realizzazione di compiti specifici adolescenziali, che si riversa sui compiti scolastici e sul processo di apprendimento» (M. Lancini, *Malessere a scuola: tra compiti scolastici e compiti evolutivi*, documento ufficiale pubblicato sul sito www.minotauro.it, associazione di psicologi e psicoterapeuti che da oltre vent'anni collaborano in attività di ricerca-

formazione e consultazione-psicoterapia). Una delle strategie di risposta a questo malessere diffuso è la creazione di una rete di supporto al percorso dell'adolescente: «la scuola non riesce da sola a produrre cambiamenti negli atteggiamenti culturali e nei comportamenti, in quanto altri elementi di socializzazione interagiscono con la sua azione, per questo gli operatori scolastici devono costantemente procedere nell'ottica di una reale integrazione con quanti operano sullo stesso territorio. Non è più percorribile un itinerario educativo senza un approccio sistemico (Scuola – Comunità – Servizi) che porti alla formulazione di obiettivi condivisi e concretamente verificabili nella loro efficacia» (R. Salerno, M. Alessandrini, F. M. Ferro (a cura di) *L'adolescenza della mente*, medi@med edizioni, 1998, Pescara).

L'introduzione della normativa sui BES (ragazzi con *bisogni educativi speciali*), rivela un cambiamento di posizione della scuola, proprio in direzione della prevenzione di cui sopra. Le difficoltà che la scuola deve affrontare non sono più solo di tipo cognitivo, ma anche di altro genere (Direttiva ministeriale 27 Dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Circolare ministeriale 6 Marzo 2013 applicativa. Nota del 27 giugno 2013 prot. 1551). All'interno della scuola viene pensata una personalizzazione del percorso per quei ragazzi che «hanno un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni» (D. Ianes e V. Macchia, *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Ed. Erikson, Trento, 2008, 14.). Diventa patrimonio comune l'idea che la scuola deve cambiare per venire incontro all'esigenze degli alunni nella loro singolarità. A livello di autonomia scolastica, sempre più frequente è l'inserimento di nuove figure, tra cui il tutor e nuovi spazi, ad esempio lo sportello d'ascolto, lo psicologo scolastico, etc.

Il sistema scuola emerge dunque come un dispositivo formativo che necessita di un cambiamento per rispondere al compito che gli adolescenti le conferiscono: «La scuola dell'adolescente si inserisce in questa vicenda di

trasformazione e passaggio, accosta le proprie richieste al compito vitale di ogni adolescente di crescere e di divenire “un altro”, e propone all’adolescente uno scenario dove giocare e provare sé stesso» (A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano, 2009, 15; per approfondimenti si leggano anche A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet, *Manuale di psicologia dell’adolescenza: compiti e conflitti*, Francoangeli, Milano, 2004; A. Palmonari, *Psicologia dell’adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993; G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza istruzioni per l’uso*, Fabbri Editori, Milano, 2005).

CAPITOLO IV

LE AREE DI INTERVENTO

1.1. Personalizzazione e Individualizzazione

Il termine “persona” è un concetto che, fin dall’antica Grecia, è stato usato per contrassegnare un qualcosa che rimanda ad altro. Greci e Romani lo usavano per indicare la maschera che l’attore portava a teatro, ovvero, un uomo che è tale ma nello stesso tempo è altro sulla scena. Da allora, passando per la teologia, la filosofia, l’antropologia e, infine, la pedagogia, la personalizzazione è quel pensiero che vede nell’uomo non solo tutte le determinazioni storiche, biologiche e sociali di cui è fatto e in cui è immerso, ma anche qualcosa di altro che non può esaurirsi in questi fattori; un’unità precedente, quindi, che fonda e rende possibile le condizioni storico-sociali (G. Sandrone, *Personalizzazione* in G. Bertagna e P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Edizione La scuola, Milano, 2013, 292).

Le elaborazioni pedagogiche nate dal personalismo vedono nella persona il centro dell’insegnamento e dell’apprendimento, dove con persona si intende qualcosa che possiede un’unicità, una libertà, una creatività e una responsabilità non deducibili da condizioni esterne.

Dal punto di vista pedagogico, per alcuni autori della letteratura attuale, «la prospettiva della personalizzazione reinterpreta alla luce di nuove esigenze un motivo ricorrente della cultura pedagogica novecentesca e cioè il principio della individualizzazione.

Autori come Claparède, Decroly, Montessori, Freinet hanno scritto pagine che ormai appartengono al patrimonio storico della riflessione pedagogica» (si legga G. Chiosso *Personalizzazione*, da *Voci della scuola*, in (a cura di) G. Cerini, M. Spinosi, “Notizie della Scuola”, Tecnodid, Napoli 2003). Alcuni autori parlano di individualizzazione e personalizzazione come «strategie di

intervento didattico che intendono tradurre in pratica il principio pedagogico della centralità del soggetto, con la sua storia di apprendimento, le sue caratteristiche specifiche, i suoi bisogni e i suoi desideri e la sua tensione verso il successo formativo» (M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino 2002, Utet, 132).

Il presupposto comune ai due concetti risiede in una idea di formazione intesa come qualcosa che si piega «alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)» (M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino 2002, Utet, 132).

Posta la radice comune dei due principi, e quindi delle due pratiche che ne derivano, alcuni vedono una profonda distanza tra queste due metodologie. Posto che «l'educazione personalizzata rientra all'interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate per rendere sempre più efficaci e profondi i processi educativi [...] Personalizzare significa riferirsi ad una persona. L'educazione è personalizzata quando si realizza in ogni persona in modo conforme alle sue caratteristiche [...] L'uso del termine personalizzazione, lungi dal porsi come una semplice variante dei termini di individualizzazione e socializzazione, costituisce piuttosto l'affermazione del principio metodologico che riconosce ed assume in partenza la ricchezza delle differenze esistenti tra gli alunni» (A. La Marca, *Personalizzazione e Apprendimento. Strumenti e Competenze*, Armando Editore, Roma 2005).

L'individualizzazione si riferisce a «quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento» (A. La Marca, *Personalizzazione e Apprendimento. Strumenti e Competenze*, Armando Editore, Roma 2005). Questa strategia prevede dunque l'attivazione di percorsi di insegnamento differenziati per il

raggiungimento degli stessi obiettivi (A. La Marca, *Personalizzazione e Apprendimento. Strumenti e Competenze*, Armando Editore, Roma 2005).

La personalizzazione si riferisce invece a «quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive». Questa strategia prevede dunque l'attivazione di percorsi differenziati, in comune con l'idea di individualizzazione, ma per il raggiungimento di mete personali e lo sviluppo di proprie aree di eccellenza; nella personalizzazione non si ha dunque solo diversificazione dei percorsi di insegnamento, cosa che si ha anche nell'individualizzazione, ma diversificazione dei traguardi di apprendimento, verso lo sviluppo di propri talenti personali» (A. La Marca, *Personalizzazione e Apprendimento. Strumenti e Competenze*, Armando Editore, Roma 2005).

Per un'altra parte della letteratura attuale le due istanze non vanno certo messe in contrapposizione ma combinate tra loro; infatti, «tutti i soggetti, o almeno la grande maggioranza di loro, possono raggiungere gli obiettivi fondamentali di un curriculum e sviluppare una propria forma di talento se vengono messi in condizioni di apprendimento adeguate, ossia se la scuola è a misura dell'alunno» (M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino 2002, Utet, per approfondimenti si legga anche G. Cerini – M. Spinosi., *Voci della scuola Duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Napoli 2003, Tecnodid, pp. 208-213).

Un'altra distinzione rilevata da alcuni autori tra le pratiche di individualizzazione e personalizzazione risiede nella loro modalità di interpretare la relazione tra il singolo essere umano e la società. L'individuo è una parte della società e si costituisce a partire e attraverso la sua relazione e accettazione delle regole sociali in cui vive. La persona, invece, è un intero autonomo e il suo rapporto con le istituzioni e i dispositivi deve essere partecipativo e libero: «l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure

biologico-organico, solo in quanto parte dell'intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe. [...] La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto» (G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti – P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 29. Su questi temi si vedano anche: *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia 2004, G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008).

Se l'individualizzazione, in ambito pedagogico, affermando la differenza specifica di ogni individuo insieme alla possibilità di raggiungere i medesimi obiettivi, promuove il suo riconoscimento all'interno della società in cui vive, la personalizzazione, invece, tende a valorizzare l'autonomia e la libertà specifica di ogni uomo, inteso come il fine ultimo e assoluto del processo educativo.

Per un'altra parte della letteratura attuale le due istanze non vanno certo messe in contrapposizione ma combinate tra loro; infatti, «tutti i soggetti, o almeno la grande maggioranza di loro, possono raggiungere gli obiettivi fondamentali di un curriculum e sviluppare una propria forma di talento se vengono messi in condizioni di apprendimento adeguate, ossia se la scuola è a misura dell'alunno» (M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino 2002, Utet, per approfondimenti si legga anche G. Cerini – M. Spinosi., *Voci della scuola Duemilaquattro. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, Napoli 2003, Tecnodid, pp. 208-213).

Il dibattito pedagogico si è aperto in Italia a partire dal D.lgs n. 59/2004, primo decreto attuativo della legge delega n. 53/2003, che inserisce la

personalizzazione come dimensione fondamentale nell'istruzione e nella formazione.

Tuttavia, ben prima di allora, le sperimentazioni didattiche che si possono ricondurre all'individualizzazione si sono diffuse ampiamente nel sistema educativo di istruzione e formazione. Al contrario, la didattica personalizzata non ha trovato una facile possibilità di realizzazione nella scuola italiana.

Le ragioni di questo fatto sono dovute a diversi fattori, sia storici che pedagogici, che proveremo a indagare nel secondo paragrafo.

1.2. Linea storico – pedagogica.

Il tema dell'individualizzazione e della personalizzazione ha radici storiche e pedagogiche profonde. Appare opportuno inquadrare, per lo meno ad un livello macro, tutte quelle teorie pedagogiche che hanno permesso il passaggio da una scuola di massa all'idea di una scuola su misura. La premessa a questo passaggio è la svolta avvenuta nella storia della pedagogia da un'impostazione magistrocentrica ad una puerocentrica e la conseguente concezione del soggetto come centro propulsivo, e non più passivo, dell'apprendimento.

Al centro non è più l'insegnamento, che può essere in qualche modo standardizzato, ma l'apprendimento del soggetto. L'apprendimento è considerato un'esperienza che permette l'attivarsi o il riattivarsi di potenzialità cognitive che ogni soggetto possiede. Primo tra tutti, famoso per essere primo autore di quello che è chiamato *attivismo pedagogico*, è Jhon Dewey. La prima parte del Novecento è segnata dal movimento dell'educazione nuova e dalla pedagogia dell'*attivismo* che vede in Dewey il sostenitore di una *rivoluzione copernicana* con cui definisce il cambiamento di prospettiva con cui si cominciò a guardare in pedagogia al processo educativo (J. Dewey, *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze, 1950)

Nella visione tradizionale l'infanzia non era concepita come un valore in quanto l'educatore doveva assicurare il passaggio alla vita adulta nel modo più

efficace e rapido possibile, quindi l'insegnante poneva al centro del processo educativo il programma di studi e la disciplina.

Nella concezione moderna, invece, l'educazione si incentra sul fanciullo stesso e afferma che ciascun fanciullo deve avere il diritto di raggiungere la propria "maturità dell'infanzia" secondo i propri ritmi, interessi e bisogni specifici.

I sostenitori dell'*attivismo* pedagogico propugnano una teoria educativa con piani di lavoro e di sviluppo personalizzati, con uno stretto rapporto tra scuola e vita, promuovendo anche l'intelligenza operativa e pratica attraverso attività manuali e considerando la cultura scientifica al pari della classica. Dewey conveniva, con Rousseau, sulla centralità del fanciullo nei processi educativi, affermando che è lui stesso a dare l'avvio alla sua educazione. Fine dell'educazione è promuovere le capacità degli individui e favorire lo sviluppo della personalità particolare di ciascuno (J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, in R. Tassi, *Itinerari pedagogici del '900*, Zanichelli, Bologna, 1991, 321-326, J. J. Rousseau, *Emilio o dell'Educazione*, G. A. Roggerone, (a cura di) Ed. La Scuola, Brescia 1993). In Europa gli autori che si fanno promotori di questa nuova concezione dell'educazione sono autori come Claparède e Decroly.

Claparède in *L'école sur mesure* pubblicato nel 1920, riprendendo i principi dell'attivismo pedagogico di Dewey, si pone il problema di come articolare e individuare per valorizzare al massimo i diversi ritmi di apprendimento e le differenti capacità individuali di ciascuno, in quanto la scuola ha il compito di assecondare e soddisfare le esigenze di ogni allievo mettendosi al suo servizio per promuovere e stimolare la sua crescita e la sua personalità. È evidente che il maestro cambia il suo ruolo, non è più qualcuno che trasmette nozioni e conoscenze ma chi ridesta un interesse e stimola le personalità degli allievi, ognuno secondo i propri interessi e le proprie caratteristiche. A tal fine Claparède fondò un Istituto, l'*Institute Rousseau*, per garantire un'adeguata preparazione degli insegnanti animato dal principio che l'insegnante nuovo deve essere uno "scienziato dell'educazione" ed essere quindi capace di osservare, sperimentare, innovare continuamente la propria attività

professionale (G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Ed. La Scuola, Brescia, 2012, pp.68 - 72).

Ovide Decroly come Claparède aveva una posizione piuttosto critica nei confronti della scuola tradizionale, a cui anche egli oppose una scuola su misura degli interessi e delle capacità e dei bisogni del fanciullo (G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Ed. La Scuola, Brescia, 2012, pp.68 - 72).

In Italia sono importanti gli studi di Maria Montessori, conosciuta per il metodo che ha preso il suo nome, per la quale educare significa sollecitare le potenzialità di ciascun bambino.

Il compito dell' educatore, per la Montessori, era quello di riuscire a creare un ambiente “a misura di bambino”, in grado cioè di rispondere alle sue esigenze in modo tale che egli potesse agire, giocare ed assimilare spontaneamente. Infatti le sue “Case dei bambini” disponevano di oggetti progettati sia per il gioco sia per lo sviluppo dell'intelligenza infantile (per approfondimenti si legga G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Editrice La scuola, 2012; R. Fornaca-R.S. Di Pol, *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del Novecento*, Principato, Milano, 1993, pp. 153-160).

Il primo studioso ad utilizzare il termine personalizzazione nel contesto delle Scienze dell'Educazione fu V. G. Hoz, nel volume *Educazione Personalizzata*, pubblicato nel 1970 (V. Garcia Hoz, *Educazione Personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'apprendimento*, Le Monnier, Firenze, 1981) in cui pose alcune premesse fondamentali per comprendere il dibattito attuale su personalizzazione e individualizzazione.

Il presupposto è che ogni soggetto ha diritto al conseguimento del massimo successo scolastico e perché questo avvenga devono essere predisposti itinerari di apprendimento che tengano conto della storia personale di ciascuno e valorizzino il talento peculiare di ognuno.

L'altro elemento fondamentale si basa sul concetto per cui all'unità della vita, in cui il soggetto si concepisce come intelligenza, volontà e affezione, corrisponda un unità anche a livello educativo. Personalizzare significa

predisporre ogni intervento in modo che l'apprendimento non sia fine a sé stesso, ma coinvolga la totalità della persona (comportamento, attitudine, etica). «La conoscenza umana è quando il soggetto è in grado di dare un significato alle nozioni e costruire un sapere proprio» (G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, ed. Mondadori Università, anno 2004, 254).

Metodologicamente il percorso personalizzato nasce dall'intersezione di obiettivi comuni (alla classe) e obiettivi individuali (dell'alunno). «Il più profondo significato dell'educazione personalizzata consiste non nell'essere una forma o un metodo nuovo d'insegnamento più efficace ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dello stesso alunno» (così G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, 2004, 254).

Non si può non citare, parlando di personalizzazione, anche la teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner, il quale sostiene che gli uomini hanno diversi modi di apprendere e di elaborare le informazioni, indipendenti l'uno dall'altro. Questa concezione si pone in alternativa all'idea generale di un'unica forma di intelligenza, valorizzando le diverse modalità con cui ogni uomo impara. Da questa teoria molti studiosi hanno preso spunto e si può affermare che la radice del *cooperative learning* e di tante strategie didattiche simili utilizzate e enfatizzate oggi è da ritrovarsi proprio in Gardner (H. Gardner, *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, intervento effettuato al congresso annuale dell'*American Educational Research Association*, Chicago (Illinois), 21 Aprile 2003).

1.3. Il dibattito italiano.

Nel dibattito italiano, invece, il termine personalizzazione nasce a partire dagli anni '50, un periodo storico in cui la scolarizzazione ha come modello quello

di una piramide allargata in cui c'è un livello di istruzione obbligatoria uniforme per tutti e un vertice ristretto che istruisce quella che sarà poi la classe dirigente.

Questo modello, di matrice ottocentesca e che vede le sue radici nel pensiero illuminista, si è scontrato negli anni con cambiamenti storico sociali che hanno chiesto e continuano a richiedere un cambiamento nella concezione della scuola.

In primo luogo c'è un bisogno crescente di scuola (forte flusso di allievi nelle scuole di avviamento al lavoro) e un cambiamento nel mondo economico per cui non c'è più un modello taylorista - fordista in cui il lavoratore, acquisite delle competenze, poteva permettersi di lavorare tutta la vita nella stessa azienda senza aggiornarsi. Oggi siamo in un mondo globalizzato in cui vengono richieste molte più competenze e capacità di problem solving e gestione delle criticità per tipologie di lavoro diverse. Inoltre quasi nessuno può permettersi di non cambiare lavoro, soprattutto nel periodo di crisi economica che stiamo attraversando.

Tutti questi aspetti hanno portato la cultura pedagogica a ripensare la scuola. Ad esempio c'è stata un'apertura alla psicologia come sostegno della didattica e un ripensamento della prassi didattica a misura degli interessi del singolo allievo. In Italia ha preso piede l'individualizzazione degli apprendimenti, a partire dal concetto di "scuola su misura" elaborato nel 1920 da Claparede. Tuttavia solo negli anni '70 questa idea ha iniziato a influenzare la scuola italiana, che ha sempre seguito il modello anglosassone della "scuola efficace" risultante da un incrocio di teorie socio - economiche e statistiche per cui l'obiettivo della scuola era la massima efficacia ed efficienza del sistema. Negli anni '70 con le teorie della personalizzazione il modello della scuola efficace viene messo in crisi.

La personalizzazione intende riportare al centro degli studi il soggetto che apprende e differenziare gli approcci educativi senza venire meno all'esigenza di valutare il rendimento delle scuole e i livelli di apprendimento.

Gli approcci educativi devono essere ordinati in modo flessibile in modo da corrispondere alle varie disposizioni ed esperienze personali dell'allievo. Anche la valutazione deve mutare diventando più qualitativa che quantitativa. Dagli anni '70 inoltre iniziano discussioni sul sistema formativo policentrico (Il riferimento va a *Educazione e lavoro nella società moderna* Ocse 1975).

La scarsa fortuna data dal centralismo statale ha creato le condizioni per l'apertura avvenuta negli anni '90 con l'acquisizione del principio di sussidiarietà e il principio dell'alternanza, ovvero il riconoscimento del valore formativo delle esperienze maturate in contesti di lavoro (G. Chiosso, *Tra "scuola efficace" e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico*. Intervento all'Università di Bergamo).

Tornando, invece, al dibattito attuale si osserva che a livello legislativo la personalizzazione ha iniziato ad avere una ricaduta dagli ultimi anni del XX secolo, a partire dalla riforma del Titolo V della Costituzione attraverso la legge delega n.53 del 2003 e i suoi decreti attuativi²³ sono declinati a partire dalla centralità del concetto di persona e di personalizzazione nei processi

²³ D.Lgs n. 59/2004 in cui si legge nel Capo I art. 3: «Al fine del conseguimento degli obiettivi formativi, i docenti curano la personalizzazione delle attività educative, attraverso la relazione con la famiglia in continuità con il primario contesto affettivo e di vita delle bambine e dei bambini. Nell'esercizio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche sono attuate opportune forme di coordinamento didattico, anche per assicurare il raccordo in continuità con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria».

Capo III, art. 7: «Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, per ulteriori 99 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi e la cui frequenza è gratuita. Gli allievi sono tenuti alla frequenza delle attività facoltative per le quali le rispettive famiglie hanno esercitato l'opzione. Le predette richieste sono formulate all'atto dell'iscrizione. Al fine di ampliare e razionalizzare la scelta delle famiglie, le istituzioni scolastiche possono, nella loro autonomia, organizzarsi anche in rete.

[...] A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti».

didattici promossi all'interno del sistema educativo nazionale (G. Bertagna e P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Edizione La scuola, Milano, 2013, p 292).

Nella scuola l'avvento del nuovo paradigma ha significato l'introduzione di:

- una pari dignità tra i sistemi di istruzione e formazione professionale e istruzione liceale, sul presupposto che non esiste una strada migliore dell'altra ma esistono possibilità diverse per limiti e potenzialità di ognuno;
- un portfolio delle competenze, strumento in cui viene descritto l'intero storico del percorso del ragazzo e dove vengono valutate le competenze che l'allunno ha acquisito negli anni in modo formale e non formale;
- una possibilità di piani di studio personalizzati in cui ogni alunno possa raggiungere gli obiettivi minimi nella modalità più favorevole e agevolante per la sua persona;
- una identificazione di un tutor avente il ruolo specifico di promuovere una «continua analisi riflessiva di sé in rapporto agli altri e al mondo, al fine di guadagnare livelli sempre più ampi e consapevoli di unità, di integrazione di tutte le proprie dimensioni costitutive per ogni allievo» (G. Bertagna e P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Edizione La scuola, Milano, 2013, 291)
- una valorizzazione della cooperazione come metodologia di lavoro in modo che ogni allievo possa collaborare con le proprie risorse ad un obiettivo comune.

«La pratica didattica che ne consegue è caratterizzata da un insieme di azioni umane volte, da un lato, a far comprendere e a dimostrare a ciascuno i condizionamenti naturali, sociali, storici e istituzionali che lo premono e dai quali non può prescindere; dall'altro, a far comprendere e a dimostrare che, proprio a partire da questi condizionamenti esistenti, ciascuno è chiamato a riconoscere non solo la propria comune appartenenza all'unica sostanza

umana, ma anche e soprattutto a dimostrare la propria irriducibile libertà, originalità, unicità/eccezionalità, responsabilità e unità "personale". La "personalizzazione", in questa prospettiva, coincide con il processo educativo attraverso il quale ogni essere umano riconosce progressivamente sé stesso e gli altri esseri umani, ed è, nella relazione educativa, accompagnato a fare ciò, nel tempo e nello spazio, con tutte le caratteristiche e le qualità della persona umana» (così in G. Bertagna, P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Edizione La scuola, Milano, 2013, 284).

Ben diverso è il termine individualizzazione il quale è spiegato come «un'attività di insegnamento comune ad un gruppo classe» che «si diversifica in base ad alcuni aspetti particolari dell'apprendimento di un singolo allievo, solitamente in situazione di difficoltà [...] Ciò non significa che l'individualizzazione non modifica i traguardi di apprendimento finali attesi che restano quelli previsti per tutti gli studenti di un certo segmento dell'ordinamento scolastico. L'azione didattica si piega, dunque, ad alcune esigenze individuali del singolo e adotta strategie di differenziazione del percorso di insegnamento che rimane volto al raggiungimento dei medesimi risultati» (G. Bertagna, P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Edizione La scuola, Milano, 2013, 209).

Il raggiungimento di un'uguaglianza di obiettivi sembra giustificare l'uso del termine individualizzazione che, entrato in vigore anche a livello di normativa nel 2010 rispetto agli alunni con disturbi di apprendimento, permette di fare attività di recupero individuale per potenziare abilità e acquisire competenze attraverso strategie diversificate su misura per ogni singolo alunno. Sono tante le definizioni elaborate a riguardo.

Alcuni vedono nella personalizzazione un adattamento dei risultati dell'istruzione alla previsione di successo formativo formulata per ogni allievo secondo le sue capacità e caratteristiche. Chi condivide questa ipotesi vede nella personalizzazione l'affermarsi di una concezione deterministica della relazione tra livello di apprendimento e caratteristiche personali, favorendo

l'esclusione da un certo tipo di formazione di chi, in virtù delle proprie caratteristiche non è "adeguato". In questa visione l'uniformità degli esiti di apprendimento è ciò che qualifica l'istruzione, l'esito ovvio e sperato della formazione (B. Vertecchi, *Insuccessi personalizzati* da "Insegnare" n. 5, 2003).

Per altri la personalizzazione è un' reinterpretazione, avvenuta alla luce delle nuove esigenze poste dalla società contemporanea, dell'antico principio della individualizzazione, concepita come modalità di intervento didattico diversificato su misura del singolo allievo per il raggiungimento dei medesimi obiettivi generali posti per tutti. Ciò che cambia è solo l'itinerario scelto per raggiungere il risultato (G. Chiosso, *Personalizzazione*, da *Voci della scuola*, a c. di G. Cerini e M. Spinosi, *Notizie della Scuola*, Tecnodid, Napoli 2003).

Per altri ancora c'è una chiara differenza tra individualizzazione e personalizzazione per quanto riguarda le strategie didattiche. Se la prima si riferisce alle strategie che mirano al raggiungimento delle competenze fondamentali richieste da programmazione attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento, l'altra mira invece a garantire per ogni allievo una forma di eccellenza cognitiva, attraverso strategie didattiche finalizzate allo scopo. Mentre nella prima gli obiettivi rimangono comuni, nella seconda l'obiettivo è variabile. In questa visione i due principi non sono contrapposti ma complementari nel "fare scuola" (G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008).

Altri autori hanno sottolineato una complementarietà tra questi due principi e non un antagonismo; per altri ancora il dibattito attuale è interpretato come un forte richiamo ad un cambiamento organizzativo e sociale affinché la personalizzazione e l'individualizzazione siano principi operativi possibili da attuare nell'istruzione e nella formazione di oggi. L'«individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti

il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento.

Personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza).

In altre parole, la personalizzazione ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno (pluralità di percorsi formativi/piste indirizzate verso destinazioni differenti, possibilità di scelta da parte dell'alunno, grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, realizzazione di un adeguato contesto didattico).

Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali» (M. Baldacci *Individualizzazione*, da *Voci della scuola*, a c. di G. Cerini e M. Spinosi, *Notizie della Scuola*, Tecnodid, Napoli 2003; G. Bertagna, *Individualizzazione e personalizzazione. Un confronto mancato*, in *Nuova secondaria*», XXX, 6, Marzo, La scuola, Brescia, 2013).

Per ulteriori approfondimenti sul tema si leggano anche G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008; M. Baldacci, *Personalizzare o Individualizzare?*, Ed. Erickson, Torino, 2006; M. Gentile, *Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento* in *L'Educatore*, 2007, 55 n. 5, 13-16; A. Antonietti, P. Triani (a cura di) A. Antonietti, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

CAPITOLO V

L'ALTERNANZA SCUOLA - LAVORO

1.1 L'alternanza tra indirizzi comunitari e impianto normativo nazionale

Il tema dell'alternanza scuola-lavoro è multifattoriale poiché pone al centro diversi aspetti e riferimenti culturali, sociali ed economici. L'obiettivo del lavoro di studio e ricerca svolto nel percorso di dottorato/apprendistato ha avuto come focus quello di definire, per quanto possibile, la funzione tutoriale nella scuola in quanto uno dei compiti principali affidati al tutor sia dalla normativa sia in Cometa Formazione, che, nella fattispecie è il caso di studio, è quello di essere responsabile dell'alternanza scuola – lavoro. Per questa ragione è necessario conoscere il contesto in cui questa funzione si muove.

A livello sociale l'alternanza scuola-lavoro è considerata come strumento di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro e, a riguardo, basti pensare alle conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000 in cui si legge che uno degli obiettivi strategici dell'Europa è «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo». Parimenti Le conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo tenutosi a Bruxelles il 22 e 23 marzo 2005 riprendono il tema ribadendo che il «capitale umano è la risorsa più importante per l'Europa» e la priorità è quella di favorirne la formazione come necessaria ai fini di un rilancio della stessa competitività continentale su scala mondiale.

La strategia *Europa 2020* ripropone la questione mettendo tra gli obiettivi prioritari dei paesi della UE l'occupazione, attraverso l'innalzamento al 75% (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni, e l'istruzione, con la riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% e l'aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria).

A partire dalla strategia di Lisbona tanti sono stati gli interventi e gli studi svolti dalla stessa commissione europea che hanno approfondito il tema del

legame tra conoscenza e economia: «Nelle società sviluppate la crescita del settore terziario, l'espansione delle nuove tecnologie e il declino del lavoro manuale hanno posto al centro dell'attenzione la relazione tra l'ampliamento del patrimonio di conoscenze tecniche e scientifiche e l'aggiornamento dei valori e dei saperi, da un lato, e lo sviluppo economico e sociale, dall'altro. Tale relazione viene studiata secondo il paradigma fornito dalla teoria del capitale umano, analizzando i meccanismi che permettono di utilizzare l'aumento di conoscenza come fattore di produzione e valutando i rendimenti dell'investimento in istruzione e formazione in termini di reddito, qualità dell'occupazione e performance del sistema produttivo, con riferimento anche ai problemi dell'Italia nel confronto con i paesi avanzati. La teoria del capitale umano consente anzitutto un approccio macroeconomico, in grado di fornire chiavi di lettura appropriate circa l'impatto dell'incremento di conoscenza dell'intera collettività, sul sistema produttivo e sulla dinamica di lungo periodo dello sviluppo economico e sociale. Il lavoro rappresenta quindi il luogo dove maggiormente le condizioni per lo sviluppo e l'accumulazione di conoscenza si condensano, realizzando la crescita economica e lo sviluppo sociale attraverso l'innovazione, la ricerca e la cooperazione, in accordo con lo spirito e la lettera della nostra Costituzione e con i principi di un'economia basata sulla conoscenza assunti dalla Comunità europea a Lisbona» (così in Isfol, *Osservatorio Isfol*, Rivista trimestrale, Ed. Guerini Associati, Anno I, n.1, Milano 2011,15. Per approfondimenti: Commissione UE, *Investire nel capitale umano: l'efficienza della spesa pubblica ed altre politiche*, Bruxelles, 10 gennaio 2003, Commissione UE, *Istruzione e Formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*, Bruxelles, 11 novembre 2003, OCSE, *Uno sguardo sull'educazione: gli indicatori dell'OCSE – nota di sintesi*, 2003).

«Nelle società sviluppate la crescita del settore terziario, l'espansione delle nuove tecnologie e il declino del lavoro manuale hanno posto al centro dell'attenzione la relazione tra l'ampliamento del patrimonio di conoscenze

tecniche e scientifiche e l'aggiornamento dei valori e dei saperi, da un lato, e lo sviluppo economico e sociale, dall'altro. Tale relazione viene studiata secondo il paradigma fornito dalla teoria del capitale umano, analizzando i meccanismi che permettono di utilizzare l'aumento di conoscenza come fattore di produzione e valutando i rendimenti dell'investimento in istruzione e formazione in termini di reddito, qualità dell'occupazione e performance del sistema produttivo, con riferimento anche ai problemi dell'Italia nel confronto con i paesi avanzati. La teoria del capitale umano consente anzitutto un approccio macroeconomico, in grado di fornire chiavi di lettura appropriate circa l'impatto dell'incremento di conoscenza dell'intera collettività, sul sistema produttivo e sulla dinamica di lungo periodo dello sviluppo economico e sociale. Il lavoro rappresenta quindi il luogo dove maggiormente le condizioni per lo sviluppo e l'accumulazione di conoscenza si condensano, realizzando la crescita economica e lo sviluppo sociale attraverso l'innovazione, la ricerca e la cooperazione, in accordo con lo spirito e la lettera della nostra Costituzione e con i principi di un'economia basata sulla conoscenza assunti dalla Comunità europea a Lisbona» (Isfol, *Osservatorio Isfol*, Rivista trimestrale, Ed. Guerini Associati, Anno I, n.1, Milano 2011,15). Il giudizio conclusivo, che sembra essere condiviso in tutte le ricerche e studi, è che «qualunque innovazione, tecnologia, organizzazione ha dietro il fattore umano. Pertanto vanno ripensati, in questo senso, i concetti stessi di produzione, investimento, spesa pubblica. Il problema cruciale di una economia e di una società è l'incremento di questo fattore non riconducibile alle risorse materiali a disposizione e nemmeno alla riorganizzazione delle risorse esistenti, quanto piuttosto alla capacità di incrementare la genialità creativa dell'uomo» (G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Ed. Guerini e Associati, Milano 2004, 11).

La risposta italiana alle richieste europee ha visto l'alternanza scuola – lavoro protagonista di una serie di riforme al centro, ancora oggi, del dibattito italiano. L'alternanza scuola – lavoro, come concetto stabilito

legislativamente, viene introdotto per la prima volta grazie all'articolo 4 della legge del 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Prima di tutto, la legge introduce la pari dignità educativa e culturale del sistema di istruzione e del sistema di istruzione e formazione professionale, garantita da norme, principi e i *lep* (livelli essenziali di prestazione) stabiliti dallo Stato per entrambi i sistemi, lasciando la competenza residuale alle Regioni. A conferma di questo, la legge introduce la possibilità di passare dal sistema liceale a quello professionale con modalità di facile accesso per gli studenti (per approfondimenti si legga G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo 2006, 25).

L'articolo 4 della suddetta legge, inoltre, definisce l'alternanza come «modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro». L'idea è quella non di inserire un nuovo strumento “scolastico” ma inaugurare una nuova metodologia che, attraverso momenti di aula, laboratori, esperienze lavorative, permettesse di unire mondo della scuola e mondo del lavoro. Attraverso l'introduzione dell'alternanza scuola – lavoro, viene ripreso il metodo dell'educare facendo attraverso la possibilità di attivare tirocini curriculari, laboratori, percorsi in apprendistato, gestire, da parte delle scuole professionali, imprese formative simulate²⁴. Con il d.lgs del 15 aprile del 2005

²⁴ Con il d.lgs del 15 aprile del 2005 n. 77 emanato come attuazione delle norme generali contenute nell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003 n. 53 vengono esplicitate le finalità dell'alternanza scuola lavoro come «a) attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di

n. 77 viene ribadita l'assoluta centralità della dimensione formativa, rispetto al rischio di utilizzare l'alternanza scuola – lavoro come strumento per una maggiore produzione economica senza costi, ed allo stesso tempo, sempre nel decreto legislativo, si ribadisce l'importanza della individuazione di un tutor interno, all'istituzione scolastica o formativa, avente il compito di monitorare in maniera costante l'attività svolgendo, altresì, un «un ruolo di assistenza e guida degli studenti» e verificando «il corretto svolgimento del percorso in alternanza». Tra il 2007 e il 2010 ci sono state altre riforme, tra cui il decreto Gelmini, che hanno un po' rivisitato la concezione di partenza dell'alternanza scuola – lavoro. Si legge nel d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, dedicato al riordino dell'istruzione tecnica che «stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio» (Art. 5, comma 2, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*). Le espressioni usate negli artt. 5, comma 2, e 8, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, dedicato al riordino dell'istruzione e la formazione professionale, cita l'alternanza scuola – lavoro con altri termini: «i percorsi [...] si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: [...]; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro»; «l'area di professionalizzazione [...] è sostituita, nelle quarte e quinte classi [...] con 132 ore di attività in alternanza scuola lavoro». Questo cambiamento, terminologico prima che legislativo, dice di una riduzione dell'alternanza scuola – lavoro da metodologia prettamente formativa a uno strumento, un'attività (U. Buratti, E. Massagli, S. Cairoli, *Gli spazi per la valorizzazione*

competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile [...]; e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio». Periodi di formazione in aula e di apprendimento mediante esperienze di lavoro da svolgersi nell'ambito dell'orario complessivo annuale dei corsi.

dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano, Adapt University press, E – book series n.42)

Il tema è stato ampiamente ripreso con il documento *La Buona Scuola* del Governo Renzi, che si prefigge di inserire l'alternanza scuola lavoro come obbligatoria negli ultimi tre anni degli Istituti Tecnici, e con la previsione di un anno aggiuntivo nei professionali immaginando di utilizzare la modalità dell'alternanza attraverso l'introduzione dell'impresa formativa, i tirocini, l'apprendistato. Il testo è stato recepito con la legge n. 107 del 13 Luglio 2015; tuttavia, la visione dell'alternanza come «la più efficace politica strutturale a nostra disposizione contro la disoccupazione – anzitutto giovanile, rispondendo all'urgenza e dando prospettiva allo stesso tempo», mette al centro un altro tema, che già in occasione della Riforma Moratti e della sperimentazione regionale dei centri di formazione professionale era stato dibattuto, per cui «Ogni cittadino italiano ha il diritto di incontrare un'istruzione e una formazione che non sono al servizio del lavoro e dell'occupazione, ma della persona. Si incontrano, quindi, conoscenze (*sapere*) e abilità (*saper fare*) disciplinari non perché ciò sia un valore in sé, ma perché ciò fa crescere e maturare come persone: ci rende più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, amare, sentire, gustare, vivere con gli altri meglio» (G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo 2006, 25). In tanti hanno rilevato questa dimenticanza della dimensione più profonda che introduce la metodologia dell'alternanza, una dimensione più formativa e culturale. «La “formazione professionale regionale” intesa come problema del lavoro e non della persona, infatti, non è più presentabile, oggi. Se è vero che il lavoro contemporaneo, se si vuole che sia svolto come si deve, deve essere sempre più ricco di conoscenze scientifiche, di cultura e di intelligenza del soggetto, e soddisfacente in rapporto a se stessi e agli altri, quindi sempre più lontano dagli stereotipi dell'addestramento e delle istruzioni per l'uso, perché la “formazione professionale” dovrebbe continuare ad essere solo al servizio

delle politiche attive del lavoro piuttosto che un straordinaria occasione di promozione dell'educazione integrale di ciascuno attraverso il lavoro?» (A. Bramanti, D. Odifreddi (a cura di), *Istruzione e Formazione: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano 2003, 47).

1.2. Il lavoro quale ambito educativo e formativo

Il dibattito in questione ci introduce anche ad un altro grande tema a cui l'alternanza ci lega, ovvero, l'idea dell'unità esistente tra fare e sapere, teoria e prassi, conoscenza e tecnica. In questa sede, tuttavia, non sarà possibile tracciare tutta la linea storica che permea la concezione odierna di studio e lavoro. Quello che ci interessa nel nostro campo è sostenere che il lavoro può essere un ambito educativo e formativo, a certe condizioni, e che quindi può essere coinvolto nel sistema scolastico. Oltrepassando la concezione greco romana del lavoro, con la dicotomia tra otium e negotium e la differenza tra lavoro manuale e intellettuale tracciata da Aristotele e Platone, e quella ebraico cristiana, in cui il lavoro acquista una dignità intrinseca perché modalità di collaborazione alla creazione, fino all'*ora et labora* benedettino, si arriva alla bottega artigiana dell'alto medioevo e alla concezione del lavoro nel rinascimento, in cui entrano altri fattori a segnare l'importanza del lavoro. Non solo quelli religiosi. In questo periodo è manifesta l'unità esistente tra teoria, tecnica e pratica, tra studio e lavoro che si coltivava attraverso l'"apprendistato" nelle botteghe medioevali e rinascimentali. Con l'età moderna si assiste ad un forte incremento demografico che chiaramente aumenta l'esigenza di scambio e di commercio. La diffusione di innovazioni sui metodi commerciali, le migliorie in agricoltura e l'iniziale utilizzo di macchine porta ad una riorganizzazione del lavoro per come era stato concepito fino ad allora. Con Comenio, XVII secolo, «il lavoro si caratterizzerà come espressione peculiare del mondo, strumento utile al perfezionamento di tutte le facoltà umane, modalità di apprendimento attraverso il fare» (G. Bocca, *Pedagogia*

del lavoro, Ed. La scuola, Brescia, 1998). Nell'apprendimento, per il ragazzo in particolare, è necessaria l'azione poiché essa permette di mettersi alla prova e, quindi, sottoponendo a verifica la propria comprensione del mondo ne consente il perfezionamento. "Ci costruiamo facendo", è una sua famosa espressione di Comenio. È nel XVII secolo che nascono le "scuole tecniche" per rispondere all'esigenza di una formazione professionale per la classe artigiana.

Nel settecento avviene una grande trasformazione del lavoro dovuta non solo all'illuminismo come corrente filosofica ma anche al cambiamento fisico delle condizioni del lavoro e Rousseau affermava: «Colui che mangia in ozio ciò che non ha guadagnato egli stesso lo ruba; il reddituario che lo Stato paga per non fare nulla non differisce troppo, ai miei occhi, dal brigante che vive a spese dei passanti. Fuori della società, l'uomo isolato, che non deve nulla a nessuno, ha diritto di vivere come gli piace; ma nella società, in cui vive necessariamente a spese degli altri, deve loro in lavoro il prezzo del suo mantenimento; ciò non ammette eccezione. Lavorare è dunque un dovere indispensabile per l'uomo sociale. Ricco o povero» (J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Armando Editore, Roma, 2007). Con la Rivoluzione industriale e l'introduzione delle macchine e del "sistema di fabbrica" il processo produttivo si frantuma in mansioni molteplici e specifiche (divisione industriale del lavoro) l'esperienza artigianale non è più necessaria; al contrario della velocità e prontezza di esecuzione, vengono reclutate anche donne e bambini, non più protetti dalle leggi corporative; in tale contesto braccianti e contadini migrano dalle campagne agli opifici cittadini.

Purtroppo, la vita negli opifici palesa ben presto molti aspetti negativi, che portano alla contrapposizione tra la nascente classe operaia e il capitalismo industriale. In questa situazione Pestalozzi (XVIII sec.) si interessa alla pedagogia dell'industria (produzione casalinga manifatturiera) recuperando un'idea di lavoro che è educazione della mente, del cuore e della mano

(formazione familiare, statale e professionale) per l'educazione globale e la promozione integrale della personalità.

Parallelamente all'espansione dell'industrialismo in tutta l'Europa occidentale e anche negli Stati Uniti d'America, fioriscono in questo periodo le prime scuole di formazione professionale organizzate direttamente dallo Stato o dai Governi locali.

Oltre quanto suddetto, in questa fase gli statunitensi raggiungono livelli elevati ed insormontabili nella realizzazione di macchine utensili automatiche, specializzate e ad alta velocità.

Ciò, insieme, alla loro competenza nella standardizzazione ed intercambiabilità delle parti, porterà allo sviluppo della linea d'assemblaggio semovente (nella nascente industria Ford) e al "perfezionamento" della mass production.

Con il taylorismo prima e il fordismo, poi, si attua l'"organizzazione scientifica del lavoro" in cui le mansioni sono ben divise tra i lavoratori. Gli interessi del mondo finanziario coincidono con il bisogno di avere una massa di lavoratori non necessariamente acculturati e il sogno di una borghesia capitalista. «Si fonda così nei fatti quella divaricazione fra pensiero pedagogico e operatività addestrativo - formativa» (G. Bocca, *Pedagogia della Formazione*, Guerini Editore, Milano 2000, 112). Per approfondimenti ulteriori si vedano: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo 2006; G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, ed. La Scuola, Brescia 2011, G. Bocca, *Pedagogia della Formazione*, Guerini Editore, Milano 2000, R. Lodigiani e M. Martinelli (a cura di), *Dentro e oltre i post fordismi. Impresa e lavoro in mutamento tra analisi teorica e ricerca empirica*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Per molto tempo il paradigma dominante è stato quello "separatista": se da una parte c'è il lavoro, dall'altra c'è la cultura. Il paradigma che invece sostiene la modalità dell'alternanza scuola-lavoro e ne fornisce il contesto d'azione è una

concezione del lavoro come dimensione esistenziale dell'uomo. Uno dei testi fondamentali a riguardo è l'enciclica del Papa Giovanni Paolo II *Laborem Exercens*, pubblicata nel 1981, in cui si legge che il lavoro è «un bene per l'uomo» e per la sua «umanità», perché «mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola per le proprie necessità, ma anche realizza sé stesso come uomo e anzi, in un certo senso, diventa più uomo». La tradizione cristiano – cattolica ha per tradizione questa visione antropologica del lavoro come dimensione di espressione dell'uomo. Ma anche altri studiosi, in particolare della branca della pedagogia del lavoro, a partire dalle grandi trasformazioni sociali ed economiche degli ultimi tempi, hanno rivisto il paradigma separatista, per fare spazio ad un concetto di lavoro che tiene conto della persona nella globalità dei suoi fattori. «Lo sviluppo di un “concetto pedagogico del lavoro” può essere interpretato – a mio modo di vedere – in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva “idealistica” – il “bene comune” – che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica). È anche una declinazione essenziale del principio che vede *il lavoro come una parte fondamentale dell'attività umana* e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico. Condividere questa visione pedagogica del lavoro – ispirata ai valori del personalismo – significa cogliere nel potenziale umano una fonte di arricchimento di prospettive e di valori» (G. Alessandrini, *Educazione permanente e pedagogia del lavoro*, Convegno Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 19 Ottobre 2012. Per ulteriori approfondimenti si veda: G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005 (2011); *Ib. Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007).

Parlare di alternanza scuola lavoro significa parlare di un processo «attraverso il quale il fine del sapere viene perseguito attraverso un continuo, alterno e sinergico utilizzo di azioni formative svolte sia scuola sia nei luoghi di lavoro. L'idea dell'alternanza formativa, in sostanza, coglie l'opportunità derivante dal fatto che la persona può apprendere, oltre che nell'ambito di vita scolastica, anche in tutti gli ambiti della vita sociale (fabbrica compresa) e la inserisce, a pieno titolo, in un processo circolare nel quale l'apprendimento possa essere intenzionalmente e alternativamente perseguito sia nei tempi e nei luoghi della scuola, sia nei tempi e nei luoghi degli altri ambiti di vita sociale, a partire da quelli lavorativi, pur in assenza di una certa età anagrafica e di contratto di lavoro» (P. Roncalli, *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansa*, intervento su CQUIA SCUOLE_NEWS, N.2, Marzo 2010; per approfondimenti si legga anche P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in *Alternanza scuola lavoro*, G. Bertagna, (a cura di), Franco Angeli, Milano, 2004). «Si tratta, perciò, di riconoscere che il fine del lavoro, cioè il suo senso e il suo valore più autentico, ciò che lo esalta e lo riscatta dalla fatica e dal sudore, che pure necessariamente comporta, non alla fine di quando ogni volta è svolto, ma al momento in cui si svolge, è l'intenzionalità, la razionalità, la libertà, la responsabilità e l'amore di chi lo esercita e con cui si esercita. Così come queste condizioni esaltano e riscattano anche i limiti che mostra a livello umano anche il tempo del riposo» (G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, ed. La Scuola, Brescia 2011, 17 – 18). Quale sia il fine lo spiega il professor Bertagna nello stesso testo: «esprimerci, affermarci, non tradire noi stessi, mostrare la nostra libertà, il nostro amore per qualcosa o qualcuno, la nostra intelligenza e creatività, la nostra costitutiva e inalienabile dignità. Questi fini del lavoro (e del riposo) umani, se si guarda bene, non valgono, e noi non li amiamo, dunque, perché servono a qualcosa, perché sono mezzi per altro, ma in sé: sono, cioè, fini a sé stessi, perché sono noi. Senza soluzione di continuità» (G. Bertagna, *Lavoro e Formazione dei giovani*, ed. La Scuola, Brescia 2011, 17 – 18. Per

approfondimenti: G. Bertagna, (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano, 2004).

A livello pedagogico l'alternanza scuola lavoro si pone al centro di due grandi temi: il tema delle competenze e quello dell'educare facendo.

Negli ultimi anni la scuola ha iniziato ad orientarsi verso l'apprendimento per competenze. Ha iniziato a farsi strada l'idea che, posta l'unità della persona, l'apprendimento può avvenire in ogni ambito dell'esistenza e che l'ambito lavorativo, in quanto mette alla prova, costringe a stare davanti a problemi ed a trovare soluzioni, è un ambito privilegiato per acquisire conoscenze e abilità in situazioni, e quindi a rendere competenti. È ampio il dibattito sulla didattica per competenze, quello che a noi interessa non è entrare nell'ampia discussione che domina l'ambito dell'insegnamento e della formazione a riguardo, ma solo far emergere il nesso esistente tra l'introduzione dell'alternanza scuola – lavoro come modalità di fare scuola e il cambiamento in atto sulla concezione della didattica. Reboul, nei suoi studi sull'educazione, diceva che l'apprendimento di tre tipologie: l'“apprendere che” ovvero l'apprendere una notizia, l'“apprendere a” che consiste in un saper fare, e l'apprendere, con cui l'autore intende un apprendimento teorico. La seconda tipologia di apprendimento ha come modalità d'azione l'apprendistato, ovvero, secondo la descrizione dell'autore, ha come caratteristica il fatto che l'unico modo per imparare l'oggetto insegnato è fare ancora prima di saperlo fare. «L'intelligenza di un saper fare è attinente al fatto che non è soltanto riproduzione di condotte acquisite, ma l'attitudine ad adattare a casi nuovi, a modificarle in funzione di situazioni insolite [...] Come si acquisisce un saper fare? Facendolo. L'apprendistato si distingue dall'informazione perché implica l'attività del soggetto e non è possibile se non attraverso essa. Ma quale attività? Quella stessa che bisogna apprendere» (O. Reboul, *Apprendimento, Insegnamento e Competenza*. Per una nuova filosofia dell'educazione, Armando Editore, Roma, 1995, 30; per approfondimenti sul concetto di competenza: Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2012.

Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, F. Batini, Insegnare per competenze, I quaderni della Ricerca n. 02, Loescher Editore srl, Torino 2013).

1.3 Imparare facendo e il ruolo del tutor scolastico

L'altro grande tema, che viene introdotto dalla modalità dell'alternanza, è quello dell'*imparare facendo*, una questione che attraversa tutta la storia della pedagogia. «Ebbene, come si può fare allora a costruire questo sapere sulle azioni umane (sapere pratico) per mirare a renderle sempre più vere, belle, buone, giuste, piacevoli nelle situazioni e nei contesti dati, e non in mondo e in condizioni che non ci sono?» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Ed. La Scuola, Brescia 2010, 325). Molti sono gli interventi sul tema nella storia della pedagogia. Ciò che nelle nostre ricerche emerge come la teoria più adeguata per rispondere alla nostra domanda di ricerca è quella che vede nell'azione riflessiva la risposta al quesito su come si possa imparare ad agire.

«Agire per intenzionalità, *logos*, libertà e responsabilità in prima persona, riflettere sull'azione compiuta in tutti i suoi aspetti previsti e imprevisi, dall'inizio alla fine, dalle cause agli effetti; imparare dai propri errori e dagli imprevisi a metterli nel possibile conto della deliberazione di una nuova azione in situazioni analoghe; ripetere l'esperienza pratica ammaestrati dalla precedente per fare meglio la prossima volta» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Ed. La Scuola, Brescia 2010, 326). La riflessione sull'azione è un modo di conoscere del professionista che guarda sé stesso in azione per comprendere e migliorare la logica dei suoi atti. La pratica riflessiva è quell'insieme di «metodologie che assumono la riflessione come mediatore per il conoscere l'esperienza ma anche per la costruzione di un sapere che viene

dall'esperienza. Gli sviluppi più importanti della didattica della riflessione sono la didattica meta cognitiva e i modelli riflessivi per lo sviluppo professionale dell'insegnante» (G. Bertagna , P. Triani, (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, Ed. La scuola, Brescia 2013, 383). I grandi quadri teorici di riferimento che citiamo nella nostra ricerca sono il pragmatismo di J. Dewey, che considera il rapporto tra pensiero e azione come una specifica forma di riflessione sulla realtà (J. Dewey, *Come pensiamo, una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Ed. La Nuova Italia Editrice, Milano 2006) e l'epistemologia della pratica di D. Schon, il quale distingue tra la riflessione nel corso dell'azione e riflessione sull'azione: «la prima ha come obiettivo la presa di decisioni per autoregolare la propria azione in corso, l'altra è finalizzata alla comprensione del significato di un'esperienza già vissuta» (D. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, Bari, 2010). Altri riferimenti fondamentali su questo tema vanno alla fenomenologia di Schutz e all'apprendimento esperienziale di D. A. Kolb.

Mentre per il primo «la riflessione ha come oggetto di analisi l'azione e lo stesso soggetto agente con l'insieme delle sue rappresentazioni. La riflessione in questo caso è il praticare una disciplina del pensare, cioè il cercare significati nel fondo dei propri vissuti attraverso quel movimento di “auto rischiaramento” proprio dell'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza. Quando viene a mancare la pratica della riflessione viene meno anche la capacità del “fare esperienza” e la possibilità di vigilanza epistemologica sul proprio agire» (G. Bertagna , P. Triani, (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, Ed. La scuola, Brescia 2013, 385); per l'altro la riflessione si muove su quattro fasi: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva dell'esperienza svolta, la concettualizzazione di quanto scoperto e l'applicazione attiva, in un continuo circolo di comprensione e miglioramento dell'azione stessa, attraverso

categorie fuori dalla pratica, pena il funzionalismo-(G. Bertagna , P. Triani, (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, Ed. La scuola, Brescia 2013, 385 – 386, http://www.provincia.torino.gov.it/fidati/documenti/ALT_SCUOLA_LAVORO_SEZ2.pdf).

All'interno di questo grande quadro concettuale è necessario focalizzare quale sia il ruolo del tutor scolastico.

Come emerge dalla normativa la funzione tutoriale nei percorsi in alternanza «è preordinata alla promozione delle competenze degli studenti ed al raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio». Inoltre, «il docente tutor interno [...] svolge il ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono percorsi in alternanza e verifica, con la collaborazione del tutor esterno di cui al comma 3, il corretto svolgimento del percorso in alternanza» (Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77 *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* (in *GU n.103 del 5-5-2005*)).

Tanti sono stati gli interventi riguardanti il tutor aziendale, riconosciuto come «un esperto riconosciuto (*tutor* aziendale) che aiuta, momento dopo momento, il giovane inesperto a non fare errori, da un lato intervenendo sulle sue azioni professionali (*lavoro*) quando fossero inadeguate» (G. Bertagna, *Fare laboratorio*, Ed. La Scuola, Brescia, 2012, 114). Il tutor scolastico, invece, è una funzione meno studiata. Il tutor d'aula è colui che, in collaborazione con il tutor aziendale, permette all'allievo di scoprire, attraverso il lavoro di riflessione di cui sopra, «le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito od implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (*studio*). Azioni professionali volte alla realizzazione di un prodotto e azioni formative volte al perfezionamento intellettuale e scientifico del processo e delle relazioni che accompagnano le azioni professionali, in questo modo, si alternano in continuazione; e l'esperienza del tirocinante, tramite l'insegnamento dell'esperto aziendale e scolastico, diventa migliore, più ricca

di consapevolezza e di cultura, fino a diventare competenza personale autonoma, accreditata socialmente e, alla fine, anche professionalmente» (G. Bertagna, *Fare laboratorio*, Ed. La Scuola, Brescia, 2012, 114; per approfondimenti si leggano anche F. D’Arista *Modelli di formazione per il tutor aziendale*, collana Studi Isfol | numero 2011/1 – giugno; F. D’Arista *Il tutor aziendale per l’apprendistato: manuale per la formazione*, ISFOL, I libri del Fondo sociale europeo, Roma 2013, I libri del Fse, *La moltiplicazione del tutor*, 15, Rubattino, 2005).

Il tutor per lo stage è un docente che «possiede le competenze psico – pedagogiche necessarie per facilitare l’apprendimento in situazioni esperienziali» (O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell’autonomia*, Ed. Franco Angeli, Milano 2007, 127).

Nella funzione di sostegno e monitoraggio individuale il tutor si trova ad interfacciarsi con la realtà aziendale in quanto l’esperienza lavorativa, qualsiasi essa sia, implica necessariamente il raccordo della scuola con il tessuto produttivo del territorio. Una delle competenze del tutor è, infatti, quella di valorizzare in modo sinergico i due momenti di formazione: studio e pratica lavorativa. Questa figura deve essere in grado di interfacciarsi con il mondo delle imprese, condividere un linguaggio comune, sulla cui base costruire collaborazioni.

Altre competenze indispensabili, oltre alla conoscenza del contesto organizzativo aziendale di riferimento, sono: progettare in modo congiunto, gestire le relazioni interpersonali e di comunicazione in situazioni complesse, lavorare in equipe interistituzionali (O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell’autonomia*, Ed. Franco Angeli, Milano 2007).

A partire dalle ricerche a riguardo possiamo dire che il tutor dell’alternanza è quella figura intermedia che, attraverso la pratica riflessiva, permette una reale unità tra mondo del lavoro e mondo della scuola che l’alternanza introduce come modalità di apprendimento.

Ringraziamenti

Alla dottoressa Roberta Caragnano, che mi ha seguito con costanza e precisione,

Al mio tutor aziendale e amico Paolo Binda, che mi ha insegnato la dedizione e la passione al lavoro,

Alle mie coinquiline, che hanno condiviso serate di studio, fatiche e soddisfazioni,

Alla mia famiglia, ai miei amici e ai miei colleghi che mi hanno sostenuto in questi anni,

A Cometa che mi ha dato la possibilità di svolgere questo lavoro e mi ha permesso questa opportunità.