



Formazione duale e talento: il ruolo “agente” del tutor

Dual education and talent: the “agency” role of the tutor

Valerio Massimo Marcone

Università Ca' Foscari, Venezia

valeriomarcone@gmail.com

ABSTRACT

The paper examines the talent training through the new dual learning methodologies and the new role of the secondary school teacher in the alternation between school and work.

The dissemination of forms of work-based learning has been and is at the heart of the most significant European recommendations on the subject of education and training.

In Italy in particular, in the light of recent legislative interventions on apprenticeship training (Legislative Decree 81 of 2015) and on the alternation between school and work (Law 107 called “Buona scuola”) a strong message was launched to teachers, tutors, tutors companies, managers, entrepreneurs in order to create new contaminations between the educational world and the world of work to counter the negative phenomena of youth unemployment and Neet.

It is therefore necessary to ask ourselves about some “key questions” such as: how can the school make these dual methods effective redesigning new curricula? How to train new talents in the initial training courses to face the work of the future and how can the teacher class facilitate the student’s learning through an action of agency tutorship?

Il paper esplora la formazione del talento attraverso le nuove metodologie di apprendimento duale e il nuovo ruolo dell’insegnante di scuola secondaria nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro è stata ed è al centro delle più significative raccomandazioni europee relativamente alla materia istruzione e formazione.

In Italia in particolare, alla luce dei recenti interventi legislativi sull’apprendistato formativo (D.lgs 81 del 2015) e sull’alternanza scuola-lavoro (Legge 107 cosiddetta Buona scuola) è stato lanciato un forte messaggio agli insegnanti, tutor scolastici, tutor aziendali, dirigenti, imprenditori al fine di creare nuove contaminazioni tra mondo educativo e mondo del lavoro per contrastare i fenomeni negativi della disoccupazione giovanile e dei NEET.

Occorre, dunque, interrogarsi su alcuni “quesiti chiave” quali: come la scuola può rendere tali metodologie duali efficaci attraverso una nuova “riprogettazione” curricolare? Come formare i nuovi talenti nei percorsi di formazione iniziale per affrontare i lavori del futuro e come la classe insegnante può facilitare l’apprendimento dello studente attraverso un’azione di tutorship agenziale?

KEYWORDS

Agency, Formativity, Alternating school to work, Tutor, Capability.

Agentività, Formatività, Alternanza scuola-lavoro, Tutor, Capacitazione.

Introduzione

La diffusione di *forme di apprendimento basato sul lavoro* è stata al centro delle più significative raccomandazioni europee relativamente alla materia istruzione e formazione. È uno dei “pilastri” della strategia *Europa 2020* per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva e costituisce anche una delle raccomandazioni della *New Skill Agenda* (2016) rilanciata nel settembre 2017.

I documenti della Commissione Europea insistono in modo particolare sull’esigenza di *migliorare l’attrattività* del VET (Vocational Education Training), nelle forme dell’apprendistato e dell’alternanza scuola-lavoro. Da qui l’esigenza di presidiare il tema della “Quality Assurance” delle forme di insegnamento e di tutorship applicate al VET.

La consapevolezza che l’apprendistato e le altre forme di apprendimento sul lavoro presentino vantaggi particolari, oramai è diffusa: ad esempio per diminuire la disoccupazione giovanile, per combattere il fenomeno crescente dei Neet (Not employment, not education not training) e soprattutto per dotare i giovani e a gli adulti delle competenze specifiche e generiche richieste dai datori di lavoro che facilitino il passaggio dalla scuola o altro sistema di apprendimento all’attività lavorativa vera e propria (Cedefop, 2012).

Il Rapporto dell’OECD “*Education at Glance 2017*” analizza attraverso alcuni indicatori significativi ad esempio le transizioni scuola-lavoro dei ragazzi 18-24 su scala globale. (OECD, 2017a) Dall’analisi dei dati elaborati dall’OECD, emergono alcuni dati interessanti: in media, in tutti i paesi dell’OCSE, circa la metà (53%) dei 18-24 anni è in istruzione, un terzo (32%) non è in istruzione, ma è impiegato e il 15% non è né impiegato né in istruzione o formazione.

Per quanto riguarda la situazione nel nostro Paese la situazione dei Neet in Italia non è confortante ed in continuo aumento, passando dal 24% del 2005 al 33% del 2016. In Germania invece, dove il sistema duale è ben consolidato da decenni invece i dati sui Neet sono in continua diminuzione (20% del 2015 al 10% del 2016).

Le cause di questo continuo fenomeno negativo in Italia, è la conseguenza non solo della congiuntura economica innescata dalla crisi del 2008, ma possiamo individuarne le cause in particolare nella distanza strutturale tra sistema educativo (scuola, Università) e sistemi produttivi (Imprese), individuabile già nella “prima fase transizionale” (scuola secondaria). Come vediamo da questi ultimi dati dell’OECD, la parziale ripresa economica non ha diminuito il tasso di disoccupazione giovanile anzi è aumentato.

Nell’ultimo decennio in Italia la formazione duale sta prendendo sempre più “forma” attraverso le due metodologie di apprendimento basato sul lavoro quali l’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro verso una possibile “via duale italiana”.

La prima è stata implementata con l’ultimo Decreto 81 del 2015 consolidando alcuni aspetti cruciali per l’avvio di un sistema duale quali ad esempio: la centralità della formazione in apprendistato per il primo livello (apprendistato qualificante) e il terzo livello (alto apprendistato) denominati “apprendistato formativo” in contrapposizione al secondo livello (apprendistato professionalizzante) o denominato anche “lavorativo”.

Prendendo come riferimento l’analisi del Cedefop¹ svolta nella *Nota informa-*

1 Il Cedefop è l’agenzia della UE che concorre alla progettazione delle politiche di istruzione e formazione professionale dirette a promuovere l’eccellenza e l’inclusione sociale, nonché a rafforzare la cooperazione europea in materia della VET.

tiva dal titolo “Sviluppare l'apprendistato”, vengono descritte le caratteristiche dell'apprendistato quali:

- è un apprendimento erogato in alternanza sul posto di lavoro e da un istituto o formazione;
- è un percorso di istruzione o formazione;
- al termine dell'apprendistato l'apprendista acquisisce una qualifica e una certificazione riconosciuta ufficialmente;
- gli apprendisti sono generalmente considerati dipendenti e ricevono un corrispettivo per il loro operato.

Emergono da questi elementi caratteristici dell'apprendistato alcune differenziazioni importanti rispetto alle altre forme di WBL, quali ad esempio i tirocini e alternanza scuola-lavoro:

- *l'apprendista viene considerato un vero e proprio dipendente;*
- *l'apprendista percepisce un vero e proprio corrispettivo.*

Un altro vantaggio di questo modello di WBL è il fatto che sul posto di lavoro si apprendono, meglio quelle competenze generiche e specialiste che ricercano i datori di lavoro: ad esempio le cosiddette “soft skills” (la capacità di comunicare con i clienti e la capacità di lavorare in team con colleghi di età ed estrazione diversa). La mancanza di esperienza è spesso il principale ostacolo alla possibilità di trovare un lavoro che permetta a sua volta di maturare esperienze lavorative. L'apprendistato (e questo è il vero valore aggiunto), può contribuire a superare il problema combinando l'apprendimento in aula (teoria) con l'apprendimento sul posto di lavoro (azienda). Questa è la vera sfida di questo modello di apprendimento, quella di creare un'osmosi tra i due apprendimenti, una perfetta integrazione tra teoria e prassi.

Anche per l'alternanza scuola-lavoro (come vedremo nei paragrafi successivi) con la Legge 107 (cosiddetta Buona scuola) l'intento del legislatore è stato quello di valorizzare l'aspetto formativo con l'aumento del monte ore di formazione e con l'apertura ai licei come passo ulteriore verso una “logica duale” di formazione e lavoro propria dei paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca). Come sappiamo difatti, il modello tradizionale “sequenziale” di apprendere prima le conoscenze teoriche a scuola e successivamente “mettere in pratica” sul luogo di lavoro è radicato nel sistema italiano, da più di un secolo. È evidente che ormai da almeno un decennio si sia avviato un processo anche di cambiamento culturale nel nostro Paese, con lo scopo sia di contrastare la disoccupazione giovanile e il fenomeno negativo dei Neet che di facilitare i processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro come viene richiesto dalla Strategia Europea e le Politiche Europee sul VET. In questo modo, indubbiamente ci si sta avvicinando in maniera consistente ai sistemi duali presenti in alcuni contesti europei e allontanando dai sistemi sequenziali, quali la *Garanzia Giovani* e la *flexicurity*, strumenti tipici adottati nei sistemi di transizione scuola-lavoro rispettivamente nei Paesi scandinavi ed anglosassoni.

Tra le questioni – problema, su cui ci interroghiamo dunque, vi sono le seguenti: *come* facilitare i processi transizionali *dalla* scuola *al* lavoro partendo dalle dimensioni strutturali? Come far “dialogare” i due mondi, scuola e lavoro? Come formare nuovi talenti di fronte ai rapidi cambiamenti del lavoro di *industry 4.0*?

L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile pone al centro della nuova visione dello sviluppo la piena e produttiva occupazione dei giovani. Da qui l'attenzione

al tema della transizione scuola-lavoro con lo sviluppo di alcune survey per 34 paesi. (*School-to work Transition Survey, SWTS*)².

Secondo il Report dell'ILO "*Global employment trends for youth 2017*", i giovani lavoratori definiti come "nativi digitali" (o millennials) dovrebbero essere in grado di adattarsi ai nuovi posti di lavoro ed ai continui cambiamenti. I millennials, essendo cresciuti in un ambiente più aperto alla tecnologia, sono in una posizione migliore rispetto agli adulti, per cogliere le opportunità derivanti dall'attuale ondata di cambiamento tecnologico e possono adattarsi più facilmente ai nuovi lavori e alle "interruzioni digitali". In molti casi però anche i *millennials* si trovano "disorientati" a fronte di nuovi scenari nei quali si presenteranno opportunità di lavori che non esistevano in passato. I giovani lavoratori hanno un vantaggio comparativo nell'utilizzo delle tecnologie (computer, device digitali etc.) rispetto ai lavoratori più anziani e l'analisi dei dati dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) suggerisce che i giovani lavoratori siano meglio equipaggiati per risolvere problemi in ambienti ricchi di tecnologia rispetto ai lavoratori più anziani.

Il documento dell'ILO aggiunge che il mondo del lavoro viene percepito dai nativi digitali in modo differente rispetto alla generazione dei padri, che, nei paesi sviluppati vedeva il lavoro come "job for life": oggi le generazioni giovani sanno che dovranno iniziare la loro vita lavorativa con lavori a breve termine, che fanno riferimento a piattaforme ed ai principi della gig economy. La crescita del lavoro e del guadagno per questi giovani non si correla sempre con un lavoro sicuro e di qualità. La qualità dell'occupazione infatti è un altro tema rilevante presidiato dall'Agenda 2030 (denominato *decent work*). I giovani devono affrontare molte sfide nel mercato del lavoro: la sfida dell'occupabilità è una delle maggiori preoccupazioni, la qualità dei posti di lavoro è una sfida altrettanto importante. Molti giovani che hanno trovato un impiego non riescono pertanto a sollevare se stessi e le loro famiglie dalla povertà. Spesso i loro lavori sono di carattere transitorio ed informale e quindi non hanno tutele o in forma limitata. La persistenza di una quota di giovani non occupata e non in formazione si traduce in "risorsa non sfruttata", con possibili implicazioni a lungo termine eventuali prospettive di carriera.

Per i motivi sopra esposti il tema delle transizioni scuola-lavoro e dell'occupabilità dei giovani è al centro dell'agenda 2030 per la sostenibilità. Il tema della formazione duale e, nel nostro paese, le strategie per l'alternanza formativa, sono parte integrante di queste policies rispetto alle quali le Survey ed i Rapporti dell'ILO sono un punto di riferimento fondamentale.

1. Verso un'agency lavorativa per affrontare le sfide di industry 4.0

La complessità collegata alle nuove trasformazioni di Industry 4.0, dovranno essere affrontate un nuovo individuo-lavoratore che possiamo definire "agentivo", capace di comprendere i nuovi percorsi e ripensare criticamente alle sue attività ed ai suo comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico (Mezirow, 2003). Riflettere in termini di "agency", e di "capacitazioni", secondo

- 2 Due studi basati sul SWTS hanno rilevato che in media il 24% di quelli ancora a scuola lavorava, o aveva lavorato fino ad un certo punto (Nilsson, 2015 e 2016). Tra coloro che avevano completato la scuola, circa il 19% aveva combinato il lavoro con la scuola. La combinazione lavoro-studio era più comune per i giovani impegnati nell'istruzione secondaria.

Massimiliano Costa (2018) consente di “*riscrivere la finalità dell’agire lavorativo in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, significazione personale e intersoggettiva in modo da svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale*”. Di fronte agli scenari della quarta rivoluzione industriale, alle potenzialità generative della *disruptive economy*, l’individuo – lavoratore del terzo millennio dovrà operare sempre di più un processo di scelta possibile non inquadrabile all’interno del paradigma utilitaristico a base razionalista, quanto piuttosto riconducibile a una struttura in cui si rivela fondamentale la disposizione dell’agente a comprendere, affermare, modificare il proprio set di preferenze, interessi, fini, valori definiti e ridefiniti socialmente (I. Wallerstein, 2006).

La *crescita del digitale* dei prossimi anni – come già preannunciato nel 2016 – costerà la perdita di *cinque milioni* di posti di lavoro (World Economic Forum, 2016). È evidente quanta urgenza si determini per le *strategie di formazione* se si vuole far fronte allo *tsunami* che lo *skill-shortage* potrà generare. Ma il tema non è tanto quello di *comprendere in anticipo* quali saranno le professioni e quali le conoscenze e le skills richieste e quindi oggetto di formazione, quanto di un’altra questione. Si tratta del tema relativo a quali *nuove* funzioni siano da attribuire alla formazione: non più adeguamento alla *società del lavoro* (ancora intesa nell’ottica sostanzialmente della seconda o terza industrializzazione), ma promozione *nelle* persone (giovani o adulte) delle capacità e dei talenti per *ricreare il lavoro* ed i lavori. In tale direzionalità apprendimento, formazione e lavoro saranno sempre più strettamente connesse a partire dai curricula scolastici di scuola secondaria. Il mondo delle scuole in primis secondo l’Alessandrini (2014), dovrebbe prestare maggiore attenzione al tema relativo all’esigenza di investire nei processi di formazione. “*Da una parte si tratta di lavorare sullo sviluppo delle capacità delle persone di coltivare un giudizio critico, dall’altra parte di migliorare l’apprendimento legato alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di gestione dei progetti, allo sviluppo di skills imprenditoriali connessi appunto anche alla dimensione di intelligenza pratica*”

È naturale che in questo scenario si richieda alle *policies* per l’occupabilità un *cambio di paradigma* tutto da discutere e reinventare: si tratta di innescare un nuovo ciclo di sviluppo e l’investimento nelle capacitazioni individuali e collettive può essere il fattore che restituisce energia e determinazione (Alessandrini, 2016).

Il lavoro e la formazione *a e con* il lavoro ha un *ruolo apicale* nel quadro che rende possibile lo *sviluppo umano* inteso al di là del primato della crescita quantitativa, dei valori efficientistici e funzionalistici.

In tale scenario la formazione duale può diventare centrale al fine di educare e formare i nuovi talenti e prepararli a tale rivoluzione. Ripartire dalla formazione iniziale significa riprogettare nuovi curricula di apprendimento capacitanti, che pongano al centro lo studente nei contesti scuola-lavoro in una dualità teorica e prassica. Verso questa nuova direzionalità, le scuole e le imprese hanno la responsabilità sociale di “*parlarsi*” e poi “*contaminarsi*” al fine di poter capacitare persone agentive che potranno navigare con tutti gli strumenti nelle acque 4.0. Le sfide pertanto saranno molte ed intrecciate”.

2. Capacitare il talento nei contesti di work-based learning

Come emerge dal documento redatto dalla Commissione Europea (2013) “*Work based learning in Europe: practices and policy pointers*”, le metodologie di apprendimento basato sul lavoro presentano diversi vantaggi: queste, infatti contri-

buiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro e dunque apportano benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e più in generale all'economia e alla società.

Il "WBL" presenta numerosi benefici (Cfr. ETF, 2013) sia per il discente che per il datore di lavoro e può essere attivato a tutti i livelli d'istruzione – iniziale, post-secondaria e terziaria – così come nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale continua.

In particolare per i ragazzi che prendono parte a percorsi di WBL un vantaggio chiave è costituito dal fatto che essi sviluppano la loro professionalità non solo attraverso l'acquisizione di abilità tecniche e competenze personali e sociali, ma anche attraverso la socializzazione sul posto di lavoro e sviluppano anche tutte quelle competenze cosiddette "soft skills".

Le abilità tecniche da sole non sono più considerate sufficienti nell'attuale mercato del lavoro. Competenze sociali e personali (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti), competenze generali (capacità di pianificazione e di risoluzione delle problematiche come l'essere intraprendenti, profondamente motivati e pronti all'assumersi rischi) sono oggi più importanti che mai. Molte di queste competenze sono difficili da sviluppare al di fuori del mondo del lavoro reale, come ad esempio avviene nel caso dell'atteggiamento verso il lavoro, inclusa la capacità di assumersi le responsabilità, di rispettare le scadenze e saper agire a seconda della situazione. Il WBL ha il potenziale di sviluppare l'autostima e l'auto efficacia dei discenti dal momento che ai tirocinanti è data l'opportunità di dimostrare le loro capacità, portare a termine i compiti e risolvere problemi nell'ambito di uno specifico contesto lavorativo.

Il ruolo dell'insegnante assume un ruolo chiave in un'ottica di tutorship agenziale all'interno dei percorsi di work-based learning. In altri Paesi Europei, in particolare nei Paesi Germanofoni (Germania, Austria, Svizzera, Danimarca) dove è consolidato il sistema duale, il tutor è visto come un vero e proprio formatore. Egli diviene in questa prospettiva soprattutto un *facilitatore dell'apprendimento*, tramite l'analisi e l'evidenziazione dei processi già attivi, pur se a livello implicito, all'interno dell'organizzazione, o tramite interventi tesi a creare ulteriori opportunità di arricchimento, adattamento e sviluppo. La formazione, non può essere considerata non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come *"attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di crescita individuale e di gruppo"*. Da qui la necessità di "agentivare" i ragazzi di 16-18 anni coinvolti in percorsi di apprendimento "duale", i quali hanno bisogno di essere agentivati grazie anche alla mediazione della tutorship sia interna (scuola) che esterna (mondo del lavoro). La figura del tutor sarà sempre più centrale sia in qualità mediatore che di facilitatore dell'apprendimento del discente ed anche in chiave "guidance" nel delicato processo transizionale dalla scuola al lavoro. Come richiede anche la Legge 107 e la successiva Guida operativa del MIUR relativamente all'ASL, i tutor interno (scuola) ed esterno (azienda), devono instaurare una relazione formativa continua e generativa con il soggetto che apprende. La relazione che si viene ad instaurare tra tutor e discente ha significati molteplici. Il tutor esterno o cosiddetto "aziendale" in particolare, dovrebbe assumere in primis un ruolo di facilitatore dell'apprendimento sul lavoro dello studente-lavoratore-apprendista. Inoltre dovrebbe accoglierlo nella fase iniziale, nei primi giorni di lavoro, nella sua prima esperienza in un ambiente di lavoro. Infine dovrebbe valutarlo in itinere, nel corso della sua attività sul posto di lavoro. In termini di efficacia, il ruolo del tutor è cruciale per crescita personale del discente.

Come sostiene Umberto Margiotta (2015), riprendendo il concetto di formattività dell'apprendimento basato sul lavoro anche il tutor ha un ruolo decisivo

nel contribuire a “dare forma” all’azione del soggetto che apprende, al fine di “agentivarlo” e orientarlo alla generazione di nuovi valori. Ad esempio nel trasferire le conoscenze apprese in aula combinandole con le competenze tecniche e trasversali; ad apprendere lavorando, ed a riflettere mentre lavora; a relazionarsi con i colleghi, con i più esperti, a condividere nuove forme di socializzazione all’interno di una comunità di pratica, a responsabilizzarsi. L’ausilio del tutor può essere fondamentale in quella complessa esperienza di apprendimento che prevede l’intreccio tra processi di conoscenza strutturati e sedimentati nella memoria di chi apprende e le esperienze vissute. Attraverso la mediazione della tutorship, può avvenire un processo graduale di analisi degli oggetti da apprendere, di apprendimento trasformativo del sé fino all’acquisizione di capacità utili alla partecipazione all’esperienza lavorativa dei più esperti.

La Tutorship può essere considerata come il principale fattore di espansione nel processo di apprendimento del soggetto, all’interno dei percorsi duali. Le condizioni perché avvenga il processo espansivo sono le seguenti:

- Le capacità del tutor di modellare le competenze da costruire nell’allievo nei contesti reali dell’apprendimento in situazione.
- La capacità di supportare la negoziazione nel gruppo relativamente agli apprendimenti realizzati.
- La capacità di monitorare e controllare gli errori utilizzando proprio questa supervisione per rinforzare gli apprendimenti.
- La capacità di esplorare modalità alternative per organizzare l’apprendimento dell’allievo.

Nei contesti di work-based learning, dunque, “dare forma all’azione” significa *capacitare il soggetto*, ovvero favorire la libertà di sviluppo delle sue capacitazioni e dei suoi funzionamenti formandolo nella sua interezza, educandolo alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile e alla significazione delle risorse e delle persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro (Alessandrini, 2016).

3. Un possibile quadro progettuale per la formazione dei tutor interni per l’ASL

Il tema del ruolo dell’insegnante verso una tutorship agentiva e come sta cambiando la sua professionalità è stata “esplorata” all’interno della mia ricerca di Dottorato.³

La ricerca empirico-descrittiva sviluppata nel corso del lavoro di preparazione della tesi dottorale ha inteso rispondere ad alcune delle domande già indicate precedentemente quali: come considerare il ruolo della tutorship nei percorsi di apprendimento duale? Come facilitare e capacitare nuovi talenti attraverso un’azione agentiva del tutor nei percorsi di apprendimento basato sul lavoro? Con quali tecniche e strumenti?

Nell’indagare tali quesiti ho somministrato alcune interviste semi-strutturate ai docenti di scuole secondaria di alcuni Istituti (due Istituti tecnici tecnologici e un Liceo) coinvolti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

3 Ho svolto la ricerca di Dottorato in Scienze della Formazione presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia con la Tesi dal titolo “La formatività del Work-based learning”.

Il ruolo della tutorship come emerge dall'indagine empirica – all'interno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro –, ha un valore di notevole rilevanza.

La formatività di un apprendimento basato sul lavoro deve “transitare” sicuramente anche attraverso le capacità interne ed esterne del tutor, il quale ha bisogno sicuramente di un contesto capace di potenziare le sue competenze (Elle-rani, 2014; Margiotta, 2014). L'impresa o la struttura ospitante il percorso dello studente, dal canto suo, deve avere quella capacità formativa che potrebbe agenticare il ragazzo grazie anche alla mediazione del tutor.

E la stessa scuola, in definitiva, deve diventare un contesto capacitante che può contribuire a generare quei valori che possano capacitare il discente in un futuro sia lavorativo che di crescita personale, dandogli quella struttura, quella “forma” di cui parla Pareyson (vedasi 1974, il secondo capitolo sul principio di Formatività) come ha descritto Umberto Margiotta in tante sue opere.

Dall'indagine empirica relativa ai *tutor* emergono in estrema sintesi alcuni elementi rilevanti quali:

- il ruolo *cruciale del tutor sia interno (scuola) che esterno (azienda)*. Laddove tale figura è scarsamente presente, è ben chiaro per il giovane avverte una mancanza;
- spesso sono proprio soggetti con difficoltà ad essere valorizzati dalle opportunità di processi di *apprendimento situato in ambito lavorativo*;
- la consapevolezza che le competenze da acquisire nel campo lavorativo necessitano di *tempo* per svilupparsi, nel senso che non sfugge la *gr dualità* del raggiungimento di padronanze cognitive e comportamentali;
- l'esigenza di *migliorare la preparazione* degli insegnanti giungendo ad integrare nei piani formativi le attività di tipo duale;
- la *complessità organizzativa* dell'organizzazione dell'ASL soprattutto in contesti territoriali nei quali è in atto un processo di trasformazione del tessuto produttivo (ad esempio un processo di deindustrializzazione);
- il bisogno di relazionalità e negoziazione nella progettazione condivisa dei piani formativi delle iniziative anche a livello di collegio di classe;
- la *formazione dei tutor aziendali* anche ai fini della valutazione degli esiti formativi dell'esperienza di ASL degli allievi;
- la consapevolezza che ci sarà un tempo di implementazione necessaria per “assestare” gli effetti di una rivoluzione di tale portata.

Dalle analisi presenti nel lavoro di ricerca empirica, emerge un *possibile quadro progettuale* rispetto alle linee di sviluppo di un *processo di formazione di qualità* dei tutor interni orientato verso un ruolo “agentivo”. Indico pertanto, di seguito alcune *aree didattico formativo* di un processo di formazione della tutorship ispirato alla Tassonomia elaborata ed utilizzata nell'indagine empirica. Lo schema seguente può essere la base per una definizione dettagliata di un curriculum per la formazione dei tutor interni e per lo sviluppo di una nuova professionalità all'interno dei sistemi WBL.

Aree didattico-formative⁴

A) Area della *Riflessività*

Macro-obiettivo: potenziare nel discente l'abito mentale della *riflessione sulle pratiche lavorative* per migliorare le sue potenzialità e correggere gli errori.

Micro-obiettivi:

- Sviluppare nel discente un processo di attenzione al dettaglio rispetto alle attività realizzate;
- Sviluppare nel discente la *capacità di monitorare gli errori* ed individuare le strategie per evitarli;
- Far comprendere al discente le conseguenze relative al mancato "controllo degli errori";
- Facilitare l'*auto-orientamento* del discente tra conoscenze apprese in aula e competenze, ed abilità apprese sul posto di lavoro.

Tecniche didattiche: utilizzo di approcci metodologici basati sulle teorie pedagogiche della riflessività (conoscenza in azione) e tecniche didattiche specifiche (diario di bordo, autocasi, osservazione delle pratiche lavorative e collaborative), mentoring individuale.

B) Area della *Partecipazione*

Macro-obiettivo: stimolare *processi di legittimazione periferica ed inclusione* dei singoli allievi nelle situazioni di gruppo presenti nei contesti lavorativi.

Micro-obiettivi:

- Utilizzare situazioni-stimolo per favorire la relazionalità condivisa con i referenti nei contesti lavorativi senza trascurare il consolidamento dei diversi "codici identitari" degli allievi;
- Promuovere la crescita della responsabilità dell'allievo nei processi di divisione dei compiti e di sviluppo di performance di carattere cooperativo.

Tecniche didattiche: lavoro di gruppo, tecniche di mentoring, giochi didattici, simulazione guidata.

C) Area della *Agentività*

Macro-obiettivo: sviluppare nel discente un *orientamento motivazionale* all'ampliamento delle sue esperienze al di là della semplice esecuzione del compito in area lavorativa.

Micro-obiettivi:

- Potenziare lo *sviluppo personale* del discente attraverso la leva della motivazione intrinseca;
- Far sperimentare i vantaggi di un orientamento alla prassi che possa avere il valore di rinforzo motivazionale;

4 Le seguenti aree didattico-formative sono correlate ai cinque indicatori contenuti all'interno del dispositivo pedagogico costruito per la ricerca empirica di tesi dottorale.

- Lavorare sulla leva della self-efficacy per rinforzare la dimensione relative all’abito professionale ed alle skills legate al carattere del giovane.

Tecniche didattiche: “autocaso”, “strategie di problem de briefing e problem solving”.

D) Area del sostegno alle Capacitazioni

Sen definisce “capacitazioni” (*capabilities*) l’insieme delle risorse personali e relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente. Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* vuol dire certo passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione entro cui – come sostiene Umberto Margiotta –, la *libertà di agire* diventa quella di realizzare i propri funzionamenti. La progettazione di nuovi curricula di apprendimento “capacitanti” sarà la prossima sfida educativa e formativa dell’istruzione superiore. In questo processo trasformativo sono coinvolti diversi attori, come i dirigenti degli istituti, gli insegnanti, i tutor interni, le imprese ed il mondo del lavoro, i tutor esterni, le parti sociali, i *policy makers*, ma soprattutto gli studenti ed anche le loro famiglie. All’interno di questa sfida – come emerge dalla mia ricerca – è fondamentale la formazione di una nuova professionalità come quella della Tutorship scolastica al fine di “capacitare” i giovani anche verso la possibilità di sviluppo delle potenzialità nascoste. Formare alle capacitazioni è correlato anche ai seguenti “dispositivi pedagogici”:

- come l’insegnante può accompagnare una “*postura psicopedagogica*” dell’allievo caratterizzata dall’orientamento all’intenzionalità. Questo concetto – che è uno dei costrutti fondamentali della visione pedagogica – deve essere inteso come “direzionalità consapevole dell’allievo verso obiettivi di tipo realizzativo”;
- come accompagnare l’allievo verso l’assunzione di responsabilità. Ciò significa soprattutto “educazione alla scelta”;
- come far sì che il soggetto acquisisca il desiderio di “creare valore” attingendo alla propria esperienza, ovvero al proprio percorso di vita.

Di seguito riporto in chiave schematica un quadro formativo “area capacitazioni” in cui pongo in evidenza le dimensioni correlate alla Tassonomia degli indicatori di qualità, e gli obiettivi relativi al fine di “capacitare” l’apprendimento dello studente attraverso l’azione agentiva del Tutor. Compito e responsabilità pedagogica della scuola, degli insegnanti e dei tutor è anche quella di promuovere l’innovazione sociale, ed attivare nuove forme di pratica della “cura” nella classe delle competenze cognitive ed emozionali dell’allievo, ovvero le cosiddette “*character skills*” (Heckman e Kautz, 2016)⁵.

5 Queste ultime si formano nei primissimi anni di vita e sono cruciali per il futuro sviluppo delle persone. I “*character skills*” vengono classificati in vari modi nella letteratura corrente: soft skills, tratti di personalità, competenze o abilità non cognitive, carattere e competenze socio-emozionali.

Dimensioni	Obiettivi della tutorship	Capacitazioni	Formatività
Progettualità Il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d'agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?	Facilitare e orientare la capacità d'agire dell'allievo verso il perseguimento di obiettivi intesi come <i>valori</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità e abilità sociali (cittadinanza attiva); • Abilità strategiche di tipo metacognitivo; • Capacità imprenditive. <p>Si tratta di diverse declinazioni della <i>capacità di scelta</i> orientata al valore.</p>	Strutturazione e ristrutturazione dell'esperienza attraverso la formulazione di piani operativi concreti
Funzionamenti Il discente riesce a sviluppare in maniera osservabile abilità d'azione relativamente al contesto professionale che caratterizza il suo processo di apprendimento sul lavoro?	Far comprendere i vantaggi di processi di funzionamento reale connessi alla propria attività (ad esempio la vendita di prodotti realizzati, la partecipazione a mostre, eventi o premi relativamente ai risultati delle attività realizzate, la preparazione di un volantino promozionale, la progettazione di un edificio tramite il programma Autocad)	<ul style="list-style-type: none"> • Creatività, intelligenza pratica, ed intelligenza trasformativa; • Capacità di sviluppare comportamenti orientati ai <i>valori di sostenibilità sociale</i> e condivisi a livello intersoggettivo. 	Riflessività ed operatività – attraverso la relazionalità nel gruppo-classe – per la costruzione di <i>un'identità soggettuale</i> in grado di evolversi in modo dinamico e trasformativo (ricreazione del sé)

Tabella 1. Formazione della tutorship "Area capacitazioni"
Fonte: elaborazione personale

Obiettivo: porre il discente nelle condizioni di liberare nuove potenzialità al di fuori dell'aula scolastica sviluppando un'esperienza concreta di tipo esperienziale sulla sua capacità d'agire e *sperimentare competenze specifiche* nel contesto professionale attraverso lo sviluppo di prodotti, artefatti o risultati anche in ambiente *reale*.

- Far comprendere i vantaggi di processi di "funzionamento" concreto nel contesto di vita reale (ad esempio lo sviluppo di una professionalità in grado di organizzare la vendita di prodotti realizzati, la realizzazione di "artefatti", la partecipazione a mostre, eventi pubblici o competizioni, la preparazione di un volantino promozionale, la progettazione di un edificio tramite il programma Autocad). Questi esempi concreti (le cui idee sono state riprese dai focus somministrati agli studenti durante lo svolgimento della ricerca empirica), assumono un significato che va oltre il concetto di saper fare, di competenza meramente tecnica quale ad esempio l'utilizzo del programma Autocad per gli studenti dell'indirizzo Cat e geotecnico.
- Facilitare e orientare la capacità d'agire dell'allievo verso una propria progettualità e verso il perseguimento di obiettivi intesi come valori (anche verso capacità di tipo imprenditivo).
- Accompagnare l'allievo nel processo di acquisizione di capacità di giudizio responsabile attraverso l'esercizio dell'immaginazione narrativa, e dell'empatia (Nussbaum, 2015).

Strumenti e tecniche didattiche: tecniche di “gestione dei progetti”, metodologie psico-didattiche di supporto allo sviluppo del sé come il coaching personalizzato. Le attività di sostegno didattico possono sviluppare *output* osservabili, come organizzazione di opportunità di mercato per i prodotti realizzati, sviluppo di siti internet per la diffusione di notizie commerciali sui prodotti.

E) Area della *Generatività*

Macro-obiettivo: supportare l’espansione dell’orientamento motivazionale dei giovani verso obiettivi di più ampio spettro rispetto all’esperienza di alternanza o collegati ad aspirazioni individuali e intersoggettive.

Micro-obiettivi:

- Orientare il giovane verso attività di tipo imprenditoriale (start up, ad esempio);
- Orientare il giovane verso forme di *lavoro cooperativo* nell’ambito delle quali si possa sviluppare un “salto” in avanti rispetto ad obiettivi futuri di sviluppo (disegnare un progetto di crowdfunding, ad esempio).

Tecniche didattiche: Formazione alla progettazione (tecniche di Project work), comunità di pratica con altri studenti attraverso ambienti virtuali anche di tipo innovativo (gamification ad esempio). Analisi di buone pratiche di tipo imprenditoriale a livello di *desk research* o attraverso micro ricerche empiriche con interviste e questionari. L’ipotesi progettuale sopra individuata può tradursi in piano d’azione se diventa un piano condiviso tra tutor scolastici e tutor aziendali grazie ad un’azione comune di negoziazione dei risultati in termini di obiettivi didattici, di metodi e tecniche utilizzate.

Conclusioni

La capacità d’agire (agency) è il fulcro di un progetto educativo centrato sulla dimensione professionale. Non si tratta di sviluppare comportamenti professionali, funzionali ai processi di *adattamento dei giovani a contesti di lavoro* in qualche modo già dati, ma di porre le condizioni per lo sviluppo, attraverso il potenziamento della capacità d’agire dei giovani, di una proficua esperienza collaborativa tra impresa ed istituzione educativa.

Gli scenari di Industry 4.0 dovranno puntare sempre più su leve formative che siano centrate sulla persona, sul suo “mindset” e sulle capacità di interagire nei gruppi professionali elaborando forme di condivisione e *coworking*. Le esperienze di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato formativo, sono sempre più al centro dell’attenzione delle imprese e del mondo del lavoro.

Gli imprenditori non hanno più bisogno di iperspecialisti e tecnici di dettaglio destinati a rimanere spiazzati dopo ogni innovazione tecnologica. Cercano invece giovani apprendisti del proprio lavoro ambiziosi, veloci nell’apprendere, capaci di prendere decisioni in assenza di informazioni complete, di condividere le proprie passioni, di *lavorare in community*. Passione, elasticità mentale, decision making: non solo competenze che possono essere insegnate scrivendo formule alla lavagna (ADAPT – Fim-CISL, 2017).

Un tema cruciale, dunque, è la *formazione degli insegnanti e dei tutor* come vie-

ne evidenziato anche dagli indirizzi europei⁶; occorre rafforzare lo sviluppo professionale degli insegnanti ed introdurre diverse possibilità per carriere e benefit.

È interessante notare che anche dal Rapporto OECD (2017b) “Strategia per le competenze dell’OECD”, relativamente allo scenario italiano si sottolinei il fatto che “*la Riforma della Buona scuola: abbia dato un nuovo impulso e maggiore autonomia alle scuole, abbia introdotto un bonus volto a valorizzare il merito degli insegnanti, rafforzato la responsabilità dei dirigenti scolastici e reso lo sviluppo professionale degli insegnanti obbligatorio, strutturale e permanente*”. L’OECD riporta al tema delle sfide future dell’ASL ed evidenzia come l’applicazione della Riforma Buona Scuola con la Legge 107 sarà fondamentale nei prossimi anni, attraverso un maggior impegno da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle famiglie e di altri stakeholders.

In particolare, occorre rafforzare in prospettiva futura soprattutto il dialogo e la fiducia tra istituzioni formative e datori di lavoro come aspetto chiave per lo sviluppo dell’ASL.

Inoltre il Rapporto dell’OECD suggerisce alcune aree di intervento per migliorare la qualità dell’istruzione e formazione nel nostro paese.

- Migliorare la qualità dell’insegnamento nel paese e *ridurre il divario esistente tra le diverse regioni* stabilendo standard di riferimento per l’insegnamento e valutando le performance degli insegnanti attraverso l’uso di tali standard;
- Migliorare la qualità e la rilevanza dell’istruzione in ambito professionale, istituendo *corsi di formazione per gli insegnanti* in modo da garantire un aggiornamento sulle pratiche e sulle tecnologie più recenti.
- Sostenere l’implementazione dell’ASL grazie alla *formazione specifica per dirigenti scolastici* per assicurare che siano aggiornati sulle competenze richieste dal mercato del lavoro e su come coinvolgere e sviluppare in modo efficace relazioni ed interazioni con le imprese.
- *Aumentare gli incentivi alle imprese* al fine di garantire i tirocini nell’ambito dell’ASL prevista dalla riforma e creare maggiori opportunità per integrare i punti di vista dei datori di lavoro, sia nella progettazione dei contenuti delle attività, sia nella valutazione delle competenze acquisite dagli studenti durante i tirocini.

Occorre, dunque, in prospettiva futura, consolidare ed integrare le *metodologie duali* a quello che richiedono gli scenari in evoluzione e le strategie europee VET. Dovranno essere riprogettati curricula che devono partire comunque da una formazione generale fondamentale per apprendere un metodo di analisi, integrandola con la formazione pratica. Solo così è possibile una formazione integrale ed armonica rispetto agli scenari futuri per i giovani. La formazione attraverso il lavoro può essere a mio avviso uno dei pilastri fondamentali per un approccio qualitativamente fondato sullo *sviluppo della persona*.

Il punto di riferimento è la prospettiva dell’idea di occupabilità *non* schiaccia-

6 Il Cedefop raccoglie sistematicamente i dati sullo sviluppo professionale permanente di insegnanti e formatori nell’ambito del suo mandato di seguire i progressi realizzati dai paesi nel raggiungimento degli obiettivi e risultati concordati. Nel 2016-18 il Cedefop contribuirà ai lavori del gruppo di lavoro sulla IFP ET 2020 incentrato sullo sviluppo professionale di insegnanti e formatori di IFP. Per approfondimento sul tema si veda anche Cedefop (2017; 2016).

ta sul presente e sostanzialmente *non* di tipo *adattivo* ma ancorata allo sviluppo delle *capacità espansive* del soggetto in formazione verso un *agire* ed un *pensare* nel contesto di scenari delle professioni e del lavoro che possano valorizzare la “generatività” e creatività dell’*agire* umano.

È fondamentale, dunque, formare una nuova classe di docenti che possano ricoprire anche il ruolo di tutor al fine di contribuire a *formare persone “capacitanti”* che siano in grado di diventare prima “buoni cittadini” e poi “buoni lavoratori”. Senza formazione integrale della persona, infatti, non c’è occupabilità, e senza occupabilità non c’è lavoro (ADAPT – Fim-CISL, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Lo sviluppo professionale dei Docenti e formatori dell’istruzione e formazione professionale*, Nota informativa – 9112 IT, Thessaloniki.
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe*. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/5526_en.pdf.
- Cedefop (2016). *Lo Sviluppo professionale dei Docenti e Formatori dell’istruzione e formazione professionale*, Briefing Note. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_it.pdf.
- Cedefop (2017). *Looking back to look ahead: Preparing the future of vocational education and training in Europe 2020-2030*, Briefing Note. Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9123>.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione: La Formatività dell’agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. G. (2014). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: Franco Angeli.
- ETF-European Training Foundation (2013). *Work-based Learning: Benefits and Obstacles. A Literature Review for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*. Turin: ETF.
- European Commission (2010a). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg. COM(2012) 669 final.
- European Commission (2013a). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. European Council 7- 8 February 2013, Brussels.
- European Commission (2013b). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for policy planners and practioners*. European Union, Brussels.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels, 10.6.2016 COM(2016) 381 final.
- ILO – International Labour Office (2017). *Global employment trends for youth2017: paths to a better working future*, Geneva: ILO.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell’Istruzione Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nilsson, B. (2015). *Does the work study combination improve the transition path? Work4Youth Technical Brief, 2*. Geneva: ILO.
- OECD (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD. Consultabile in <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2017b). *Strategia per le competenze dell’OECD*. Sintesi del rapport: Italia. Paris: OECD.
- Pareyson, L. (1974). *Estetica. Teoria della Formatività*. Firenze: Sansoni.

- Sen A. K. (1985a). "Well-being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures", *Journal of Philosophy*,
- Sen A. K (1985b). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A. K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Trad it. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe – Health Evidence Network report.
- WEF-World Economic Forum (2016). *Global Challenge Insight Report. The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, January. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
- ADAPT – Fim-CISL (2017). *Libro Bianco sul lavoro e competenze in Impresa 4.0*. Reperibile presso <http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Bianco-ADAPT-FIM-Lavoro-e-competenze-in-impresa-4.0.pdf>.

