

Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza

di **Isabella Liodice, Daniela Dato**

Abstract

Alla luce della più recente terza missione universitaria è possibile ripensare e riprogettare la più tradizionale attività di tirocinio e la più inedita dell'alternanza come "esperienze ponte" in grado di creare collegamenti tra università e territorio. Alla luce di tali considerazioni è possibile, dunque, cogliere la fundamentalità del ruolo del docente-tutor il cui spazio di intervento pedagogico pare essersi ampliato e complessificato. Si tratta di concentrare il focus su quelle competenze di mediazione e di capacitazione che, nel caso del contesto universitario, il docente-tutor di tirocinio e alternanza può esercitare non solo rispetto agli studenti e ai saperi ma all'istituzione tutta, connotandosi come "mobilitatore" di competenze e "integratore" di risorse, come "boundary crossers dei sistemi" ovvero come professionista in grado di creare reti con i partners e gli stakeholders, tutti reali protagonisti di una partnership condivisa.

Parole chiave:

tutor, esperienze-ponte, tirocinio, alternanza

91

In the light of the latest university third mission it is possible to rethink and redesign the most traditional traineeship and the most unprecedented school-work alternation as experiences able to create links between universities and territory. In the view of the above, it is possible to grasp the essential rule of teacher-tutor whose pedagogical intervention seems to have widened and have becoming more complex. The main focus here must be on the skills of mediation and capability which, in the university environment, the teacher-tutor of traineeship and school-work alternation can exercise not only towards students and knowledge, but also towards the whole institution, promoting and favouring skills "mobilization" and resources "integration", becoming a "systems boundary crossers" or a professional able to create networks between partners and stakeholders, all real protagonists of a shared partnership.

Keywords:

tutor, bridge experiences, traineeship, school-work alternation

Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza

1. Terza *mission* e sistema formativo integrato

Negli ultimi anni, l'Università ha progressivamente acquisito un ruolo determinante quale incubatore di sviluppo territoriale, oramai riconosciuto e legittimato da tutte le istituzioni politiche nazionali e internazionali. Margiotta (2014) parla di vera e propria “mutazione genetica”, attraverso cui l'Università si trova a dover fare i conti con nuovi bisogni e domande formative, culturali e professionali profondamente differenti rispetto al passato.

Questa *terza mission*, che si aggiunge alle due tradizionali della formazione e della ricerca, chiede all'università di vestire i panni di amplificatore, mediatore e diffusore di saperi e competenze al di fuori delle mura accademiche, nella prospettiva della crescita dell'intera comunità e della dimensione educativa ed emancipativa della ricerca e della formazione.

In tal senso, ricerca e formazione, superando il rischio dell'autoreferenzialità, si pongono al servizio di un territorio e dei suoi cittadini, costruendo occasioni di scambio e dialogo, configurandosi come *trait d'union* e ponte tra “interno” ed “esterno”, tra teoria e prassi, nelle forme di una nuova e permanente alleanza interistituzionale.

È evidente, infatti, che il futuro delle università si pone al crocevia tra mantenimento delle sue missioni fondative – la ricerca scientifica e la formazione superiore – e la necessaria apertura alle trasformazioni sia nella “natura” di tali missioni, che devono necessariamente aprirsi alla permanente evolutività della ricerca e della formazione pur conservandone la memoria storica, sia degli strumenti e degli artefatti culturali utilizzati. In quanto luogo di coscientizzazione critica, infatti, le università devono sicuramente aprirsi alla globalizzazione e alla planetarizzazione dei saperi e dei linguaggi per come questi oggi sono veicolati dai nuovi media della comunicazione e della informazione. Al contempo, devono poter garantire quella necessaria operazione di “selezione critica”, di problematizzazione e di riflessione dei dati, dei materiali, dei saperi che circolano liberamente nella rete ma che possono trasformarsi da opportunità in rischio di manipolazione delle menti e delle coscienze, se non passano, appunto, attraverso il filtro della discussione, del confronto e dello scambio reale e non virtuale tra docenti, studenti, mondo della cultura, della scienza, dell'economia, della politica (Loiodice, 2014). In tal modo riaffermando, con Umberto Eco, che “l'Università è ancora il luogo in cui sono possibili confronti e discussioni, idee migliori per un mondo migliore, il rafforzamento e la difesa di valori fondativi universali, non ordinati negli scaffali di una biblioteca, ma diffusi e propagati con ogni mezzo possibile” (Eco, 2014, p. 57).

In tale prospettiva, si conferma un'idea di "università aperta", impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico. Le stesse discipline universitarie, configurandosi come lenti di ingrandimento sul reale, confermano la loro imprescindibilità ma la pongono al servizio di un reale cambiamento emancipativo delle persone e dei territori.

In tal senso, non si tratta di "inventare" nuovi modelli ma di dare piena attuazione al modello pedagogico del Sistema Formativo Integrato che, sin dagli anni Settanta, Franco Frabboni ha teorizzato e promosso, nella convinzione che la pluralità di soggetti e di luoghi educativi sia la cifra epistemica e prassica di uno sviluppo personale e collettivo integrale e integrato.

A distanza di alcuni anni, la stessa Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), a proposito di terza missione, implicitamente ribadisce il legame da noi proposto con il costruito del sistema formativo integrato quale cornice epistemologica e metodologica all'interno della quale reinterpretare il ruolo dell'istituzione universitaria. In tal senso, in un Documento del 2013 l'Anvur precisa come sia importante promuovere e sostenere

[quell'] insieme delle attività con le quali le università (e in forme particolari gli enti di ricerca) entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di insegnamento (nel quale si realizza una interazione con una frazione particolare della società, gli studenti) e di ricerca (nella quale si interagisce prevalentemente con le comunità scientifiche). Esistono molte modalità con cui la terza missione prende forma, oggetto di una ampia letteratura [...]. È utile tuttavia condividere una prima distinzione tra: a) terza missione di valorizzazione economica della conoscenza; b) terza missione culturale e sociale (Anvur, 2013, p. 559).

Si tratta di considerare, diremmo, la logica di territorialità progettuale e trasformativa con la quale l'Università svolge i propri compiti istituzionali, provando a superare i confini di teorie e prassi spesso troppo autoreferenziali.

È possibile, allora, parlare di terza missione dell'Università anche come public engagement della ricerca e della docenza, a partire da una riflessione sul complesso e generativo rapporto tra Università, Territorio e Comunità.

Territorio e comunità come 'bacino competitivo' in cui diffondere i prodotti degli atenei, nello specifico quelli della ricerca scientifica, per promuovere la propria realtà e sviluppare la propria visibilità [...]. Territorio e comunità come partner co-decisionale, come fonti di risorse prevalentemente economiche in un'ottica collaborativa [...]. Territorio e comunità come un insieme di soggetti che esprimono aspettative e bisogni da ascoltare e a cui allinearsi per sopravvivere in ottica etica e responsabile (Cavalli, Romenti, 2012, p. 753).

Fare ricerca e fare formazione, dunque, significa certamente produrre conoscenza ma senza, per questo motivo, tralasciare l'importante momento della sua ricaduta educativa, sociale, culturale, etica e politica. L'istituzione universitaria può dunque offrirsi quale interlocutore privilegiato degli stessi sistemi politici che trovano in essa spunto di riflessione, di orientamento, di progettazione concreta nonché di co-progettazione e partecipazione.

Come ha precisato Lazzeroni, la stessa terza missione

non è più descrivibile esclusivamente in termini di risultati della ricerca brevettabili e vendibili ad aziende o valorizzabili attraverso nuove iniziative imprenditoriali. Accanto ad essa (o all'interno di essa) occorre prendere in considerazione i progetti che l'università può svolgere per lo sviluppo culturale e sociale di un territorio, la sua partecipazione alla rete degli attori locali impegnati nella definizione o nella governance di una città, l'apporto alla costruzione di un'identità urbana che basa il suo sviluppo sulla conoscenza, sull'innovazione, sulla smartness, sulla creatività (Lazzeroni, 2013, p.194).

2. Tirocinio e alternanza: “esperienze-ponte”

In tale prospettiva, il pensare-agire pedagogico dell'istituzione universitaria deve essere in grado di aggiornarsi e aprirsi all'innovazione e ai cambiamenti, pur mantenendo ferma la rotta dell'alta formazione e della ricerca d'eccellenza. Gli stessi processi, tradizionalmente progettati e implementati nei contesti universitari, possono oggi essere rilette e ripensati alla luce di tale nuova missione.

Per esempio, il tirocinio – come esperienza fondamentale per la formazione di molti laureati – e l'alternanza – quale progetto di continuità tra la scuola media superiore, l'università e il mondo del lavoro oggi al centro di specifici e mirati interventi ministeriali – sono due “costrutti” che permettono di rendere praticabile l'apertura del sapere e delle expertise universitari al territorio e di comprendere come essi possano configurarsi come “esperienze-ponte” (Grossman, 2006) in grado di integrare la funzione teoretica a quella operativo-progettuale-concreta e rendere possibile la logica del sistema formativo integrato.

In tal senso l'“esperienza-ponte”, come precisa Grossman (2006), va intesa come esperienza che si basa sull'utilizzo di alfabeti e codici multipli, richiede un continuo spostamento fra diversi domini e campi di saperi e d'esperienze e la partecipazione di molteplici attori e *stakeholders*. Scrive Grossman:

bridge experiences involve situations in which people must traverse different domains in order to communicate successfully, complete a task, or elicit a desired physical, mental, or emotional response. Without movement between domains, a user cannot reach the end goal that a bridge experience makes possible¹.

1 <<https://www.uxmatters.com/mt/archives/2006/06/designing-for-bridge-experiences.php>>

È dunque spazio e tempo di incontro dei saperi disciplinari con la vita quotidiana; spazio e tempo di apertura dell'istituzione universitaria (in questo caso) al territorio e alla comunità territoriale; primo momento di professionalizzazione, di dialogo tra formazione e mercato del lavoro e, dunque, di promozione di quelle *career management skills* che, anche in linea con quanto ci ricordano i più recenti documenti dell'OCDE, sono sempre più utili alle giovani generazioni per sviluppare competenze di occupabilità.

L'alternanza scuola-lavoro e il tirocinio, allora, si offrono quali esperienze che favoriscono l'uso critico delle conoscenze e il loro connettersi con la concretezza dei contesti e delle azioni, "prove tecniche di dialogo" con il territorio, spazio generativo e trasformativo, strumenti "capacitanti" in grado cioè di realizzare l'operatività e l'impegno del pensiero pedagogico; di promuovere forme di motivazione intrinseca all'apprendimento e partecipazione attiva alla costruzione del personale progetto formativo e professionale, di mediare il rapporto tra teoria e prassi. Sono, ancora, occasioni per l'istituzione universitaria per rivendicare un ruolo di mediazione rispetto ad una cultura del networking, divenendo reale luogo di comunicazione sociale e culturale, di intermediazione tra domanda e offerta, di incubatore d'impresa, garantendo, così, una transizione attiva, consapevole, efficace dallo studio al lavoro, dal formativo al sociale (Dato, Mansolillo, Cardone, 2016).

In particolare, la creazione di una fitta rete di contatti e relazioni con enti, associazioni e imprese operanti sul territorio ai fini del tirocinio e dell'alternanza può consentire all'istituzione, da un lato, e agli studenti, dall'altro, di potenziare possibilità di scambio e incontro tra esperienze e bisogni differenti, di sviluppare forme di intelligenza connettiva che è la traduzione operativa e dinamica della intelligenza collettiva e "che riguarda proprio la possibilità che si creino connessioni attivate per una esigenza pratica, per risolvere problemi, per trovare soluzioni comuni" (Milani, 2014, p. 64).

L'idea che qui proponiamo è quella di una cultura del tirocinio e dell'alternanza come dimensioni formative utili a promuovere una concreta prassi di collegamento tra università e territorio, a promuovere processi di ri-progettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e comunicazione nella prospettiva di una territorialità condivisa e consapevole che al contempo dia corpo e sia l'esito di un impegno condiviso declinato con le istanze della collaborazione, della partecipazione, della condivisione. Dando in tal modo vita ad uno scambio "mutuamente benefico di conoscenza e risorse in un contesto di partenariato e reciprocità" (Gleeson, 2010, p.127).

Le dimensioni della partecipazione e della co-progettazione possono così attivare una circolarità virtuosa tra teoria e prassi, sì che l'istituzione universitaria può ripensare se stessa proprio attraverso una nuova logica di progettazione condivisa e "negoziata" con il territorio.

Anche in tale direzione, assume un senso e un significato pedagogico ri-qualificare i dispositivi del tirocinio e dell'alternanza come importanti esperienze formative, occasioni per mettere alla prova competenze di comunicazione e relazione con gli altri *stakeholders*, leve strategiche per rendere sistematico l'indispensabile incontro tra lavoro e formazione, tra teoria

e prassi, tra competenze trasversali e competenze tecnico-professionali e, prima ancora, fra formativo e sociale.

Il tirocinio, sin dal momento della sua progettazione e facendo sistema con gli altri due assi della formazione terziaria quali sono le lezioni e i seminari-laboratori, può essere un'occasione per ripensare il ruolo dell'Università come officina di competenze funzionali all'occupabilità, impegnata nel riconoscimento delle professioni, nel continuo miglioramento dell'offerta formativa calibrata rispetto alle richieste del mercato. Può, altresì, essere una opportunità dall'alto valore capacitante nel suo costruire ponti con le risorse materiali e umane del territorio: l'incontro e la collaborazione con esso, con le sue professionalità e le sue buone prassi, possono dar corpo a un impegno realmente condiviso e a una collaborazione proattiva e capacitante tra istituzioni di alta formazione e territori.

È, ancora, per lo studente, palestra di un apprendimento situato che connette saperi ed esperienza concreta e consente così di "abitare" una disciplina promuovendo abiti mentali capaci di passare dalla logica dei bisogni a quella dei problemi, dalla logica di un apprendimento passivo a uno significativo ed "espansivo".

Nella stessa direzione, l'alternanza si offre come modello metodologico e pedagogico per lo sviluppo di *career management skills* e per la promozione della *career construction* delle giovani generazioni (Batini, De Carlo, 2016) ma anche, sul piano politico-istituzionale-organizzativo, come terreno sul quale far convergere differenti sguardi disciplinari, molteplici expertise, esperienze, punti di vista.

Utile strumento di orientamento formativo e professionale per lo studente ma anche di "orientamento organizzativo" per l'istituzione, l'alternanza, se progettata intenzionalmente, consente allo studente di verificare quanto appreso in un ambiente reale ed apre, per la stessa istituzione, spazi per la promozione di una cultura del *networking*.

In tal senso, appare evidente come la scelta inedita dell'istituzione universitaria di impegnarsi nella progettazione e realizzazione di percorsi di alternanza²

2 L'esperienza dell'alternanza in contesti universitari, pur essendo ancora asistemica e molto recente, sta riscuotendo ottimi riscontri e coinvolgendo un numero sempre più alto di Atenei che, attraverso essa, possono anche migliorare le loro attività di orientamento e di terza missione.

In particolare, il Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia, tra l'a.a. 2016-2017 e 2017-2018, ha progettato e realizzato circa 80 percorsi (considerati tutti i percorsi, compresi quelli che devono essere ancora svolti entro giugno 2018) di alternanza con le scuole del territorio coinvolgendo oltre 1500 studenti. Il Dipartimento ha predisposto un'offerta formativa caratterizzata da progetti articolati generalmente in 50 ore di cui 40 da svolgersi in università e 10 di studio individuale. I percorsi sono stati progettati sulla base dei profili professionali in uscita dei corsi di laurea del Dipartimento e delle esigenze dei più giovani di sviluppare *career management skills* e sono stati strutturati in interventi di orientamento e formazione ed in esperienze laboratoriali di prima professionalizzazione che consentono agli studenti di acquisire competenze tecnico-professionali di base e competenze trasversali di decision making, lavoro di gruppo, problem solving ecc. nonché di migliorare le proprie competenze di orientamento alla scelta del percorso universitario.

è orientata non tanto a offrirsi come spazio e tempo di acquisizione di competenze tecnico-professionali tout court, quanto, come luogo di costruzione e progettazione di identità individuali e reti territoriali capacitanti ed *engaged*.

Così intesa, l'alternanza entra di diritto tra le molteplici attività di terza missione universitaria, divenendo anche un atto di responsabilità civile e di "responsabilità sociale d'impresa" per l'università. L'alternanza, allora, forse ancor più del tirocinio, può divenire opportunità "politica" e comunitaria che riconnette assieme i tre protagonisti principali di uno sviluppo sostenibile e orientato al ben-essere: scuola, università e territorio.

Entrambi, alternanza e tirocinio, rappresentano, in sintesi, un'occasione dall'alta caratura pedagogica per costruire un'alleanza formativa, quella comunità orientativa educante richiamata dalle *Linee guida sull'orientamento permanente* (Miur, 2014) che si sostenga su nuove forme di policentrismo dei luoghi della formazione e sul valore educativo dell'esperienza e dell'interazione con il contesto, nella ricca molteplicità che esso esprime.

3. Un inedito ruolo del docente-tutor: "boundary crossers dei sistemi"

Alla luce di tali considerazioni cambiano il senso, il significato e il ruolo del tutorato nei contesti universitari a fronte di una università che cambia pelle e che si apre a nuove forme di sapere, di ricerca, di didattica e orientamento.

Oggi più di ieri, è possibile, dunque, cogliere la fundamentalità di tale professione alla luce delle rinnovate missioni delle istituzioni universitarie.

Pare evidente come si sia ampliato e complessificato lo spazio di intervento pedagogico che il docente-tutor può avere rispetto all'investimento delle università italiane sull'orientamento e sullo sviluppo delle giovani generazioni e della comunità tutta, anche attraverso le azioni di terza missione.

Si tratta di concentrare il focus su quelle competenze di mediazione e di capacitazione che, nel caso del contesto universitario, il docente-tutor di tirocinio e alternanza può esercitare non solo rispetto agli studenti e ai saperi ma all'istituzione tutta, connotandosi come "mobilitatore" di competenze e "integratore" di risorse.

È indubbio che si tratti di una prospettiva inedita che restituisce e assegna maggiore responsabilità a una funzione che, spesso, è stata relegata a mansioni di mera esecutività e che, tra l'altro, si inserisce nel più ampio e assai attuale dibattito sulle trasformazioni del ruolo e delle competenze della docenza universitaria cui stiamo assistendo negli ultimi anni.

In particolare, a richiedere un ripensamento non è tanto la funzione formativa e didattica esercitata nei confronti degli studenti quanto quella di mediazione, comunicazione e orientamento rispetto al territorio e alle istituzioni che con l'università si interfacciano.

Ad essersi ampliata e complessificata, in altre parole, è la sua agentività (capacità di agire) rispetto alle dimensioni orientativa, comunicativa e organizzativa riferite alla necessità/possibilità del docente-tutor di costruire processi di comunicazione efficace "tra il dentro e il fuori" e all'esigenza di

organizzare e gestire le “esperienze ponte” in grado di essere generative e attivanti per tutti gli attori coinvolti nei processi.

A fare da sfondo, l'idea che la comunicazione e l'agire comunicativo – come ricorda Livolsi (2011) – siano lo strumento per eccellenza dell'agire sociale e che, dunque, la comunicazione, al fianco della sua funzione informativa, reca quella relazionale di costruzione di significati (Dato, 2015). Più in particolare la comunicazione esterna si rivela essere processo fondamentale nella prospettiva propria della terza missione per il rafforzamento dell'immagine stessa dell'organizzazione ma soprattutto per il miglioramento della gestione strategica ed operativa dei processi da essa progettati e gestiti.

Nella prospettiva di una sempre maggiore centralità della comunicazione come strategia premiante del sistema-organizzativo-università, il docente-tutor universitario interno di tirocinio e di alternanza può assumere il delicato compito di mediatore di contesti nella costruzione di reti di relazioni, di saperi, di innovazioni funzionali ad un community engagement utile a promuovere uno scambio di conoscenze, competenze e risorse tra accademia e territorio e a fare degli esiti della ricerca e della formazione fondamento del più generale sviluppo culturale, sociale ed economico di un Paese. Ciò nella consapevolezza che “proprio su questo terreno, che attiene fundamentalmente al rapporto con i propri stakeholder, le università registrano difficoltà di comunicazione, di relazioni e di comportamenti, certamente in parte significativa legati ai superati assetti organizzativi interni e alle inadeguate modalità di presenza nel complesso sistema dei poteri in cui è articolata la società” (Meloni, 2007, p. XII).

In questa ottica, la nuova configurazione e le nuove richieste di *governance* dei processi di terza missione richiedono, dunque, una figura tutoriale che si rivela essere “una figura strategica [...] che non si deve ridurre alle sole funzioni organizzative, ma deve essere in grado di esprimere spiccate capacità progettuali e di co-progettazione” (Tino, Fedeli, 2016, p. 57).

Ed infatti la figura del tutor è stata giustamente anche definita come “*boundary crossers* dei sistemi” ovvero come professionista in grado di “creare connessioni tra i *partners* [...] che [...] diventano autori e sostenitori della partnership” (Tino, Fedeli, 2016, p. 201).

Un professionista che, al fianco di competenze tradizionali di facilitazione di apprendimenti, può oggi esercitare competenze “emergenti” di orientamento, di analisi dei bisogni e di mediatore di contesti per sostenere e promuovere una comunità educante e integrata. In tal senso, tale profilo professionale assume un ruolo di interfaccia sia con gli *stakeholders* interni che esterni, con il preciso compito di stabilire relazioni efficaci, comunicare tra “il dentro e il fuori”, motivare e coinvolgere (Tino, Fedeli, 2016, p. 207).

In qualche modo la funzione del tutor deve, dunque, riguardare anche la cultura delle organizzazioni e la capacità di attraversarne i confini, di essere uno degli attori principali impegnati a

costruire sistemi aperti e interdipendenti, i cui confini non siano più rigidamente definiti, ma presentino una certa permeabilità, come condizione per facilitare accordi inter-organizzativi, affrontare criticità e

risolvere problemi che non possono essere più risolti da singole organizzazioni [...] in maniera sostenibile [...]. Deve essere un professionista capace di realizzare le condizioni per una partnership efficace tra contesti di lavoro e contesti di istruzione, come territorio comune e condiviso divenendo luogo di crescita reciproca. Si tratta della capacità di sviluppare una forma di “heteroglossia sociale” [...], basata sulla capacità di costruire un “terzo spazio” condiviso, dove intrecciare discorsi e la loro stessa natura in modo generativo. Lo sviluppo della partnership intesa come necessità per i sistemi pubblici e privati di creare alleanze sinergiche (Tino, Fedeli, 2016, p. 199).

Il suo è un ruolo orientato a sviluppare, spiegano ancora Tino e Fedeli (2016), una “*multivoiced community*” attraverso quella che Morin definisce come “un’attitudine alla problematizzazione e alla comprensione” (Morin, 1997, p. 29) dello spazio di confine tra istituzione universitaria e altre istituzioni che con essa si interfacciano.

È una “figura di sistema” che deve rivelarsi in grado di farsi “interprete della complessità e della globalità della fenomenologia apprenditiva” (Scandella, 2007, p. 45) e della nuova esigenza dell’istituzione universitaria di comunicarsi e di comunicare con l’esterno.

Potremmo affermare, allora, che è possibile distinguere una funzione formativa e una sociale del tutorato, sebbene esse siano fortemente interconnesse. La prima rivolta più squisitamente agli obiettivi di apprendimento dello studente coinvolto nel processo di tirocinio e di alternanza; la seconda, legata alla “responsabilità sociale d’impresa” e all’azione di “attraversamento di confini” (Pisanu, 2016, p.8) e di facilitazione e sostegno di partnership sinergiche e forme di apprendimento espansivo e trasformativo che l’alternanza e il tirocinio richiedono.

Sono, questi, solo alcuni spunti di riflessione che meriterebbero di essere maggiormente approfonditi proprio perché pongono al dibattito scientifico la questione relativa alla formazione dei docenti-tutor per il tirocinio e l’alternanza.

Le competenze di contenuto e didattiche non sono evidentemente sufficienti per svolgere tale azione di “*boundary crossers*”. L’“attraversamento dei confini” è un approccio pedagogico e sociale importante che, come precisano Akkerman e Bakker (2011), sviluppa quattro differenti meccanismi d’apprendimento al confine:

identificazione, coordinazione, riflessione e trasformazione. Nell’identificazione si scoprono le relazioni tra le diverse pratiche, e nella coordinazione si costituiscono scambi cooperativi e abituali tra pratiche. [...] Nella riflessione gli studi evidenziano il ruolo dell’attraversamento dei confini per spiegare e scoprire le differenze tra pratiche, imparando così nuove cose sulle pratiche altrui e migliorando la propria comprensione. Nel dettaglio vi sono due processi coinvolti nella riflessione, entrambi creativi e dialogici: la messa in prospettiva (*perspective making*) e la presa di prospettiva (*perspective taking*). La prima riguarda il mettere in chiaro il proprio punto di vista, la seconda comporta il

guardare a sé attraverso altri punti di vista (Bakker, Akkerman, 2014). Nella trasformazione i professionisti sviluppano nuove pratiche di confine; questi studi iniziano con una situazione problematica da fronteggiare, e continuano con il riconoscimento di un problema condiviso sul quale lavorare assieme, magari trovando qualcosa d'ibrido come una nuova pratica di confine (Morselli, 2016, p.183).

L'efficacia di questo ruolo può essere assicurata sicuramente con quella consapevolezza delle proprie funzioni, con il riconoscere l'importanza di maturare competenze specifiche [...], di mantenere i flussi comunicativi con il sistema partner, di conoscere le caratteristiche dei partner (Tino, Fedeli, 2016, pp. 206-207).

È, dunque, necessaria una formazione specialistica che non può essere lasciata al caso e che oggi più che mai deve riconoscere nella *tutorship* una professionalità “ad alta riflessività” (Zannini, 2005), una “figura di relazione” che deve sviluppare competenze di comunicazione, ascolto, progettazione partecipata, una intelligenza sociale utile a mediare mondo della conoscenza e mondo dell'esperienza e a facilitare la conoscenza fra i differenti attori coinvolti nel processo formativo.

Il suo non è un sapere tanto tecnico quanto prassico, “cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all'obiettivo di favorire la miglior formazione possibile” (Mortari, 2010, p. 9).

Riferimenti bibliografici

- Akkerman S., Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 132-169.
- Anvur (2013). *La terza missione nelle università e negli enti di ricerca italiani. Documento di lavoro sugli indicatori*. Roma: <http://www.anvur.org/attachments/article/882/8.Rapporto%20ANVUR%202013_UNI~.pdf>.
- Anvur (2015). *La valutazione della terza missione nelle università italiane. Manuale per la valutazione*. Roma: <<http://www.anvur.org/attachments/article/26/Manuale%20valutazione%20terza~.pdf>>.
- Batini F., De Carlo E. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. Torino: Loescher.
- Binetti P., Alloni R. (2004). *Modi e modelli del tutorato: la formazione come alleanza*. Roma: Ma.Gi.
- Catarci M. (2014). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavallo T., Romenti S. (2012). *Università italiane territorio. Atti del XXIV convegno nazionale di Sinergie*. Lecce: Università di Lecce.
- Dato D. (2014). Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università “aperta”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, IV, 1, pp. 106-113.

- Dato D. (2015). The “Clinical Risk” of a Research Project: Communication Processes. In V. Katsoni (a cura di), *Cultural Tourism in a Digital Era* (pp. 217-228). New York-London: Springer.
- Dato D. (2017). Progettazione partecipata, sharing knowledge e terza mission: per una ricerca di qualità. In AA.VV., *Pedagogie e diversità. Intersezioni disciplinari nel progetto A. S. T. R. O.* (pp. 46-59). Milano: FrancoAngeli.
- Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (2016). *Pedagogia per l'impresa*. Bari: Progedit.
- Eco U. (2014). Perché le Università. *Universitas*. 131, pp. 55-59.
- Frabboni F., Guerra L. (1991). *Città educativa e sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Gleeson R. E. (2010). The Third Mission and the History of Reform in American Higher Education. In P. Inman, H. G. Schuetze (Eds.), *The Community Engagement and Service Mission of Universities* (pp. 121-137). Leicester: Niace.
- Grossman J. (2006). *Designing for Bridge Experiences*. UX matters. <<https://www.ux-matters.com/mt/archives/2006/06/designing-for-bridge-experiences.php>>.
- Lazzeroni M. (2013). L'interazione tra Università e contesto territoriale: prospettive di analisi ed esperienze europee. *Annali del dipartimento di metodi e modelli per l'economia il territorio e la finanza*, n.1 (pp. 193-213). Bologna: Patròn.
- Livolsi M. (2011). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice I. (2014). Editoriale. *Metis. Mondi educativi*, IV, 1, pp. 3-4.
- Loiodice I. (2015) (Ed). *L'Università incontra l'infanzia*. Parma: Junior.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2014). Innovazione, Un'idea per l'Università del XXI secolo. *Metis. Mondi educativi*, 1, giugno, pp. 37-55.
- Meloni F. (2007). *L'Università per lo sviluppo del territorio. Per una nuova governance dell'Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze, risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*. Cagliari: Dirinnova.
- Milani L. (2014). La galassia Mente Collettiva. Tracce inter-disciplinari e riflessioni pedagogiche. In G. Annacontini, R. Gallelli (2014), *Formare altre(i)menti* (pp. 47-70). Bari: Progedit.
- Morselli D. (2016). Un approccio capacitante all'imprenditorialità durante l'alternanza scuola-lavoro. *Ricercazione*, 8, 2, pp. 177-196.
- Mortari L. (2010), *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Pisanu F. (2016). Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro: un punto di vista organizzativo. *Ricercazione*, 8, 2, pp. 7-10.
- Scandella O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Tino C., Fedeli M. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: la voce di tutor e coordinatori nelle organizzazioni. *Ricercazione*, 8, 2, pp. 197-210.
- Zannini L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini.

SE