

Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor

di **Patrizia Magnoler, Mariachiara Pacquola**

Abstract

Il contributo ricostruisce le ragioni che giustificano, al momento attuale, la necessità di investire nella formazione dei tutor che operano in differenti contesti lavorativi. La loro importanza è determinata dall'essere il nodo tra saperi teorico-pratici e la figura di riferimento per qualsiasi soggetto che si avvicina al mondo del lavoro.

Le competenze e le attività che caratterizzano l'agire tutoriale vengono presentate attraverso due studi di caso realizzati in due realtà molto diverse: le PMI del settore manifatturiero e i percorsi per la formazione degli insegnanti. Emerge il profilo di un esperto non solo capace nel proprio lavoro, ma anche di accompagnare l'altro verso la professionalizzazione.

Parole chiave:

**workplace learning, professionalizzazione, tutorship,
accompagnamento, analisi dell'attività**

115

The contribution reconstructs the reasons that justify, at the present time, the need to invest in the training of tutors who work in different work contexts. Their importance is determined by being the knot of different knowledges, those of practices and theories, and the reference figure for any subject that approaches the world of work.

The skills and activities that characterize the tutoring action are presented through two case studies carried out in two very different realities: manufacturing SMEs and teacher training paths. The profile of an expert emerges in his work and he is also able to accompany the other towards professionalization.

Keywords:

**workplace learning, professionalization, tutorship,
accompaniment, activity analysis**

* I §§ 1-3-4 sono stati scritti da Patrizia Magnoler, il § 2 da Mariachiara Pacquola.

Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor

1. I bisogni di professionalizzazione

Bauman afferma che una società può essere definita “liquido-moderna” se le situazioni in cui “agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure” (Bauman, 2006, p. VII). La metafora della liquidità è estremamente efficace per rappresentare lo stato dei soggetti che si trovano a dover costantemente interpretare ciò che stanno vivendo. Una siffatta realtà comporta un arricchimento del personale repertorio strategico per far fronte a problemi sempre diversi, ma comporta anche lo sviluppo di condizioni emotive problematiche e difficoltà nella costruzione identitaria personale e professionale.

La frammentazione delle certezze culturali e sociali, in precedenza condivise, si presenta come uno stato la cui durata non è individuabile; si è in “un inter-regno” (Bordoni, 2016) denso di insicurezze, un viaggio, di cui non si sa la destinazione, vissuto dagli individui a velocità diverse e con risorse differenti. Alla mancanza di certezze importanti per dare organizzazione e senso alla propria vita si aggiunge l'impossibilità di consolidare conoscenze e procedure all'interno delle comunità dovute ad un processo di obsolescenza sempre più rapido. A una simile condizione molti soggetti reagiscono con comportamenti che manifestano l'incapacità di ri-progettare (attesa, impotenza), l'ansia del nuovo alla quale oppongono una retrotopia¹ (Bauman, 2017), la destrutturazione identitaria. Quest'ultima è fortemente connessa a una “condizione di migranti” che obbliga le persone a lasciare territori e riferimenti personali-affettivi nella ricerca di lavoro e di una diversa realizzazione di sé. Forse mai come oggi si sta percependo la connessione tra identità e professione (Bertagna *et al.*, 2017).

La professionalizzazione assume, in un simile contesto culturale, una doppia valenza: preparare al lavoro fondando il percorso sul possesso di saperi “di alto livello”, e favorire lo sviluppo di un'identità personale/professionale grazie alla quale poter affrontare situazioni dense di complessità e sempre più spesso inedite in contesti mutevoli. Occorre pensare allo sviluppo dell'intelligenza in situazione (Autissier, 2009), della capacità di prendere rapidamente decisioni, del *visual thinking* che aiuti a recuperare e rivedere l'esperienza in funzione di nuove soluzioni a problemi differenti, rivalutando il rapporto che si

1 Bauman definisce con il termine “retrotopia” la rivalutazione-nostalgia del passato, con le sue certezze e valori riscoperti, che pervade l'attuale società. Alla progettazione verso un miglioramento disatteso si sta rispondendo guardando a ciò che “era migliore” e può essere questa, forse, la via per ripensare anche il futuro.

dà tra il soggetto e la situazione. Böhle (2013), pur evidenziando la necessaria interpretazione cognitiva delle situazioni da parte del soggetto, rafforza l'importanza del corpo che, attraverso percezioni e sensazioni, contribuisce a far individuare velocemente le difformità, i segnali dissonanti, quelli che consentono all'individuo di intuire nuove piste di intervento di fronte ai problemi. La *subjectifying action* rappresenta proprio la sinergia tra corpo-mente nell'analisi dei contesti e dei problemi in vista della decisione e valorizza l'unicità del rapporto/dialogo che si viene a creare nelle specifiche situazioni tra l'individuo e il contesto (Schön, 1983; Vergnaud, 1996) nelle diverse situazioni.

Il professionista, a partire dalla visione funzionalista, possiede saperi che gli consentono di costruire una visione dei problemi, di selezionare le risorse e combinarle, mobilitarle (Perrenoud, 2002) modificando sé stesso e il contesto nel medesimo tempo, realizzando quella dinamicità tra dimensione produttiva (il fare) e costruttiva (aumento delle risorse, di un sé potenziale e in azione) (Samurçay, Rabardel, 2004).

Il nuovo orizzonte produttivo (Impresa 4.0) muta profondamente la visione sui compiti da affrontare in azienda. L'incremento delle tecnologie e la necessità di accelerare la precisione delle routine porterà ad un esaurimento progressivo del numero di operai capaci di riprodurre, in una divisione tayloristica del lavoro, la medesima azione per innumerevoli volte nella giornata. Sono questi, secondo Butera (2017), "operai residuali" che verranno sostituiti da "operai aumentati", in grado di utilizzare conoscenze specifiche e di avere una visione sistemica per analizzare il dettaglio nel globale, diagnosticare, progettare gestendo l'interazione uomo-macchina e incrementare continuamente la propria conoscenza. Il "lavoro intelligente" (Pero, 2017) che sintetizza la competenza manuale con quella tecnica e la capacità di diagnosi spostano il baricentro dalla fatica fisica a quella mentale necessaria alla risoluzione di sempre nuovi problemi. In questa direzione il lavoro produttivo-manuale comporta un aumento dell'intenzionalità e della partecipazione motivata, processo che allontana una visione esecutiva a favore di una professionalizzazione che produce una diversa identità.

Mutevolezza dei contesti, nomadismo lavorativo, discontinuità nella carriera e permeabilità degli apprendimenti maturati in contesti informali, formali e non formali conduce alla valorizzazione delle competenze trasversali, meglio definibili come "disposizioni" (Rey, 2003), quali l'apprendere ad apprendere, collaborare e l'essere auto-imprenditori di se stessi. Il soggetto è, ancora una volta, il capitale su cui investire affinché diventi un potenziale per ogni comunità e organizzazione nella quale vivrà parte del suo tempo lavorativo. Per essere realmente un valore aggiunto dovrà aver cura di se stesso, operando periodici bilanci rispetto alle proprie competenze e selezionando obiettivi da raggiungere, dovrà connettere produttivamente conoscenza maturate durante la formazione in molteplici ambiti attivando processi di analisi e rivisitazione dell'azione e dell'esperienza.

A partire da queste considerazioni la professionalizzazione appare come un processo fondato sul dialogo tra saperi teorici e pratici, sulla comprensione dell'attività. È opportuno distinguere l'azione (ciò che effettivamente si fa-

l'agito) e l'attività che comprende, oltre all'agito, anche il potenzialmente possibile, ciò che si sarebbe potuto fare nella stessa situazione. La competenza, nelle sue varie interpretazioni, rinvia sia all'azione sia al potenziale d'azione, per cui è necessario predisporre diverse traiettorie formative che contemplino un'articolazione complessa tra saperi, la riflessione sull'azione e l'anticipazione con l'obiettivo di consentire al soggetto di avere una consapevolezza sul proprio modo di interpretare i contesti, di agire, e sui cambiamenti che avrebbe potuto introdurre e con quali probabili effetti.

Una prima traiettoria formativa è caratterizzata dall'alternanza, principio guida (Merhan, 2007; Vanhulle, 2005) che consente la predisposizione di diversi percorsi formativi, anche in successione fra loro. L'alternanza scuola-lavoro (Legge 107/2015²) ha l'obiettivo di contribuire a un migliore orientamento agli studi e alla professione, dando sostanza alle occasioni sia per interpretare il lavoro, sia per sviluppare la consapevolezza sulle vocazioni personali³. Successivamente l'alternanza si ritrova nei corsi universitari ad alta valenza professionalizzante⁴: tirocini e stage sono un segmento integrato e integrante i diversi saperi aventi quale fine la facilitazione dei processi di epistemizzazione (costruire modellizzazioni a partire dalle pratiche) e pragmatizzazione (progettare la pratica a partire da costrutti teorici e modelli) (Pastré, 2011; Magnoler 2012). Le condizioni fondamentali per rendere efficace questo tipo di alternanza sono la sinergia nella co-progettazione di un curriculum integrato fra i luoghi di lavoro e la scuola/università (dimensione orizzontale) e la continuità nello sviluppo delle competenze pur nella discontinuità dei percorsi formativi (dimensione verticale). Il medesimo processo di recupero-integrazione dei saperi, con una particolare curvatura all'inserimento nella cultura organizzativa e all'autoprogettazione professionale, è ravvisabile, ad esempio, nel periodo di formazione-prova per i docenti neo-assunti (DM 850/2015⁵) e nella logica che regola l'attuazione dei FIT (Formazione Iniziale Tirocinio⁶) per la formazione dei docenti di scuola secondaria. Tutto ciò è conseguibile a condizione che si dia una reale collaborazione tra più soggetti: docenti, responsabili di laboratori, tutor presenti nelle rispettive realtà.

2 Legge 107/2015, comunemente definita "La buona scuola".

3 D.Lgs. 15 aprile, 2005, N. 77 https://www.fm.camcom.gov.it/sites/default/files/ri/dlgs_n77_del_2005.pdf.

4 L'istituzione delle lauree professionalizzanti in collaborazione con ITS e imprese è stata approvata recentemente per potenziare una formazione terziaria che consenta realmente di far accedere al lavoro i giovani. Lo stato di criticità tra competenze in uscita dall'università e quelle richieste nel mondo del lavoro sono ben evidenziate nel documento "Strategia per le competenze dell'OCSE. Sintesi del rapporto: Italia" <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>.

5 D.M. 850/2015 Anno di prova e di formazione per i docenti, http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/11/DM-850_27ott2015.pdf.

6 D.Lgs. 59 13 aprile 2017 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>.

Una seconda traiettoria si concretizza nell'apprendistato, recentemente rivisitato e ampliato nelle sue articolazioni all'interno del Jobs Act⁷ (2015). Dalla recente riformulazione emerge una forte valorizzazione dell'apprendimento nel posto di lavoro (*work place learning*) ma anche la rivalutazione delle storie lavorative, di formazione, insieme alle aspirazioni e potenzialità, che danno vita a una rielaborazione professionale-identitaria che può permettere di reggere la frammentarietà dell'esperienza interpretandola come possibilità e non come perdita.

L'anello di congiunzione tra i saperi e tra le diverse organizzazioni sia nell'alternanza sia nell'apprendistato è il tutor, figura che trova una forte legittimazione in tutto ciò che si è precedentemente detto perché interpreta quell'accompagnamento (Paul, 2004; Biasin, 2010) nel quale si sintetizzano le due principali finalità: favorire l'apprendimento (di un lavoro, di conoscenze sulle organizzazioni e comunità), supportare la costruzione identitaria e di un proprio *style* all'interno di una cultura organizzativa condivisa (Clot, 2008).

Alcuni suggerimenti operativi dell'agire tutoriale sono rintracciabili nelle indicazioni per il tutor aziendale durante l'apprendistato (ISFOL), nei documenti ministeriali che esplicitano il lavoro del tutor interno (alla scuola) ed esterno (in azienda) nel progetto di alternanza scuola-lavoro, nelle circolari ministeriali che chiariscono le funzioni tutoriali per la formazione iniziale e nella fase di immissione in ruolo e in formazione continua per i docenti.

Da un'analisi trasversale delle varie proposte è possibile definire *disposizioni* e *attività* del tutor che permeano il suo agire con il soggetto tutorato e con gli altri enti formativi.

Un repertorio di disposizioni che, fra loro integrate, dovrebbero costituire la postura⁸ del tutor, potrebbe essere così delineato: saper

- ascoltare l'altro favorendo lo sviluppo di una relazione positiva;
- favorire uno spirito critico nell'osservare, valutare;
- rinforzare la flessibilità e la ricerca nell'affrontare situazioni complesse;
- interpretare la valutazione quale processo formativo;
- sorvegliare il proprio comportamento (relazione, linguaggio, comunicazione);
- comunicare la passione per il lavoro;
- riconoscere l'altro come potenziale e aiutarne la costruzione identitaria;
- offrire sostegno emotivo.

Le attività del tutor si differenziano a seconda della tipologia di intervento richiesto nei percorsi di alternanza e apprendistato, ma presentano anche delle similarità. Eccone una sintesi.

7 D.Lgs. 150/2015 "Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

8 La postura è connessa alla professione, agli aspetti caratterizzanti la persona che le consentono di pensare, selezionare, articolare risorse, porsi in modo adeguato rispetto alle aspettative di ruolo o di funzione.

1. Attività con il tutorato:

- predispone apposite situazioni di accoglienza (conoscenza del posto di lavoro, dell'organizzazione, individuazione e condivisione degli obiettivi che richiedono la connessione tra l'apprendimento sul posto di lavoro e il percorso formativo a scuola, all'università o in altre istituzioni);
- effettua una rilevazione (più o meno strutturata) delle competenze esistenti, dei bisogni formativi e delle aspettative (gestione del colloquio iniziale e di eventuali attività di osservazione o somministrazione di questionari);
- stabilisce un piano di lavoro (co-definisce con il tutorato gli obiettivi, le attività in rapporto ad un profilo di competenze che contraddistingue il ruolo lavorativo atteso considerando le indicazioni presenti nel progetto formativo complessivo);
- predispone dispositivi funzionali a far sì che il tutorato “faccia pratica” del lavoro attraverso azioni ricorsive di osservazione – definizione dell'azione – sperimentazione – analisi critica – riprogettazione dell'azione; progetta e gestisce l'articolazione delle attività secondo una graduale difficoltà per consentire il progressivo aumento di autonomia, competenza e di autostima nel soggetto tutorato;
- accompagna nello svolgimento delle attività (aiuta a mantenere il focus dell'agire sugli obiettivi, rispetta i tempi di colui che sta apprendendo, supporta lo sviluppo delle competenze e dell'identità professionale – tra stato attuale, aspettative e potenzialità –, pone domande specifiche che aiutano la chiarificazione).

2. Attività svolte dal tutor nel sistema formativo:

- partecipa costruttivamente alla rete formativa nella quale il soggetto tutorato è inserito (rapporto con l'università, la formazione esterna al posto di lavoro) attenendosi e interpretando gli obiettivi condivisi in rapporto all'azienda, scuola o altro ente professionale;
- favorisce la partecipazione del soggetto tutorato all'interno del posto di lavoro modificando, se necessario, tempi, spazi, tipologie di attività consuete nell'organizzazione;
- produce report finali volti a testimoniare o i risultati di apprendimento maturati durante il periodo in accompagnamento (competenze acquisite e/o report del lavoro svolto) o le modalità di partecipazione/implicazione del soggetto tutorato nella propria formazione.

Una recente ricerca e sistematizzazione tra elementi emersi dall'agito dei tutor e dalla prescrizione insita nei documenti istitutivi e regolativi della figura tutoriale (Tab. 1) ha condotto all'individuazione di un repertorio di competenze (Magnoler, 2017).

AREE	COMPETENZA
Area della progettazione, documentazione del tirocinio	Co-costruire il progetto di accompagnamento
	Gestire, co-progettare una documentazione di processo
Area della realizzazione del progetto di tirocinio	Accompagnare l'inserimento nella comunità professionale
	Accompagnare la progettazione e la realizzazione dell'azione professionale
	Accompagnare i processi di riflessione sull'azione
	Orientare alla professione e monitorare lo sviluppo professionale
Area della cura del sé professionale	Curare la propria formazione continua

Tab. 1: Le competenze del tutor

Si procederà ora a illustrare come, in due diverse realtà professionali e organizzative, sia stato interpretato l'agire tutoriale in alcune aree di competenza.

2. L'agire tutoriale nel manifatturiero

Il settore manifatturiero, che si basa sui mestieri e professioni con “l'intelligenza delle mani”, ripresenta le medesime problematiche precedentemente illustrate (nuove tecnologie, cambiamento organizzativo) che richiedono ai lavoratori di considerare l'aspetto di complessità insito nelle diverse situazioni. Si tratta di ampliare le abilità cognitive legate alla gestione e costruzione sociale dei saperi professionali, di trasformare i sistemi di conoscenze implicitamente condivisi e i riferimenti culturali profondamente radicati nel settore per riuscire a far fronte a nuove sfide produttive e creative.

Nello specifico dell'artigianato industriale nel settore moda italiano, la formazione al lavoro si realizza attraverso la dualità tra luoghi e situazioni: da un lato l'apprendimento teorico-metodologico è supportato da un sistema iniziale, centrato su metodologie formative prevalentemente d'aula e frontali (European Confederation of the Footwear Industry e Industrial European Trade Union, 2014) scollato da reali esigenze lavorative in continuo mutamento; dall'altro, l'apprendimento e il miglioramento delle pratiche professionali avviene direttamente all'interno dell'azienda, con modalità occasionali e non strutturate della tradizione del *compagnonnage* che si fonda sullo scambio informale tra operatori nel *problem solving* quotidiano in situazioni reali di lavoro.

Nella realtà distrettuale del Calzaturiero della Riviera del Brenta, l'ampliamento dell'offerta di formazione iniziale, superiore e continua (qualifiche,

percorsi regionali per l'inserimento e il reinserimento lavorativo⁹, percorsi finanziati dai Fondi Interprofessionali e FSE¹⁰) e la conduzione, a cura di formatori e ricercatori, di dispositivi di ricerca-intervento nelle organizzazioni (Magnoler P. *et al.*, 2014), hanno reso palese la necessità di cercare differenti approcci formativi nei quali trova spazio una tutorship competente, capace di accompagnare i meno esperti ad affrontare situazioni reali di lavoro.

Un percorso di ricerca-intervento realizzato dal 2008 al 2017 in alcune aziende del Distretto (Mc. Pacquola *et al.*, 2010; Mc. Pacquola, B. Pacquola, 2014) ha evidenziato come le culture organizzative e formative varino in funzione del dimensionamento aziendale, in questo caso le multinazionali del lusso e le PMI¹¹.

Le caratteristiche principali della figura del tutor "reale" (formalmente strutturato nelle Academies, ma non nelle PMI) risultano essere le seguenti: possedere un'expertise di contenuto, l'anzianità lavorativa, un ruolo di responsabilità (capo reparto, o responsabile di linea). Lo scopo principale dell'agire tutoriale è di favorire la mobilità intra e inter aziendale, orientando e accompagnando giovani e lavoratori in mobilità lavorativa e professionale nell'inserirsi nel nuovo posto di lavoro e nel transitare da un posto di lavoro all'altro.

L'esperienza di ricerca fondata sull'analisi dell'attività (Barbier e Durand, 2017) ha individuato due tappe necessarie all'azione efficace del tutor: una iniziale formazione al saper analizzare il proprio agire e un accompagnamento allo svolgimento dell'azione tutoriale, attraverso le metodologie dell'autoconfronto incrociato e l'autoconfronto semplice¹².

- 9 Il Politecnico Calzaturiero, ente formativo e di innovazione tecnologica del Distretto della Calzatura della Riviera del Brenta gestisce l'organizzazione dell'alternanza scuola-lavoro all'interno dei percorsi formativi offerti, i percorsi di Formazione tecnica Superiore ITS, i percorsi FSE regionali che include il programma Garanzia Giovani e le Work Experiences. I tirocini formativi e di orientamento e di inserimento vengono attivati direttamente dalle aziende.
- 10 I percorsi di formazione continua finanziati dai Fondi interprofessionali o dal FSE regionale rivolti a dipendenti interni alle organizzazioni lavorative prevedono, oltre ad attività in aula, attività di affiancamento on the job, coaching, action learning che supportano la trasmissione dei saperi interni tra colleghi con diverso o pari grado di expertise.
- 11 Mentre le multinazionali basano la propria organizzazione su modelli formali di gestione/sviluppo delle risorse umane con strutture e figure interne deputate alla trasmissione e capitalizzazione dei saperi, le PMI affrontano importanti transizioni negli assetti organizzativi senza un'adeguata pianificazione strategica della formazione rischiando di perdere i saperi dell'esperienza, per loro natura tacita e incorporata.
- 12 L'autoconfronto semplice (Thereau, 2006) e incrociato (Clot, 2001) rientrano tra le metodologie di analisi clinica del lavoro allo scopo di indagare l'azione facendo "parlare il lavoro": il lavoratore, accompagnato dal ricercatore-formatore, da solo (autoconfronto semplice) o assieme ai suoi colleghi (autoconfronto incrociato), verbalizza sulla sua attività confrontandosi con le tracce del suo lavoro (video, documenti, semilavorati ottenuti durante l'osservazione sul posto di lavoro). Il ricercatore ponendo domande relative allo scarto tra l'azione osservata e l'azione verbalizzata, accede e permette al lavoratore di accedere, alla logica che sottende l'azione, attivando un momento riflessivo che permette all'individuo di prendere coscienza, comprendere ciò che ha fatto (ma anche ciò che non ha fatto, ciò che voleva o avrebbe voluto fare), concettualizzare e generalizzare.

Il *senior* (futuro tutor), dapprima videoripreso durante l'azione, viene successivamente posto nella condizione di dover mostrare e verbalizzare a un formatore i gesti professionali rappresentativi della singola azione, i saperi taciti sottesi facendo emergere il patrimonio culturale organizzativo (indicatori che guidano la percezione, ragionamenti, valori, convinzioni, schemi, repertori di invarianti operative, regole di azione, concetti pragmatici che orientano l'azione e la presa di decisione).

In una fase successiva, il *senior*, validando i contenuti del lavoro formalizzati e organizzati dal formatore in repertori di azione per classi di situazioni e trasportati in strumenti didattici (video di azioni efficaci, manuali di indicatori di risultato e di processo dell'azione), è accompagnato (Fig. 1) a riappropriarsi del proprio lavoro, concettualizzandolo, ed a tradurlo in un progetto didattico per il tutorato.

Durante il percorso formativo, infatti, il *senior*, ora tutor, utilizzerà i propri saperi, così reificati, per introdurre dapprima il soggetto in formazione nell'azienda, per costruire gli obiettivi di apprendimento e gli strumenti di monitoraggio e di valutazione e per potenziare poi, in piena fase di apprendimento, l'esperienza imitativa dei gesti professionali.



Fig. 1: Il senior esplicita i ragionamenti sottesi all'azione, si confronta e valida la sua esperienza con esperto e formatore

In un'alternanza di sessioni pratiche e riflessive, il *senior-tutor* accompagna il soggetto all'appropriazione dei gesti-chiave, videoregistrando l'azione del novizio/lavoratore svolta sul posto di lavoro (Fig. 2) e trasformandola successivamente in oggetto di analisi e riflessione in aula (Fig. 3): durante l'autoconfronto, evidenzia le invarianti operative trasferibili ad altre situazioni simili, generalizzando la conoscenza sviluppata e consolidando il processo di apprendimento.



Fig. 2: Il tutor accompagna l'apprendimento della pratica sul posto di lavoro con l'autoconfronto semplice, selezionando frammenti di video significativi su cui focalizzare l'attenzione del tutorato



Fig. 3: In presenza del formatore, il tutor, in aula, accompagna la riflessione dei tutorati su momenti dell'azione significativi per apprendimento

3. L'agire tutoriale nella formazione dei docenti

La riflessione politica sull'importanza del sistema scolastico ai fini di uno sviluppo delle future generazioni (Europa 2020) ha indotto la predisposizione di diverse traiettorie per il miglioramento delle competenze dei docenti nella formazione iniziale, per i neo-immessi in ruolo e in servizio. In Italia si è provveduto alla rivisitazione del percorso formativo per neo-assunti (dal 2014-2015) e della formazione degli insegnanti di sostegno (ancora in corso), della predisposizione dei FIT (Formazione Iniziale Tirocinio) per gli insegnanti della secondaria e un Piano triennale 2016-2019 per gli insegnanti in servizio. Se i corsi di laurea hanno avuto sin dall'inizio una visione professionalizzante con particolare attenzione all'aspetto dell'interazione tra saperi teorici e pratici, nei suddetti percorsi formativi si ritrovano anche altre dimensioni: l'attenzione all'auto-progettazione professionale a partire da bilanci periodi di competenze, l'osservazione delle pratiche di insegnamento personali e dei colleghi, la ricerca sulla didattica per trovare sempre nuove strategie adeguate

agli studenti e alle modalità di accesso alla conoscenza che contraddistinguono la cultura odierna.

Vi è anche una costante presenza dei tutor in queste attività formative; essi si diversificano in due categorie: coloro che operano presso l'università e coloro che accolgono lo studente nella scuola. In alcuni casi si riscontra una differenza nelle funzioni (come nel caso del Tutor coordinatore e Tutor del tirocinante per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria), in altri casi gli aspetti di progettazione, osservazione dell'agito, riflessione e analisi dello sviluppo delle competenze si unificano in una unica figura (come nel caso del tutor dei neo-assunti).

Le normative hanno definito a maglie larghe i compiti assegnati al tutor e fissato tre diverse azioni caratterizzanti: orientare, accompagnare e monitorare. La generalità delle indicazioni fornite ha indotto diverse interpretazioni e quindi differenti pratiche che hanno preso forma nel tempo, per prova ed errore, per confronto tra colleghi, secondo culture e aspetti di sostenibilità. Il bisogno attuale è quello di raccogliere e capitalizzare il sapere tutoriale esistente ricostruendo l'interpretazione del "compito prescritto" a partire dal "compito reale". Questa distinzione operata da Leplat (1997) è di fondamentale aiuto per distinguere "quello che si deve fare", spesso contenuto nei mansionari o nella descrizione delle prestazioni professionali, da "ciò che viene realmente agito", vale a dire l'interpretazione soggettiva che si dà nell'azione. Questo processo di ricostruzione del profilo professionale a partire dalle pratiche diviene inevitabile nel momento in cui la descrizione dei compiti attesi da chi riveste un ruolo o una funzione risulta troppo generica, come nel caso delle normative ministeriali.

Utilizzando questa prospettiva teorica l'agito tutoriale è stato raccolto e sistematizzato attraverso un percorso di ricerca-formazione attivato dal Responsabile Scientifico del Tirocinio e dai tutor dell'Università di Macerata (Magnoler, 2017) e ha condotto alla definizione di un repertorio di dimensioni e azioni¹³ dal quale vengono tratte alcune esemplificazioni di assegnazioni di significato e conseguente operazionalizzazione.

L'orientamento favorisce la costruzione del sé professionale in rapporto alle attività e all'organizzazione e si manifesta:

- nell'assegnare un ruolo all'interno della scuola attraverso l'attribuzione di compiti e la chiarificazione delle relazioni nelle quali si viene a trovare;
- nel far conoscere:
 - la scuola come organizzazione gerarchica e relazionale, nella struttura spaziale e temporale, in rapporto al territorio (quale progetto educativo);
 - la professione docente attraverso la presentazione delle azioni e competenze necessarie, dei problemi che si presentano nella quotidianità,

13 Visibile al link <http://formazioneprimaria.unimc.it/it/didattica/ricerca-e-formazione-tra-scuola-e-universita/a.a.-2015-2016>.

- delle pratiche reali in differenti situazioni, della cultura diffusa nella comunità degli insegnanti di quella specifica scuola;
- nel ricostruire e condividere i processi di scelta della professione attraverso narrazioni reciproche per veicolare una visione positiva e progettuale verso il lavoro.

Accompagnare significa “sostenere nelle difficoltà, aiutare a comprendere, restituire feedback”. Lo si può osservare quando il tutor:

- valorizza l’altro (ne riconoscere le potenzialità e i primi approcci al lavoro);
- aiuta a “saper osservare” la classe per cogliere segnali utili alla regolazione in azione;
- supporta la comprensione del processo di insegnamento, dalla progettazione alla valutazione, attraverso la visione della documentazione didattica e fasi di co-progettazione con il tirocinante;
- conduce fasi di riflessione sull’agito attraverso l’utilizzo di diversi dispositivi (videoanalisi, autoconfronto, descrizione dell’azione, disamina di episodi, scritture narrative);
- fornisce chiarimenti e illustra problemi;
- stimola lo sviluppo della *vision* professionale (osservazione, comprensione, interpretazione, anticipazione, simulazione di azioni possibili).

126

Solitamente l’accompagnamento “alla progettazione e alla realizzazione dell’azione professionale” prevede che vi sia, a priori, una presa d’atto o una costruzione fra tutor universitari e della scuola del progetto di tirocinio complessivo e la definizione degli obiettivi della singola annualità o semestre. Segue un processo di co-progettazione con il tirocinante di una o più situazioni didattiche, la loro realizzazione e la co-riflessione tra tutor e tirocinante sulla base dei dati raccolti dal tutor e della percezione del vissuto da parte del tirocinante.

Al termine di ogni semestre è opportuno che entrambi, tutor e tirocinante, si avvalgano di una scheda di rilevazione contenente indicatori che rendono possibile accertare se gli obiettivi prefissati siano stati raggiunti e quali attività siano risultate maggiormente efficaci.

Per quanto riguarda la fase di formazione e prova della durata di un anno obbligatoria per i docenti neo-assunti (definita come fase di *induction*) è importante fare una distinzione sulla base della tipologia di soggetto tutorato. Nel caso in cui il neo-immesso provenga da studi universitari recenti, i comportamenti efficaci del tutor, documentati dalla relazione del New Teacher Center (2017)¹⁴, riguardano soprattutto due ambiti: il lavoro in classe (guidare

14 Students gain up to five months of additional learning when new teachers receive high-quality mentoring, in <https://newteachercenter.org/blog/2017/06/22/students-gain-five-months-additional-learning-new-teachers-receive-high-quality-mentoring>.

al saper osservare, suggerire strumenti di monitoraggio dell'apprendimento degli studenti, aiutare a comprendere la diversità degli studenti) e il monitoraggio dello sviluppo professionale (supportare l'auto-valutazione, aiutare a riconoscere il cambiamento delle pratiche, suggerire modalità di interazione con i colleghi e con l'organizzazione). Se invece, come avviene nel contesto italiano, i neo-assunti sono estremamente diversificati fra loro per età, esperienza pregressa e formazione, il lavoro con il tutor si focalizza sulla comprensione del sé in azione (fase *peer to peer*) e il monitoraggio dello sviluppo delle competenze.

Ogni percorso formativo trova una realizzazione attraverso i dispositivi. Il termine dispositivo può essere associato a domini pedagogici-filosofici (Massa, 1992; Agamben, 2006), tecnologici e didattici (Berten, 1999; Perrenoud, 2002). Rivisitato per la formazione il dispositivo è “uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto per supportare un cambiamento soggettivo e dipende dalle prospettive con cui, chi progetta, guarda a un problema. Al suo interno vi sono strumenti e attività che danno vita a una partecipazione determinata dal modo in cui il soggetto interpreta il dispositivo” (Magnoler, 2009, p. 212).

Un dispositivo proposto ai neo-assunti che si ritiene utile al controllo del processo formativo è il Bilancio delle Competenze (BdC), che è stato appositamente curato (Bresciani, 2015) per essere sostenibile in questo periodo di formazione (P. Magnoler *et alii* 2016). Il BdC presenta tre aree di competenza (Tab. 2): didattiche, professionali e formative che raccolgono le diverse famiglie di situazioni caratterizzanti la figura del docente (Perrenoud, 2002).

<p>1. COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO – aspetti didattici Organizzare e animare le situazioni di apprendimento. Gestire la progressione sull'apprendimento Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro</p>
<p>2. COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA – aspetti professionali Lavorare in gruppo Partecipare alla gestione della scuola Informare e coinvolgere i genitori</p>
<p>3. COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE – aspetti formativi Servirsi delle nuove tecnologie Affrontare i doveri e i problemi etici della professione Curare la propria formazione continua</p>

Tab. 2: Aree di competenza della professionalità docente

Per supportare la riflessione sull'esperienza personale e favorire la capitalizzazione consapevole di quanto appreso sul posto di lavoro sono state proposte al neo-assunto diverse domande-stimolo da utilizzare, a sua discrezione, per approfondire e dimostrare la competenza acquisita, anche tramite esemplificazioni di situazioni affrontate (Tab. 3).

DIMENSIONE DELLE COMPETENZE	DOMANDE GUIDA PER EFFETTUARE IL BILANCIO DELLE COMPETENZE
COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO Aspetti didattici	<i>Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento secondo un approccio formativo</i> Se e come hai supportato gli alunni nell'effettuare l'analisi del loro processo di apprendimento? Come gestisci i feedback (restituzioni sui compiti, osservazioni sui processi, co-analisi del lavoro...)? Quali modalità si sono rivelate più efficaci per far riflettere gli studenti sul loro lavoro? Quali strumenti hai utilizzato per effettuare le verifiche? Come hai integrato il risultato delle diverse prove per giungere alla valutazione finale?

Tab. 3: Esempio di domande-stimolo

Il Bdc realizzato in fase iniziale e ripreso nel momento di chiusura del periodo formativo (da 6 a 8 mesi) risulta un'attività necessaria e fondante per rilevare i cambiamenti e per individuare i prossimi traguardi formativi. Il tutor funge da "specchio" alle riflessioni favorendo l'approfondimento attraverso domande di specificazione, riformulazioni, richieste di descrizioni ed esemplificazioni che contribuiscono a chiarire e formalizzare. I dati raccolti dal tutor durante l'osservazione in aula circa l'agire didattico del neo-assunto sosterranno una disambiguazione tra quanto realmente accaduto e quanto potrebbe essere ricordato e ricostruito a posteriori.

4. Verso la formazione dei tutor

Se l'esperto non è necessariamente un buon tutor questo significa che è indispensabile provvedere al più presto alla sua formazione, vista l'importanza che tale funzione sta assumendo e avrà all'interno di comunità in continua sfida di apprendimento. Le grandi aree che dovrebbero essere affrontate in un percorso che fornisca l'occasione per assumere posture e saper svolgere attività tutoriali potrebbero essere le seguenti:

- conoscere, comprendere e definire il proprio ruolo all'interno di un processo formativo;
- esplicitare e far esplicitare il sapere professionale attraverso dispositivi di analisi dell'attività. Ne sono esempi l'autoconfronto semplice, l'autoconfronto incrociato di cui si è precedentemente parlato, l'intervista di esplicitazione di Vermersch (1997) che aiuta a ripercorrere lo svolgersi

- dell'azione, la co-esplicitazione di Vinatier (2009) che mira a scoprire le strutture invarianti dell'agire (organizzatori dell'azione);
- acquisire competenze nella gestione dell'accompagnamento (cura della relazione, riconoscimento dell'altro);
 - osservare e documentare lo sviluppo professionale;
 - ampliare le proprie competenze in relazione alle complessità produttive e culturali.

Istituzioni, organizzazioni e aziende non possono esimersi dal costruire un dialogo per focalizzare i reali obiettivi di una simile formazione integrando saperi, competenze e visioni sulle professionalità esistenti ed emergenti.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Autissier D. (2009). *L'intelligence de situation. Savoir exploiter toutes les situations*. Paris: Eyrolles.
- Barbier J.M., Durand M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Bölhe F. (2013). "Subjectifying Action" as a Specific Mode of Working with Customers. In W. Dunkel, F. Kleemann (eds.), *Customers at Work* (pp. 149-174). Palgrave: Macmillan.
- Bertagna G., Scaratti G., Tiraboschi M. (2017). Le ragioni per una nuova rivista sul lavoro che cambia. *Professionalità Studi*, 1, pp. 1-3.
- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- Berten A. (1999). *Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie*. Paris: CNRS.
- Biasin C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Bordoni C. (2016). *Stato di paura*. Roma: Castelvecchi.
- Bresciani P.G. (2015). Il bilancio di competenze, fortunato malinteso. *Rivista dell'istruzione*, 6. http://www.preview.periodicimaggioli.it/browse.do?nr=2015_6&id=45 (ultima consultazione: 15 dicembre 2017).
- Butera F. (2017). L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore. *Professionalità Studi*, 1, pp. 92-122.
- Chaliès S. et alii (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, pp. 85-129.
- Clot Y. et alii (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, pp. 17-25.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- European Confederation of the footwear industry e Industrial European Trade Union (2014) Report *Il settore europeo della calzatura: struttura, dialogo sociale, futuro*. Bruxelles.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Magnoler P. (2009). I dispositivi didattici e l'on line. In P.G. Rossi, *Tecnologie e costruzione di mondi* (pp. 206-254). Roma: Armando.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P., Pacquola Mc., Tesaro M. (2014). Knowledge in action for training. Il

- ‘sapere dell’azione’ per la formazione. *Rivista Formazione, lavoro, persona, IV, 12*, pp. 47-69.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler P. et alii (2017). Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neo-assunti. In P. Magnoler A.M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 341-358). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Manuale per il tutor aziendale. In http://www.ebiterlazio.it/files/Manuale%20tutor%20aziendale_ISFOL.pdf.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Una esperienza di ricerca*. Roma: Armando.
- Merhan F, Ronveaux, C., Vanhulle S. (2007). *Alternance en formation*, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Pacquola Mc., Pacquola B., Rizzi G. (2010). Transférer les savoirs d’expérience: un chantier italien dans le secteur de la chaussure. *Travail et Apprentissage, 11*, pp. 41-64.
- Pacquola Mc., Pacquola B. (2014). Le rapport travail et formation dans l’industrie de la chaussure: le cas du Politecnico Calzaturiero. *Hors-série AFPA Les synergies travail-formation, Éducation permanente*, pp. 103-111.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUR.
- Paul M. (2004). *L’accompagnement. Une posture professionnelle spécifique*. Paris: L’Harmattan.
- Pero L. (2017). Organizzazione, lavoro e tecnologia 4.0. *Professionalità Studi, 1*, pp. 4-20.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Piano nazionale impresa 4.0 In http://www.sviluppoeconomico.gov.it/images/stories/documenti/impresa_%2040_19_settembre_2017.pdf (ultima consultazione 23/12/2017)
- Rabardel P., Samurçay R. (2004). Modèles pour l’analyse de l’activité et des compétences, proposition. In R. Samurçay, P. Pastré. (Eds.) *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarés Éditions.
- Rey B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Strategia per le competenze dell’OCSE. Italia Rapporto di sintesi In <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf> (ultima consultazione: 15 dicembre 2017).
- Students gain up to five months of additional learning when new teachers receive high-quality mentoring In <https://newteachercenter.org/blog/2017/06/22/students-gain-five-months-additional-learning-new-teachers-receive-high-quality-mentoring/>.
- Theureau J. (2006). *Le cours d’action : méthode développée*. Toulouse : Octarés Éditions.
- Vanhulle S. (2005). L’écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treigner, B. Daunay (Eds.), *Les pratiques agières en formation initiale et continue* (pp 13-31). Paris: INRP.
- Tirocini extracurricolari <https://www.regione.veneto.it/web/lavoro/tirocini> (ultima consultazione 15/12/2017).
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l’action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d’action* (pp. 275-291). Paris: PUF.
- Vermersch P. (1994). *L’entretien d’explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l’enseignement*. Rennes: PUR.

- C.M. n° 33989 del 2 agosto 2017, http://neoassunti.indire.it/2018/files/CM_33989_02_08_2017.pdf (ultima consultazione: 18 dicembre 2017).
- D. Lgs. 150/2015 “Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell’articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.
- D.Lgs. 24 dicembre 2015, n° 150- “Indirizzi per l’applicazione delle norme in materia di disoccupazione” di cui al Decreto Legislativo 14 settembre 2015- Circolare del ministero del Lavoro e Politiche sociali n° 34 del 23 Dicembre 2015.
- D.M. 850/2015 Anno di prova e di formazione per i docenti - http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/11/DM-850_27ott2015.pdf.
- D.M. 8 novembre 2011 - <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20120509/decreto-ministeriale-8-novembre-2011-tutor-del-tirocinio.pdf>
- D.Lgs. 59 13 aprile 2017
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>.
- D.Lgs. 15 aprile, 2005, N. 77 https://www.fm.camcom.gov.it/sites/default/files/ri/-dlgs_n77_del_2005.pdf.
- Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultima consultazione: 18 dicembre 2017).
- D.M. 850/2015 <http://istruzioneer.it/2015/11/06/d-m-85015-e-c-m-3616715-anno-di-prova-e-di-formazione-per-i-docenti/> (ultima consultazione: 18 dicembre 2017).

SE