

I libri del Fondo sociale europeo

ISSN 1590-0002

L'Isfol, Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei lavoratori, è un Ente pubblico di ricerca scientifica istituito con D.P.R. n. 478 del 30 giugno 1973.

L'Istituto opera in base al nuovo Statuto approvato con D.P.C.M. del 19 marzo 2003 ed al nuovo assetto organizzativo approvato con delibera del Consiglio di Amministrazione n. 12 del 6.10.2004.

Svolge attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale ed allo sviluppo locale. Fornisce consulenza tecnico-scientifica al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e ad altri Ministeri, alle Regioni, Province autonome e agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali pubbliche e private. Svolge incarichi che gli vengono attribuiti dal Parlamento e fa parte del Sistema Statistico nazionale.

Svolge anche il ruolo di struttura di assistenza tecnica per le azioni di sistema del Fondo Sociale europeo, è Istanza Nazionale per il programma comunitario Leonardo da Vinci e per l'Azione comunitaria Europass ed è Struttura nazionale di supporto all'iniziativa comunitaria Equal.

Presidente

Sergio Trevisanato

Direttore generale

Antonio Francioni

La Collana

I libri del Fondo sociale europeo
raccolge i risultati tecnico-scientifici conseguiti nell'ambito del Piano di attività ISFOL per la programmazione di FSE 2000-2006

"Progetti operativi: Azioni per l'attuazione del Programma Operativo Nazionale Ob. 3 Azioni di sistema" e del Programma Operativo nazionale Ob. 1 "Assistenza tecnica e azioni di sistema".

La Collana

I libri del Fondo sociale europeo
è curata da *Isabella Pitoni*
responsabile del Progetto ISFOL
Informazione e Pubblicità per il FSE



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo



**MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI**

**Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione**

ISFOL
**LA MOLTIPLICAZIONE
DEL TUTOR**

**Fra funzione diffusa
e nuovi ruoli professionali**

Il volume raccoglie i risultati di una ricerca curata dall'Area Sistemi formativi dell'Isfol nel quadro delle azioni di sistema finanziate dal PON FSE Ministero del Lavoro su "Apprendistato e Obbligo formativo" Obiettivo 3 Asse C Misura C1 Az. 6 e Az. 7 e Obiettivo 1 Azione II 1B Subaz. 5 e 6.

Nel corso dell'attività è stato svolto il convegno "*L'emergere della figura del Tutor nei sistemi di istruzione e formazione: motivazioni e piste di sviluppo*" sulla base del quale sono stati predisposti i contributi presentati nel volume.

La ricerca è stata realizzata in collaborazione con *Studio Meta*.

Hanno partecipato al gruppo di lavoro: per *Studio Meta*: *P. Bresciani* e *G. Porzio*.

Per l'Isfol: *G. Allulli* (coordinamento), *S. D'Agostino* (impostazione della ricerca), *E. Marsilli* (raccolta ed organizzazione degli atti del convegno), *A. Chiozza*, *A. D'Arcangelo*, *B. Foschi*, *P. Iorio*, *D. Pavoncello*, *V. Scalmato*.

Il volume è a cura di *G. Allulli*.

Sono autori del volume:

G. Allulli, *V. Aprea*, *G. Bertagna*, *P. Bresciani*,
A. Bulgarelli, *A. Cacciani*, *A. Capone*,
M. Colasanto, *G. De Rita*, *E. Gandini*, *G. Ghiotto*,
R. Grazia, *P. Lucisano*, *E. Marsilli*, *C. Moreno*,
G. Porzio, *F. Rigola*, *A. Veglio*.

Coordinamento della programmazione editoriale e dell'editing della collana

I libri del Fondo sociale europeo:

Aurelia Tirelli

Con la collaborazione di:

Paola Piras



INDICE

Premessa	7
Sezione prima: l'analisi	11
Funzione di tutorato e ruolo del tutor	13
Sezione seconda: le riflessioni	41
Giuseppe Bertagna	43
Giuseppe De Rita	83
Michele Colasanto	89
Piero Lucisano	93
Sezione terza: le novità del contesto normativo	113
Valentina Aprea	115
Antonio Capone	119
Raffaele Grazia	123
Aviana Bulgarelli	127
Sezione quarta: le testimonianze	131
Cesare Moreno	133
Amedeo Veglio	141
Franco Rigola	149
Emilio Gandini	153
Considerazioni di sintesi	157
Appendice: il tutorato in alcuni ambiti formativi	173
Il tutor nella formazione professionale iniziale	177
Il tutor per l'obbligo formativo nei servizi per l'impiego	185

Il tutor nell'alternanza scuola/lavoro	195
Il tutor nell'apprendistato	207

Bibliografia	217
---------------------	------------



PREMESSA

Negli ultimi anni, i sistemi d'istruzione e formazione del nostro Paese sono stati oggetto d'importanti processi di riforma, resi necessari dall'esigenza, da tempo largamente condivisa, di rinnovare e di adeguare i nostri standard formativi con quelli del resto d'Europa.

I cambiamenti intervenuti e quelli in corso hanno determinato l'affermarsi di modelli organizzativi dei sistemi d'istruzione e formazione, improntati soprattutto sul principio della massima valorizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi.

Per effetto di questo diverso approccio, negli ultimi anni sia nell'ambito della riflessione tecnico-metodologica che in quello delle esperienze operative realizzate in diversi contesti, un interesse specifico è stato riservato al tema della formazione e della valorizzazione del personale docente e di tutti coloro che a vario titolo sono coinvolti nei processi formativi.

Nell'ambito di tale dibattito, un'attenzione particolare è stata riservata alla figura del tutor, percepito sempre più come ruolo emergente nell'ambito dei sistemi d'istruzione e di formazione professionale, dei servizi per l'impiego, e in quello della gestione delle risorse umane nell'impresa. Al tutor si riconosce un ruolo cruciale per accompagnare efficacemente, in uno scenario in continuo mutamento, i giovani nel proprio percorso d'apprendimento, crescita, sviluppo formativo e professionale.

La crescente presenza di tutor nel campo della formazione, dell'istruzione e del lavoro è da collocare in un contesto di maggiore complessità del mondo del lavoro, che condiziona anche i contenuti e l'organizzazione dei servizi, diretti a coloro che col mondo del lavoro hanno o avranno a che fare.

Il mondo del lavoro è diventato più complesso, diversificato e questo comporta effetti in larga misura positivi, poiché apre opzioni maggiori; questa complessità genera però anche alcuni effetti negativi causati dai rischi associati a decisioni sbagliate, prese in un ambiente in cui il gap fra informazioni disponibili e informazioni necessarie aumenta.

Da qui deriva la domanda di servizi altamente diversificati, specializzati ed efficienti, come sono quelli della formazione e del lavoro.

È paradossale, ma può succedere che per rispondere ai bisogni del mondo del lavoro post-fordista occorra organizzare servizi strutturati su modelli organizzativi di tipo fordista o tayloristico. Si tratta di servizi articolati in un numero sempre maggiore di funzioni, come avviene ad esempio nel caso dei Servizi per l'Impiego, di cui l'Isfol svolge un'importante attività di monitoraggio, tesa a mettere in luce non solo le diverse funzioni che sono esercitate da tali strutture, ma anche i ruoli e le professionalità specifiche che l'esercizio di tale servizio richiede. Spesso questo modello organizzativo è risultato un po' freddo e incapace di offrire un servizio personalizzato, come si aspetterebbe chi si rivolge ai Servizi per l'impiego.

Oggi, infatti, l'utente non si accontenta di servizi efficienti, ma ricerca servizi ritagliati su misura, in grado cioè di soddisfare le proprie personali necessità. Stesse considerazioni valgono per i sistemi d'istruzione e di formazione, dove l'esigenza di personalizzazione del servizio è sempre più diffusa a tutti i livelli e gradi d'istruzione e in tutti i diversi percorsi di formazione (nei sistemi dell'alternanza, apprendistato, formazione iniziale, Istruzione e formazione tecnico-superiore).

In questa prospettiva la figura del tutor viene percepita a volte come una sorta di "angelo custode" in grado di offrire un servizio su misura, in altri casi, invece, come il referente di una mera attività di carattere informativo, per la risoluzione di problemi burocratici.

Il crescente interesse dimostrato negli ultimi anni nei confronti di tale profilo ha sollecitato l'Area Sistemi Formativi dell'Isfol a realizzare alcuni importanti studi, volti in particolare a ricostruire il profilo professionale del tutor aziendale dell'apprendistato e quello del tutor dell'obbligo formativo. L'analisi di tali ruoli e la ricostruzione di queste figure professionali hanno costituito una prima area di riflessione e d'indagine.

In considerazione, tuttavia, dell'ampiezza del fenomeno si è ritenuto opportuno avviare una riflessione più generale sul tema del tutorato, finalizzata a ricostruire le ragioni profonde di quest'emergenza, facendo riferimento a categorie interpretative più ampie della semplice "organizzazione formativa".

Con questi obiettivi, dunque, l'Area Sistemi Formativi ha avviato, con la collaborazione della società Studio Meta, uno studio su *Il tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione*.

Questo volume raccoglie i risultati di questa riflessione, condotta attraverso un confronto tra l'analisi dello scenario complessivo dell'emergere di questa figura e gli apporti degli esperti che a vario titolo hanno fornito il loro contributo rispetto ai principali interrogativi che la ricerca intendeva proporre: l'analisi delle ragioni di fondo (di scenario, socio-culturali, di organizzazione aziendale, di ingegneria formativa, ecc.) che hanno progressivamente fatto emergere questa funzione come cruciale nei diversi sistemi formativi; l'individuazione degli elementi di specificità che caratterizzano il ruolo del tutor nelle diverse filiere/sistemi; l'identificazione delle strategie più appropriate per sostenere uno sviluppo qualificato della

funzione, dei ruoli e delle esperienze e situazioni nelle quali il tutor è chiamato ad operare. Le riflessioni degli esperti, insieme con quelle dei soggetti istituzionali e degli operatori sono state messe a confronto in un convegno¹ che si è tenuto nel mese di dicembre del 2003.

L'interrogativo di fondo dal quale si è partiti è stato dunque il seguente: "quale ruolo affidare al tutor?" Quello dell'"angelo" che protegge, accompagna, aiuta a capire dentro e fuori di sé e a costruire un proprio percorso personalizzato, ovvero quello di "factotum" che aiuta a sbrigliare le faccende pratiche e a risparmiare tempo?

Da questa riflessione discende poi un ulteriore interrogativo: "Quanto si è disposti ad investire su questa figura?" Come economista, forse, non è corretto ridurre la complessità del problema a questo, ma certamente il ruolo sociale che s'intende attribuire alla figura del tutor sarà modesto se non s'investiranno risorse in misura consistente.

A monte rimane la considerazione che il tutor deve rispondere al pericolo di mancanza di personalizzazione dei servizi e deve avere una funzione che garantisca un approccio sistemico ai problemi della persona.

Ci si domanda, infine, se è giusto caricare su una persona sola, incaricata di questa specifica funzione, la soddisfazione di questo bisogno diffuso di personalizzazione dei servizi, correndo il rischio di fuggire da una responsabilità che deve invece investire l'intera organizzazione.

Nelle pagine che seguono si è tentato di fornire una risposta a tutti questi interrogativi e di sviluppare delle riflessioni che possano rivelarsi utili per avviarci in modo più consapevole alla risoluzione dei problemi evidenziati, primo fra tutti quello di dare una configurazione precisa della funzione e del ruolo del tutor nei diversi contesti.

*Carlo Dell'Aringa,
già Commissario Straordinario dell'Isfol*

¹ Convegno Isfol "L'emergere della figura del tutor nei sistemi d'istruzione e formazione: motivazioni e piste di sviluppo". Roma, 9-10 dicembre 2003.

sezione prima
l'analisi

l'analisi

FUNZIONE DI TUTORATO E RUOLO DEL TUTOR*

1 TUTORATO² E ACCOMPAGNAMENTO COME FUNZIONI “EMERGENTI” NELLA FORMAZIONE E NEL LAVORO

In questi ultimi anni si è venuta progressivamente sviluppando nel nostro Paese una particolare attenzione alla “funzione” di tutorato nei confronti sia degli individui che dei gruppi (i partecipanti a corsi di formazione, anche di livello universitario; gli alunni di una classe scolastica; i membri di un team di lavoro), all’interno di numerose istituzioni e organizzazioni che si occupano con diversa responsabilità (pianificazione e programmazione; progettazione; management e organizzazione; erogazione) dei processi di formazione, orientamento, inserimento e sviluppo professionale.

Con il termine “funzione” ci si intende riferire all’insieme di attività finalizzate di volta in volta ad “accompagnare”, “sostenere”, “supportare”, “contenere”, “orientare”, “indirizzare”, “aiutare” individui o gruppi.

Tali attività sono a volte, secondo i contesti, assegnate alla responsabilità di ruoli professionali specifici e “dedicati”, altre volte invece “distribuite” come responsabilità “diffusa” tra più soggetti, gruppi o strutture sociali od organizzative.

Tale crescente attenzione ha “prodotto” il moltiplicarsi di norme di vario tipo (contrattuali, istituzionali, amministrative) a supporto della introduzione della figura del tutor in diversi ambiti, ed anche il moltiplicarsi, in particolare nell’ultimo decennio, di esperienze di “tutorato” in diversi ambiti.

* Il presente documento è il risultato delle riflessioni promosse dall’Isfol-Area Sistemi formativi e sviluppate con la collaborazione di Studio Meta e associati. Il documento è stato predisposto da Pier-Giovanni Bresciani e Giuseppe Porzio di Studio Meta ed ha costituito la base di discussione rispetto alla quale sono stati predisposti i successivi contributi degli esperti, dei soggetti istituzionali e degli operatori che vengono presentati al Convegno.

2 Nell’ambito di questo contributo viene utilizzato il termine italiano “tutorato” in luogo dei termini anglosassoni “tutoring” e “tutorship”, che con diversa connotazione sono presenti nella letteratura scolastica, formativa, orientativa ed organizzativa (per una distinzione cfr. Piccardo-Benozzo, 2002). È opportuno osservare che in italiano è presente anche il termine “tutoraggio”, con identico significato (cfr. CEDEFOP, Thesaurus multilingue della formazione professionale, 1990; e Thesaurus europeo dell’educazione, 1991).

Ad esempio, nel sistema dell'education (scuola, formazione professionale, università) tendono sempre più ad evidenziarsi, anche come codificate e distinte dalle tradizionali funzioni di docenza, pratiche definite di volta in volta come "di supporto/sostegno" o "di accompagnamento" ai percorsi di apprendimento dei soggetti: dall'analisi delle caratteristiche in ingresso (non di rado impropriamente definita "bilancio di competenze"), alla individuazione dei fabbisogni formativi, alla progettazione di percorsi personalizzati o individualizzati, all'orientamento iniziale e in itinere, al monitoraggio in funzione di prevenzione della dispersione, alla supervisione "riflessiva", fino all'accompagnamento "in uscita" ed al sostegno all'inserimento nel nuovo contesto (tipicamente, quello lavorativo).

La stessa ridefinizione della tipologia dei servizi e delle azioni riconducibili alla macro-funzione dell'orientamento (da qualche tempo oggetto di un intenso confronto culturale, metodologico, professionale ed istituzionale nel nostro Paese) sta conducendo alla identificazione di un'area di intervento denominata "accompagnamento e tutorato" e distinta sia da quella della informazione, sia da quella della consulenza (entrambe più tradizionalmente associate alla funzione di orientamento).

Anche nei servizi per l'impiego (la cui "mission" consiste nel favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro) la presenza di un'adeguata "presa in carico" delle persone, per favorire la loro capacità di cogliere le opportunità presenti nel mercato del lavoro in rapporto alla definizione di un proprio "progetto" di inserimento e sviluppo professionale, viene sempre più identificata come indispensabile attributo di qualità dei servizi stessi; e l'accompagnamento degli individui nel monitoraggio del proprio percorso di ricerca del lavoro e di inserimento lavorativo diviene sempre di più parte integrante del "pacchetto" di servizi offerto (si pensi ai percorsi previsti prima dal D.L. 181/2000, e successivamente dal D.L. 297/2003), in maniera relativamente indipendente dalla natura pubblica o privata del soggetto erogatore: inoltre, tale pacchetto comprende spesso, oltre all'accompagnamento, anche forme diverse di counselling (consulenza orientativa, bilancio di competenze, etc.).

Ed anche all'interno delle imprese, sempre maggiore attenzione viene dedicata ai programmi finalizzati all'accoglienza e all'inserimento dei giovani neo-inseriti (in particolare quelli definiti "ad alto potenziale", ma si tratta di una tendenza che coinvolge, in forme diverse, tutti i nuovi assunti), così come attenzione crescente ricevono le pratiche di coaching, di mentoring (per presidiare in modo più efficace i processi di apprendimento e sviluppo che avvengono all'interno del contesto lavorativo) ed anche di puro e semplice affiancamento, nell'ambito di pratiche nelle quali si riscontra non di rado una sovrapposizione tra i diversi termini ed a volte una confusione di significati³, che appare favorita dagli stessi indirizzi di programmazione finanzia-

3 Cfr. anche Quagliano (1999).

ria relativi alla formazione ed ai servizi per l'impiego (a livello europeo, nazionale e regionale), che sempre più spesso incentivano tali "forme" di intervento.

Nella formazione continua e in quella manageriale, inoltre, lo spostamento progressivo del "focus" dal *teaching* (l'insegnamento, la formazione) al *learning* (l'apprendimento) sta producendo una sempre maggiore attenzione alle diverse forme di personalizzazione e individualizzazione dei percorsi formativi (anche mediante l'utilizzo di dispositivi di autoformazione e di formazione a distanza, che prevedono modalità di tutorato "specifiche", ad esempio mediante il così detto "tutor FAD") ed alla valorizzazione della funzione di accompagnamento nel percorso e di tutorato dell'apprendimento, funzione cui viene assegnato un ruolo di maggiore rilevanza per l'effettivo sviluppo delle competenze dei partecipanti, anche in questo caso con margini di sovrapposizione tra le diverse attività indicate, ed attribuendo alle stesse una gamma estremamente ampia.

La rilevanza che sta assumendo la funzione di tutorato è d'altra parte testimoniata anche dalla più recente produzione normativa relativa alla formazione e all'inserimento nel mercato del lavoro, della quale si possono sinteticamente richiamare le seguenti esemplificazioni:

- all'interno del nuovo sistema integrato di istruzione prefigurato dalla c.d. "riforma Moratti" si fa esplicito riferimento alla funzione di tutorato ed alla figura del tutor, e in particolare si prevede la definizione di un tutor per la gestione dei percorsi in alternanza con il contesto lavorativo;
- il tutor costituisce un ruolo essenziale della "nuova" formazione professionale iniziale, come emerge anche dalle numerose sperimentazioni finora realizzate in diversi contesti regionali e in alcuni Enti di formazione, ma tale ruolo è previsto anche (dalla stessa normativa contrattuale che disciplina il settore) per la formazione continua e degli adulti, per la formazione superiore, per la formazione dei disabili;
- una molteplicità di attività finalizzate ad "accompagnare, sostenere, supportare, orientare, etc." i singoli partecipanti caratterizza filiere innovative come la IFTS (che quindi accentuano nei fatti la funzione di tutorato);
- la regolamentazione dei tirocini formativi e di orientamento (modalità formativa in grande sviluppo) prevede la nomina di un tutor da parte dei soggetti promotori e la identificazione di un responsabile aziendale dell'inserimento (definito di norma "tutor aziendale");
- la stipula di un contratto di apprendistato (altra modalità formativa che ha avuto grande sviluppo negli anni recenti) è vincolata alla individuazione da parte dell'impresa di un "tutor aziendale", e le strutture nelle quali si svolge la formazione "esterna" devono individuare a loro volta il "tutor formativo";
- nei servizi e/o nei centri per l'impiego, è prevista la individuazione di un tutor per i giovani nella fascia d'età del c.d. "obbligo formativo" (oggi "diritto-

dovere” alla formazione), per monitorare i percorsi ed adottare strategie volte a prevenire la dispersione scolastica e a favorire l’inclusione sociale e formativa;

- la riforma universitaria, nell’ambito dell’autonomia didattica degli atenei, ha previsto il consolidamento e lo sviluppo delle funzioni di orientamento e di tutorato nei confronti degli studenti; e lo stesso enorme sviluppo quantitativo che sono destinati ad avere i tirocini in tale ambito (sia quelli curricolari, che quelli post-laurea) prefigura e richiede uno sviluppo quanti-qualitativo molto forte della funzione di tutorato anche da parte dell’Università e/o delle Aziende per il diritto allo studio universitario ad esse collegate, ben al di là (in termini quantitativi e qualitativi) delle esperienze finora realizzate in tale ambito.

È importante sottolineare che tali fenomeni, al di là delle specificità normative o di quadro istituzionale, non riguardano soltanto il nostro Paese: si tratta anzi di una tendenza ampiamente riscontrabile anche negli altri Paesi europei, che hanno nel tempo formalizzato il ruolo di “tutor” in diversi ordinamenti (scuola, formazione continua, alternanza scuola-lavoro, servizi per l’impiego, etc.)⁴.

Nel nostro Paese, la diffusione della funzione di tutorato (e la conseguente diffusione di figure di tutor) è avvenuta con sempre maggiore intensità, ed è stata progressivamente data per acquisita, senza essere accompagnata da una adeguata riflessione sulle caratteristiche relative agli obiettivi a cui dovrebbe rispondere, alle metodologie con cui è possibile presidiarla efficacemente, alle condizioni di contesto che ne facilitano lo sviluppo e la gestione efficace all’interno dei diversi ambiti in cui deve essere espletata; e ancora di meno, la riflessione ha riguardato le motivazioni profonde di tale diffusione: in altre parole, la evoluzione e la diffusione del tutorato come funzione organizzativa, e del “tutor” come ruolo emergente (se si eccettuano alcuni contributi presenti nella letteratura tecnico-specialistica ed alcune elaborazioni “locali” connesse in genere a specifici progetti finanziati dalla UE) non sono state finora accompagnate da una riflessione collettiva, a livello socio-istituzionale, all’altezza del loro successo.

L’ipotesi che motiva e sostiene l’attività di ricerca e di approfondimento su questo tema è che senza tale elaborazione, la crescente attribuzione alla figura del tutor di molteplici funzioni e attività rischia, paradossalmente, di trasformarsi in un processo di progressiva de-responsabilizzazione istituzionale ed organizzativa rispetto alla “presa in carico” *dei problemi dei quali il tutor costituisce, prima ancora che la terapia, il sintomo.*

4 Cfr. ad esempio il recente numero monografico della rivista francese “Education permanente”, significativamente intitolato “L’accompagnement dans tout ses états” (N. 153-2003).

È quindi sul sintomo che occorre interrogarsi, se non si vuole che la terapia divenga il luogo di una tecnica cui ci s'illude di delegare la risoluzione del problema senza averne compreso l' eziologia e le implicazioni "sistemiche".

Si tratta quindi di chiedersi quali siano effettivamente i diversi tipi di "bisogni" sottesi a questa "emergenza" del ruolo del tutor, e per quali ragioni essi si manifestino in modo così significativo proprio in questo particolare momento di sviluppo della nostra realtà economico-produttiva, lavorativo-formativa, socio-culturale.

Ciò dovrebbe consentire da una parte di "circoscrivere" il tipo di bisogni che possono essere effettivamente affrontati nell'ambito di questa funzione, evitando che essa venga "sovraccaricata" di richieste che rimandano invece ad altre possibili strategie di intervento e/o a più generali problematiche di carattere socio-istituzionale e culturale; e dall'altra parte di verificare quali sono gli elementi che davvero caratterizzano la figura del tutor nei diversi contesti d'esercizio, in termini di obiettivi, logiche di intervento e attività, metodologie e strumenti di riferimento, tipologie di ruoli operativi e competenze richieste.

A partire da un quadro di riferimento generale di questo tipo sarà poi possibile interrogarsi sulle pratiche attualmente sviluppate negli specifici contesti istituzionali e organizzativi, per evidenziare le eventuali azioni a supporto dello sviluppo di efficaci e diversificati interventi di tutorato nei percorsi di formazione e sviluppo professionale delle persone.

2 IL TUTOR: ELEMENTI PER UNA DEFINIZIONE

L'origine del sostantivo "tutore" può essere ricondotto al verbo latino *tueri*⁵, "proteggere": nella lingua latina, infatti, il verbo "tutari" (da cui tutor) veniva utilizzato come intensivo del verbo "tueri" (da cui tueur).

Il suo utilizzo indica quindi (in particolare in ambito legale) un'attenzione a "salvaguardare" l'interesse di qualcuno che non è (ancora) in grado di farlo autonomamente.

Il "tutore" è la "persona incaricata dell'esercizio della tutela" (con ciò sostituendo legalmente o di fatto l'esercizio della "patria potestà"), e per traslazione è ad esempio, nell'ambito del giardinaggio, il "palo a cui vengono assicurate le giovani piante dopo il trapianto"⁶, il che rimanda ad un'idea di "ancoraggio" a qualcosa di "solido", "sicuro", "resistente", che se da una parte pone vincoli, dall'altra garantisce anche le condizioni affinché possa avvenire una "crescita", e la giovane pianta possa da un certo punto in poi svilupparsi autonomamente.

Un'altra indicazione sulle caratteristiche del "tutorato" può essere individuata facendo riferimento al contesto medico-sanitario, in cui il "tutore" (in ortopedia) è uno strumento che aiuta a "correggere" un difetto, ma anche a "riacquistare" una capacità che si è temporaneamente indebolita.

Come si evince dai richiami precedenti connessi all'etimologia del termine, il tutorato rimanda alla presenza di un *soggetto* che presenta alcune caratteristiche (anagrafiche, psicologiche, culturali, sociali) che connotano una condizione di "insufficiente autonomia" rispetto ai "compiti" (lavorativo-professionali; ma anche "di vita") richiesti dal contesto nel quale è inserito.

Rispetto a questo soggetto, che risulta quindi temporaneamente in una condizione di supposta "*minorità*", il tutore esercita una funzione:

- di "protezione" rispetto ad attori ed eventi che potrebbero ledere i suoi interessi ed eventualmente pregiudicare le sue future opportunità di crescita e sviluppo;
- ma anche di "supporto", affinché egli possa completare il processo di crescita verso la conquista di una propria autonomia, che gli consenta di essere pienamente in grado di misurarsi con le richieste dei contesti che si trova a dover affrontare nel proprio percorso.

La specificità della funzione di tutorato, la sua "finalità distintiva", la sua "missione", è quindi quella di essere una funzione di *aiuto*, in genere assunta come transitoria, in vista della possibilità che il soggetto, sviluppando alcune capacità

5 Cortellazzo, M., Zolli, P., Dizionario Etimologico della lingua italiana, Zanichelli, Bologna, 1988.

6 Cortellazzo, M., Zolli, P., cit.

anche grazie al supporto del tutor, possa poi giungere a definire ed a perseguire autonomamente i propri obiettivi.

Un ulteriore elemento che connota la funzione di tutorato appare essere la *personalizzazione* dell'intervento: l'attenzione è, infatti, focalizzata a creare e mantenere le condizioni che consentano di volta in volta di favorire un positivo punto di incontro tra le caratteristiche e gli obiettivi del soggetto e le richieste e le logiche di funzionamento dei contesti e delle organizzazioni con cui egli si trova ad interagire.

Nel processo di tutorato è tuttavia presente anche una intrinseca forma di *ambivalenza*.

Abbiamo ricordato in precedenza come, in ambiti diversi, l'idea di tutorato e di tutore si accompagni sempre a una duplice possibilità di lettura:

- da un lato la costruzione di un dispositivo che favorisce l'emancipazione (la crescita della pianta, la riconquista di funzionalità di un arto);
- dall'altro la definizione di uno strumento "su misura" per "normalizzare" e/o "raddrizzare" ciò che si sviluppa con caratteristiche diverse da ciò che è socialmente e/o tecnicamente atteso.

Sviluppo "generativo" e controllo normativo appaiono quindi entrambi aspetti ascrivibili (se pure un poco contraddittoriamente) alla funzione di tutorato.

Più che mediante una sequenza definita ed ordinata d'attività, la funzione di tutorato si sviluppa attraverso una continua costruzione e ricostruzione della trama di relazioni che consentono al soggetto "preso in carico" di imparare a verificare, modificare ed affinare le strategie cognitive e gli orientamenti affettivi con cui si rapporta ai contesti socio-organizzativi (che di volta in volta possono essere rappresentati da imprese, strutture formative, servizi per l'impiego, associazioni, famiglie, ecc.), per cogliere appieno la gamma delle opportunità che esse possono presentare in rapporto alla realizzazione dei propri obiettivi.

Il campo di riferimento privilegiato delle azioni di tutorato riguarda quindi il sostegno ai processi di apprendimento del soggetto, alla sua capacità di riflessione e consapevolezza circa i "modelli mentali" e gli "schemi di comportamento" che orientano i modi di affrontare i compiti e di gestire le relazioni all'interno di uno specifico contesto sociale e organizzativo⁷.

In questo senso, la funzione di tutorato è una funzione che favorisce lo sviluppo di apprendimento mediante l'esercizio di pratiche in qualche modo "riflessive" nell'ambito delle quali, anche in forme diverse a seconda dei soggetti implicati, delle culture e dei contesti concreti coinvolti, gli individui sono stimolati ad analizzare criticamente le proprie azioni ed il proprio modo di approcciarsi alle stesse.

7 Su questo aspetto Bateson, G. (1976), Schon, D.A. (1993), Argyris, C. e Schon, D.A. (1998), Kolb, D.A. (1984).

Il riferimento non è qui rivolto solo o tanto all'acquisizione di particolari conoscenze e capacità, quanto piuttosto al *processo sociale* attraverso cui si costruisce il sapere e si genera l'apprendimento: il soggetto acquisisce e interiorizza, più o meno criticamente questo processo attraverso la partecipazione a una comunità sociale e spesso ad una specifica "comunità di pratiche"⁸, sia essa situata all'interno di un contesto formativo oppure di uno lavorativo.

I diversi contributi che nel dibattito tecnico-specialistico hanno in questi anni affrontato questo tema (le "comunità di pratiche", ed il loro rapporto con la socializzazione professionale e culturale dei neo-inseriti) hanno consentito di mettere a fuoco alcuni aspetti essenziali a questo riguardo.

Partecipando alla comunità e alle sue pratiche, l'individuo non sviluppa soltanto un insieme di conoscenze e abilità, ma anche (in genere in forma implicita ovvero "tacita") una serie di valori e di regole che orientano ed influenzano il modo in cui egli costruisce le proprie strategie per interpretare e affrontare i problemi; si tratta di valori e regole che si sedimentano in "saperi" e "linguaggi" socialmente condivisi, che da un lato costituiscono il patrimonio di base cui l'individuo può attingere per affrontare i nuovi compiti che si trova di volta in volta a dover affrontare, e dall'altro contribuiscono significativamente alla costruzione della sua identità personale e sociale, permettendogli allo stesso tempo di essere percepito come membro di una comunità e riconosciuti per la propria specificità. Il tutorato è dunque la funzione (e cioè l'insieme d'azioni/attività) che consente alla persona ancora inesperta di "familiarizzare" con i valori e le regole che presiedono il funzionamento di uno specifico contesto, aiutandola a porre le premesse per:

- "tenere discorsi" e "mettere in atto azioni" coerenti con le modalità socialmente condivise ("norme sociali");
- sviluppare, a partire da ciò, una propria modalità peculiare di agire efficacemente e in termini eventualmente originali all'interno delle situazioni che si vanno progressivamente delineando nel corso del tempo.

Il concetto di "partecipazione periferica legittimata"⁹ (*peripheral legitimate participation*) sintetizza efficacemente la visione di ciò che avviene nel processo di socializzazione di un soggetto che viene "preso in carico" ed "accompagnato" nel proprio percorso (ed anche "sostenuto", "aiutato", "messo in grado di...") dal gruppo e dall'organizzazione.

8 Lave, J, Wenger, E. (1991), Wenger, E. (1998); nel contesto italiano cfr. ad esempio Zucchermaglio, C. (1996).

9 Wenger, E., ripreso in Zucchermaglio, C. (cit.).

3 LA FUNZIONE DI TUTORATO TRA OPPORTUNITÀ E AMBIVALENZE

Antropologia e sociologia hanno mostrato quanto le modalità con cui si sviluppano i processi di riproduzione e trasmissione delle conoscenze costituiscano un tratto essenziale della struttura e del funzionamento di una società; come è stato osservato:

“la struttura sociale di una società e il modo in cui è strutturato l’apprendimento - il modo in cui passa dalla madre alla figli, dal padre al figlio, dal fratello della madre al figlio della sorella, dallo sciamano al novizio, dagli specialisti di mitologia agli aspiranti specialisti - determina, ben al di là del contenuto concreto dell’apprendimento, sia come gli individui impareranno a pensare che come vengono condivisi e usati i depositi culturali, la somma totale dei singoli pezzi di abilità e conoscenza”¹⁰.

Tutte le società elaborano un insieme di pratiche sociali volto a garantire la riproduzione e lo sviluppo delle conoscenze; esse prevedono che una persona, passando attraverso diverse fasi della propria vita (l’età prescolare, i diversi ordini di scuola, il lavoro, la costituzione di una famiglia autonoma, ecc.), acquisiscano una serie di conoscenze e capacità che consentono:

- al soggetto di diventare progressivamente sempre più autonomo nella soddisfazione dei propri bisogni e di perseguire una propria collocazione all’interno della collettività;
- alla società di riprodurre ed accrescere il repertorio complessivo di saperi e competenze necessari a garantire il proprio funzionamento e sviluppo.

Soltanto una parte delle pratiche sociali che favoriscono questa acquisizione di competenze hanno luogo all’interno di contesti “istituzionalmente dedicati” alla trasmissione di conoscenze e capacità (come ad esempio la scuola): un’altra parte invece (che si sviluppa all’interno della famiglia, del gruppo dei pari, sul lavoro, ecc.) pur non avendo questa caratteristica, svolge un ruolo altrettanto importante a supporto dei processi di apprendimento delle persone.

Affrontando i diversi “passaggi”¹¹ o le “transizioni”¹² che caratterizzano i percorsi individuali, il soggetto ha la possibilità di rapportarsi con diversi ruoli sociali di riferimento (i genitori, gli insegnanti, il gruppo di amici, i superiori, ecc.), che forniscono “modelli di comportamento” da cui è possibile partire (anche per antitesi, come a volte avviene in particolare in determinate fasi del ciclo di vita) per affrontare i nuovi contesti e i nuovi compiti con cui è chiamato a confrontarsi.

¹⁰ Mead, M., cit. in Bauman 2002.

¹¹ Sheehy, G. (1988); (1996).

¹² Sarchielli, G. (1978).

Ciascuno di tali modelli svolge funzioni specifiche, che a volte non hanno esplicitamente a che fare con l'apprendimento, o non riguardano la trasmissione di particolari conoscenze e capacità: tuttavia l'interazione con essi consente all'individuo di mettere a punto e affinare progressivamente i propri, specifici modelli di interpretazione della realtà e le proprie strategie di intervento, che lo guideranno nelle esperienze che sarà successivamente chiamato ad affrontare nel proprio percorso. Quanto abbiamo finora richiamato significa che le pratiche sociali portano, nei diversi contesti, alcuni ruoli a svolgere una *funzione latente*¹³ a supporto della sedimentazione di efficaci processi di apprendimento: opposto a "manifesto", l'aggettivo "latente" indica che tale funzione viene svolta senza che essa venga fatta oggetto di esplicitazione, di formalizzazione, senza che sia "mostrata"; il discorso "pubblico" verte sugli aspetti di "contenuto", mentre gli aspetti di "processo" ai quali allude Mead nella citazione precedente restano "impliciti" e non detti, ma non per questo, come abbiamo osservato, meno operanti.

Ciò avviene, ad esempio, quando i docenti favoriscono l'elaborazione di strategie cognitive e di dinamiche affettive che hanno un'applicabilità che va al di là delle specifiche conoscenze e capacità delimitate dai contenuti disciplinari che vengono trattati; oppure quando il superiore gerarchico o il "lavoratore esperto" favorisce (mediante il suo contributo intenzionale e comunque mediante la sua presenza ed il suo comportamento, rielaborati dal "novizio" a lui assegnato) la progressiva sedimentazione di valori, modelli di pensiero e strategie operative che consentono a questo gradualmente di padroneggiare una nuova area di attività.

Le risorse che l'individuo viene progressivamente sviluppando nel proprio percorso non si limitano infatti alle conoscenze dichiarative o procedurali necessarie per affrontare specifici problemi, e neppure all'accumulo di un repertorio di strategie da mettere in campo nelle diverse situazioni, ma comprendono anche le gerarchie di valori e la "ragnatela di significati"¹⁴ che lo guidano nella interpretazione della realtà e che orientano le sue preferenze, contribuendo a dare un senso compiuto alla storia individuale che lo caratterizza e alla costruzione della propria identità.

In altre parole, non è solo questione di "competenze" (tecnico-professionali, piuttosto che "trasversali", piuttosto che "strategiche", o altro ancora) ma anche di altre dimensioni che entrano prepotentemente in gioco nella generazione di comportamenti; e vale la pena, per inciso, di osservare come la riduzione di qualsiasi dimensione a "competenza" (secondo quanto avviene ad esempio in diversi approcci alla formazione ed alla gestione delle risorse umane, come ad esempio

13 Il richiamo è al pensiero di Talcott Parsons; ma in una prospettiva psicodinamica e di analisi istituzionale cfr. nel dibattito italiano le considerazioni di Mottana (1990 e 2001) al riguardo.

14 Geertz, C. (1988).

nel c.d. “modello delle competenze di successo” ispirato dallo psicologo Mc Clelland¹⁵ e “industrializzato” da Spencer-Spencer¹⁶) non aiuta certo a fare chiarezza al riguardo.

Le modalità affettive e le strategie cognitive che l’individuo sviluppa e consolida all’interno di un determinato ambito di esperienza costituiscono il bagaglio di risorse personali per affrontare i nuovi contesti che è destinato ad incontrare: a partire da questa “dotazione iniziale” gli sarà possibile sia rapportarsi con la nuova situazione sia, in interazione con questa, sviluppare ulteriormente la varietà di diagnosi e di strategie che egli è in grado di “mettere in campo” per agire efficacemente.

Il passaggio da un ambito di esperienza ad un altro (da un canale di formazione ad un altro, dalla scuola al lavoro, da un lavoro ad un altro, ecc.) è ovviamente caratterizzato da “discontinuità”, che mettono alla prova le competenze e l’identità che l’individuo si è costruito fino a quel momento: ma è proprio affrontando queste “transizioni” che egli attiva nuovi processi di apprendimento e sviluppa nuove risorse¹⁷.

Pur all’interno di specifiche esperienze di “discontinuità”, in genere finora i percorsi delle persone sono stati caratterizzati da una sensazione di “continuità”, che ha consentito loro di viverli come “carriere” personali e professionali rivolte alla progressiva acquisizione di competenze, e al consolidamento di una identità personale e sociale riconosciuta, e come percorsi “dotati di senso”, quantomeno “a posteriori”.

Essi sono finora iscritti in un quadro di riferimento generale che, anche in presenza di significativi mutamenti della struttura socioeconomica, agli individui è apparso in genere sufficientemente “ordinato” e “prevedibile”.

Le scelte operate tradizionalmente (ed in parte anche oggi: stiamo illustrando una tendenza, non una situazione diffusa) all’interno dei percorsi formativi trovavano un loro riscontro in differenti prospettive di sviluppo professionale, che nel mondo del lavoro venivano regolate attraverso appositi meccanismi di progressione delle carriere.

Ai soggetti era richiesta una specifica “progettualità” per cercare di cogliere, a partire dalle proprie inclinazioni (orientamenti, attitudini, interessi, etc.), le opportunità presenti nella struttura sociale e lo sviluppo delle risorse necessarie alla loro realizzazione.

15 Mc Clelland, D. (1973).

16 Spencer, L.M., Spencer, S.M (1993).

17 Sarchielli, G. (1993).

La presenza di ruoli sociali abbastanza definiti e relativamente stabili nel tempo costituiva un riferimento in grado di orientare le scelte delle persone.

La sedimentazione di pratiche sociali abbastanza codificate (anche quando non formalizzate) all'interno dei contesti formativi e lavorativi favoriva l'inserimento dei soggetti in una rete di relazioni che, di fatto, supportava i loro processi di apprendimento, senza che ciò richiedesse una particolare attenzione alla formalizzazione e al presidio di questi aspetti.

L'ipotesi interpretativa che si intende qui suggerire, ai fini della discussione e del confronto, è che la frammentazione dei contesti socio-istituzionali di riferimento nei diversi ambiti (lavorativo, formativo, esistenziale) abbia progressivamente portato alla marginalizzazione (quando non alla scomparsa) delle "istituzioni sociali" che tradizionalmente sono state deputate in modo "latente" alla funzione di "tutorato" nel senso indicato, dopo che ciò era già accaduto per i "soggetti" (esattamente quarant'anni fa lo psicologo Mitscherlich¹⁸ scriveva dell'avvento di "una società senza padre"); e che la società oggi, nel tentativo in parte "impossibile" di compensare gli effetti negativi di tale progressiva "abdicazione sociale", tenda a riproporre con frequenza crescente, quasi "compulsivamente", figure di tutor: come se si trattasse di inserire nel corpo sociale un "antidoto" alla scomparsa di quella che è stata tradizionalmente (come abbiamo osservato) una funzione latente, per "assicurarsi", tramite la sua tangibilizzazione in specifici ruoli, che essa è tuttora presente ed operante.

Con diversa direzione di senso ma, ci pare, giungendo a conclusioni non dissimili Bauman ha suggerito che la "liquefazione" costituisca la cifra della modernità:

*"stiamo attualmente passando dall'epoca dei 'gruppi di riferimento' preassegnati a quella del 'raffronto universale' in cui la destinazione dei singoli sforzi di autocostruzione è endemicamente e incurabilmente sottodeterminata... oggi giorno modelli e configurazioni non sono più 'dati', e tanto meno 'assiomatici'; ce ne sono semplicemente troppi, in contrasto tra loro e in contraddizione dei relativi comandamenti, cosicché ciascuno di essi è spogliato dei propri poteri di coercizione"*¹⁹.

Ciò che intendiamo suggerire è che questa tendenza non sia affatto estranea, a ben guardare, alla "moltiplicazione" delle figure di tutor che ci è dato oggi osservare.

In questo contesto, anziché costituire come in passato una funzione "tacita" e "diffusa", il tutorato diviene sempre più una funzione "esplicita" e "specializzata", con i vantaggi ma anche con i rischi che ciò implica; e se a proposito dei primi

18 Cfr. Mitscherlich "Verso una società senza padre", Feltrinelli (1973).

19 Cfr. Bauman "Modernità liquida" Laterza (2000).

già a sufficienza si è in precedenza argomentato, a proposito dei secondi (i rischi) appare opportuno richiamare quantomeno i seguenti:

- la possibile “deresponsabilizzazione” della “comunità” istituzionale (amministrazioni pubbliche; soggetti intermedi), sociale (famiglia, gruppo di pari, quartiere, etc.) ed organizzativo-formativa (imprese, sedi di formazione, istituti scolastici, università, etc.) rispetto al presidio della funzione stessa (presidio “dato per acquisito” perché incarnato in un ruolo specifico cui il problema viene “delegato”);
- la potenziale ridondanza e sovrapposizione tra le diverse figure alle quali nei diversi contesti è assegnata la “presa in carico” della funzione, che in mancanza (come sta avvenendo) di una visione integrata e di un efficace coordinamento si può paradossalmente risolvere nella mancata “presa in carico” del soggetto, in una situazione nella quale a tanti tutor, formalmente incaricati nei diversi sistemi e nelle diverse linee d’azione, non corrisponde in realtà un vissuto di “tutorato” che sia percepito unitariamente dal soggetto stesso;
- la conseguente difficile “leggibilità”, da parte dell’individuo, del senso specifico e del contributo “distintivo” delle diverse figure con le quali egli entra in contatto nel suo percorso nei diversi sub-sistemi (la scuola, la formazione professionale, l’università, i servizi per l’impiego, l’azienda) ed alle quali sempre più esplicitamente è assegnata una funzione di tutorato nei suoi confronti, ed in ogni caso l’ulteriore aggravarsi del “carico cognitivo” a lui richiesto; ed anche del “carico emotivo”, se si considera la richiesta costante che gli viene espressa di “entrare e uscire” da tanti rapporti di tutorato, e/o di mantenerli simultaneamente “in parallelo”;
- la possibile “deriva” (già sperimentata, in diversi contesti) che può condurre i responsabili di una organizzazione o di una struttura di formazione ad assegnare progressivamente al tutor tutta una serie compiti magari funzionalmente necessari (di tipo organizzativo, amministrativo, operativo, burocratico-procedurale) ma poco “compatibili” (sia dal punto di vista funzionale, sia da quello temporale, sia da quello delle competenze richieste) con quelli “idealmente” e/o inizialmente assegnati a tale ruolo;
- in tale ambito, il possibile “mismatch” qualitativo tra aspettative di ruolo dei soggetti cui viene assegnato il ruolo di tutor e la configurazione di ruolo effettiva, con le relative conseguenze (conflitto cognitivo e stress; disaffezione al ruolo; vissuto di estraneità organizzativa; “exit”, “loyalty” o “voice”²⁰).

Come sappiamo dalle scienze organizzative, attribuire tutte le attività di una funzione ad una figura professionale o ad un ruolo specifico non è in assoluto necessario; ne è una dimostrazione il fatto che (come osserviamo nelle pratiche) possono verificarsi almeno tre tipi diversi di situazione:

20 L’abbandono della struttura (exit), il conformarsi alle sue “regole” (loyalty) e la protesta (voice) costituiscono secondo Hirschman (1982) le alternative di comportamento a disposizione dell’individuo a fronte di richieste “incongruenti” da parte dell’organizzazione di appartenenza.

- vi può essere tutorato senza che vi sia un tutor: quando i diversi attori del contesto, oppure uno di essi in particolare, “prenda in carico” su di sé questa funzione e la agisca indipendentemente dalla presenza di un ruolo “dedicato”;
- vi può essere tutorato in presenza di un tutor e tramite esso: anche senza che necessariamente il ruolo specifico “esaurisca” la funzione²¹;
- vi può essere, infine, un tutor (e magari anche più di uno) senza che vi sia effettivamente tutorato: quando per motivi diversi il tutor non “funziona” per condizioni oggettive o per caratteristiche soggettive; oppure quando a tale figura vengano assegnati compiti che non hanno a che fare con le dimensioni indicate, ma che si risolvono essenzialmente in un ruolo segretariale o amministrativo.

²¹ È ad esempio una delle modalità descritte da Mottana (2001) che distingue, in base ad un approccio fortemente orientato in senso psicodinamico, il diverso e complementare ruolo del tutor e del docente nell’assolvimento della funzione globale di tutorato.

4 TRASFORMAZIONI LAVORATIVE E CENTRALITÀ DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO INDIVIDUALE

Vi è ormai ampio consenso sul fatto che lo sviluppo delle imprese anche nel nostro Paese è sempre più condizionato dalla rapidità della capacità di risposta ed addirittura di “anticipazione” rispetto ad un mercato in continua evoluzione, caratterizzato da cicli di vita dei prodotti sempre più brevi e dalla richiesta di sempre più elevati e differenziati standard di qualità e di servizio ai clienti.

A fronte di queste trasformazioni, si vanno affermando modelli organizzativi orientati a trattare rapidamente, e in modo integrato, informazioni e problemi di natura diversa (riguardanti i costi, le richieste dei clienti, le tecnologie, la qualità, ecc.).

Tutto ciò ha un impatto significativo sulla “natura” dei ruoli lavorativi: non si tratta solo di svolgere efficacemente i compiti che sono stati definiti nell’ambito di determinati “paradigmi” professionali, applicando le procedure tecniche e operative più o meno complesse che li caratterizzano, ma di essere in grado di regolare e modificare tempestivamente la propria attività in funzione delle richieste mutevoli che, a partire dal “cliente finale”, giungono ad investire l’insieme delle unità organizzative (i diversi “clienti interni”) che concorrono alla soddisfazione delle sue esigenze.

I confini dei ruoli professionali diventano più sfumati, dinamici, in qualche modo “incerti”, e il loro esercizio richiede lo sviluppo di elevate capacità di “adattamento” (“fit”) rispetto alle richieste che provengono da altri attori, interni e esterni alla propria organizzazione di appartenenza; e tale adattamento dovrà sempre più estendersi anche alle stesse “nuove” e plurime forme del rapporto di lavoro²².

Questa evoluzione è accompagnata dallo sviluppo di tecnologie che consentono di raccogliere, elaborare e distribuire con rapidità crescente elevate quantità di informazioni, automatizzando complesse attività di trasformazione e controllo nella produzione e nella vendita di beni e servizi: il loro presidio richiede una specifica padronanza dei linguaggi che consentono la formalizzazione e rappresentazione di processi che sono mediati dalle tecnologie, affinché sia possibile interpretare la loro evoluzione e definire appropriate modalità di intervento.

Tale sviluppo rende necessario quel particolare tipo di “meta-competenza” che consiste nel selezionare, di volta in volta, tra le tante informazioni sempre più accessibili, quelle “pertinenti” e potenzialmente utili per l’individuo nell’esercizio “strategico” del suo ruolo.

²² Il riferimento è, per il contesto nazionale, alle modifiche introdotte dal c.d. “Pacchetto Treu” (legge 196/97), e più recentemente dalla “Legge Biagi” (legge 30/2003).

Da una parte si assiste quindi ad un continuo aumento nella richiesta di “saperi formalizzati” che, organizzati in diverse discipline caratterizzate da specifiche strutture concettuali e codici linguistici, consentono di accedere a diversi piani di lettura della realtà e di aumentare la possibilità di intervenire su di essa; dall'altra si registra la necessità di “combinare” e “regolare” il loro utilizzo in funzione delle mutevoli e spesso innovative richieste che investono il processo produttivo, e che a volte implicano una revisione critica e un aggiornamento dei paradigmi concettuali e dei modelli operativi consolidati all'interno di ciascun ambito disciplinare.

Il sapere complessivo necessario a presidiare i ruoli lavorativi diventa al tempo stesso più “consistente” e “sfuggente”, obbligando le persone ad una continua (e spesso affannosa) ricerca/rincorsa delle risorse che consentono di fornire risposte adeguate alle situazioni di mercato, organizzative e tecnologiche che si vanno di volta in volta delineando.

Le stesse carriere professionali sembrano direttamente collegate a tale capacità di attivazione e di apprendimento delle persone, che spesso comporta un adattamento ad una struttura professionale mutevole, fatta di ruoli che “appaiono” e “scompaiono”, piuttosto che di una ordinata successione di posizioni organizzative stabili nel tempo, a cui corrispondono livelli di responsabilità e di competenza codificate²³.

Questa situazione, se da una parte sottolinea il crescente valore che va acquisendo la conoscenza²⁴, e la rilevanza dei processi di apprendimento all'interno dei contesti lavorativi²⁵, dall'altra richiama l'attenzione sulle condizioni di “incertezza” e di “rischio” che contraddistinguono i percorsi di sviluppo delle persone²⁶.

Una situazione come quella descritta, nella quale la struttura dei ruoli professionali è rimessa continuamente in discussione, offre pochi punti di riferimento alle persone impegnate a costruire una propria carriera: ma, al tempo stesso, rende anche più problematico il compito delle istituzioni cui la società assegna il compito da un lato di fornire (in una logica riduttiva, “funzionalista” ed “istruzionista”) le competenze necessarie affinché tutto questo si possa verificare, e dall'altro (in una logica più ampia che potremmo definire “educativo/formativa”) fornire la cultura e le risorse psico-sociali che sono necessarie per “sostenere” (ed ecco qui ricomparire un verbo che richiama l'accompagnamento e il tutorato) la prospettiva di un lavoro e di un mercato che evolvono nel senso indicato, e che sempre

23 Bauman, Z. (2002), Sennet, R. (1999).

24 Butera et al. (1998), Drucker, P. (1993).

25 Argyris C., Schon, D.A. (1998), Tomassini, M. (1993).

26 Bauman, Z. (2002), Beck, U. (2000).

meno appaiono “prevedibili” nel senso che tradizionalmente si attribuisce a questo termine.

A fronte di tale evoluzione, sono stati elaborati modelli e categorie concettuali sia per l’interpretazione dei fenomeni (es. il concetto di knowledge workers; o il recupero del concetto di famiglia professionale; etc.) che per l’intervento e l’azione istituzionale, organizzativa o formativa (es. la certificazione delle competenze; gli standard formativi nazionali; il riconoscimento dei crediti; etc.).

Lo stesso passaggio, nel dibattito socio-istituzionale europeo e nazionale, dal principio-guida della “occupazione” a quello di “occupabilità” come “mission” dei sistemi di formazione e più in generale di sostegno all’impiego è indicativo, a nostro avviso, della “presa d’atto” di tale evoluzione, e della progressiva rinuncia ad assumere una correlazione “forte” e “stabile” tra percorsi individuali, competenze, titoli acquisiti ed esiti professionali, sia per l’accesso al lavoro che per lo sviluppo di carriera.

Come si può osservare, quindi, nuovi ed inediti sono i problemi che il sistema formativo si è trovato ad affrontare alle soglie del terzo millennio, e molteplici e di diverso ordine sono i fattori che hanno influenzato il “contesto” nel quale esso è inserito e dal quale trae alimentazione, fornendogliene a sua volta, in un rapporto circolare di mutuo influenzamento, lontano da qualsiasi ipotesi di correlazione unidirezionale.

5 I CAMBIAMENTI NEI SISTEMI DI FORMAZIONE: MISSION E STRATEGIE, ASSETTI ORGANIZZATIVI, FUNZIONI E RUOLI

L'evoluzione dello "scenario" (economico-produttivo; di mercato del lavoro; tecnologico-organizzativo; socio-culturale; etc.) al quale ci siamo finora sinteticamente riferiti ha quindi originato (in quel processo di mutua interazione dinamica che abbiamo indicato, lontano da modelli di pensiero troppo schematici e monodimensionali) profondi cambiamenti nei sistemi di formazione: è stata ridefinita la mission (si pensi alla riforma universitaria; alla riforma della formazione professionale; alla riforma del sistema scolastico); sono state ridefinite le strategie; è cambiata (e ancora sta cambiando) l'organizzazione dei sistemi e delle strutture d'erogazione; sono cambiate le funzioni ed i ruoli professionali (e quindi le competenze attese); si stanno innovando le metodologie e gli strumenti.

Se le considerazioni svolte in precedenza rendono sufficientemente ragione del cambiamento di "mission", è opportuno invece qualche richiamo ulteriore (se pure sempre in forma sintetica) a proposito delle altre dimensioni.

5.1 Le strategie dei sistemi di formazione

Le strategie che i sistemi di formazione (in modo non necessariamente univoco, naturalmente) hanno adottato a fronte della evoluzione di scenario richiamato sono riconducibili ad alcune "parole-chiave" che hanno caratterizzato il dibattito politico-istituzionale e la pubblicistica tecnico-specialistica degli anni recenti:

- maggiore integrazione tra formazione e mondo del lavoro;
- recupero del "divario" con i migliori Paesi Europei su alcune dimensioni cruciali: formazione continua; formazione tecnica superiore; alternanza; elevamento della durata del periodo da ricomprendere nell'ambito del diritto-dovere alla formazione;
- assunzione del costrutto delle "competenze" (e non solo quello delle discipline, delle "materie" o dei contenuti) come principio di riferimento per la formulazione dei curricula della formazione;
- identificazione di figure professionali "a banda larga" quale riferimento comune da assumere a comune riferimento nei diversi sub-sistemi formativi;
- definizione di standard minimi di competenza riconosciuti a livello nazionale ("livelli minimi di prestazione");
- differenziazione delle filiere formative e delle relative "mission" specifiche;
- qualificazione delle strutture di erogazione (mediante l'introduzione di dispositivi di accreditamento delle stesse; mediante interventi programmati di formazione degli operatori; etc.);
- integrazione ed interconnessione dei sistemi formativi, e istituzione di "passerelle" intersistema e interfiliere;
- strutturazione di un sistema di certificazione e di riconoscimento dei crediti (anche di quelli maturati nel non formal e nell'informal learning) e introduzione

del “libretto formativo” e del “portfolio” quali strumenti per rendere possibili le opzioni definite;

- razionalizzazione dei processi di programmazione finanziaria e di gestione amministrativa della formazione (distinzione tra soggetti di programmazione e soggetti di attuazione; programmazione “per bandi”; etc.);
- sviluppo ulteriore del decentramento “locale” delle responsabilità (programmazione locale; autonomia dei singoli istituti/strutture);
- personalizzazione e individualizzazione degli interventi (favorita anche dalla progressiva strutturazione di un’offerta di *voucher*, ovvero buoni formativi individuali).

5.2 L’assetto organizzativo dei sistemi e delle strutture

La evoluzione dell’assetto organizzativo-funzionale dei sistemi e delle strutture di erogazione è sinteticamente rappresentabile mediante le seguenti locuzioni-chiave:

- assunzione di un orientamento sia alla specializzazione (per specifici target di utenza o specifiche tipologie di offerta) che alla despecializzazione (che significa, in realtà, specializzazione sul “processo” e sulle metodologie di formazione: analisi dei fabbisogni, progettazione, valutazione, etc.);
- diversificazione dei mercati (e cioè delle fonti di finanziamento: pubbliche, private, delle parti sociali; locali, regionali, nazionali ed europee; etc.);
- diversificazione dei clienti-utenti (per fascia d’età; per condizione socio-professionale; per livello di inquadramento; per genere etc.);
- diversificazione dei servizi offerti (non solo formazione, ma sempre più spesso anche accoglienza, informazione, analisi in ingresso, orientamento, accompagnamento, bilancio di competenze, supporto all’inserimento, etc.);
- personalizzazione e individualizzazione degli interventi, e loro “accompagnamento”;
- riorganizzazione delle strutture di erogazione, sia in una prospettiva di specializzazione funzionale (unità organizzative “dedicate” a specifiche funzioni o utenti o servizi; e quindi ruoli a ciò “dedicati”), sia in una prospettiva di razionalizzazione gestionale (unità organizzative e ruoli posti a presidio degli aspetti di gestione operativa ed anche amministrativa dei processi formativi, in particolare nel campo della c.d. “formazione finanziata”);
- introduzione di sistemi per la qualità e di sistemi per l’accreditamento delle strutture (con le conseguenti implicazioni sul piano della organizzazione e dei ruoli nell’ambito di queste);
- ampliamento della gamma dei servizi e innovazione degli stessi (formazione, ma anche accoglienza e informazione, orientamento, pre-selezione, accompagnamento, supporto all’inserimento, etc.) e delle metodologie formative adottate.

5.3 Funzioni e ruoli professionali degli operatori

Naturalmente, tutto quanto finora richiamato ha implicato (ed è stato reso circolarmente possibile da) un processo di ridefinizione delle funzioni e dei ruoli professionali (e quindi delle competenze) degli operatori del sistema, secondo alcuni principi-guida che anche in questo caso vengono qui intenzionalmente ripresi in forma sintetica:

- differenziazione ed articolazione delle figure professionali della formazione (scuola, formazione professionale, università) nella contrattazione collettiva (definizione delle figure e attribuzione di compiti/funzioni; riconoscimento economico; articolazione funzionale dell'orario di lavoro);
- sostegno della normativa (nazionale, regionale o provinciale, a seconda dei sistemi di riferimento) rispetto a tale differenziazione;
- sperimentazioni nazionali e/o locali da parte degli Enti di formazione in relazione alla individuazione e all'inserimento di ruoli innovativi nelle proprie strutture;
- introduzione di ruoli innovativi nell'ambito di filiere "emergenti" (tirocini, apprendistato, formazione iniziale, obbligo formativo, etc.);
- programmi di formazione, aggiornamento, specializzazione, riqualificazione degli operatori rispetto alle nuove funzioni/ruoli (a seconda dei contesti, e quindi senza una coerenza logica unitaria: project manager; project leader; process owner; commerciale; ricerca & sviluppo; orientatore; operatore dell'integrazione dei disabili; coordinatore dell'alternanza; progettista; analista dei fabbisogni; ed anche tutor, appunto).

Giunti al termine di questa sia pur sintetica rassegna, occorre chiedersi quali "effetti" abbia generato l'insieme dei fattori richiamati (orientamenti strategici; modelli organizzativo-gestionali; modelli professionali e di ruolo) per ciò che riguarda lo sviluppo e l'implementazione della funzione di tutorato ed il diffondersi del ruolo del tutor.

Come abbiamo osservato, e come spesso avviene nelle organizzazioni, alla maggiore "complessità e differenziazione" del contesto (mercato-clienti; utenti; servizi) i sistemi e le strutture di formazione hanno risposto "rispecchiandola", e quindi "incorporando" a loro volta complessità e differenziazione.

Ciò ha significato incorporare più funzioni, al di là della pura "docenza" o "gestione didattica" (senza pretesa di esaustività, come già richiamato: analisi dei fabbisogni, progettazione, coordinamento e project management, valutazione, promozione, marketing e commercializzazione, controllo di qualità, orientamento e, finalmente, "tutorato e accompagnamento"): sotto questo profilo, il "modello operativo" per l'accreditamento delle strutture che erogano servizi formativi e di orientamento elaborato da ISFOL contiene una sintesi emblematica e rappresentativa dello "stato dell'arte" in relazione al tema.

Si può affermare quindi che la "specializzazione" della funzione di tutorato e del ruolo del tutor costituisce una delle "risposte" dei sistemi di formazione alla com-

plussificazione del contesto di riferimento: per certi versi si tratta di un esempio emblematico del processo di “industrializzazione” dell’education (di “taylorizzazione”, potremmo dire) che ha in parte caratterizzato l’evoluzione degli anni recenti, e che costituisce una delle conseguenze della aumentata strutturazione del sistema.

Naturalmente, come avviene nelle organizzazioni produttive e dei servizi, questa spinta alla “industrializzazione” (specializzazione funzionale dei processi di lavoro; specializzazione delle unità organizzative e dei ruoli; etc.) deve potere essere “bilanciata” da una corrispondente tendenza alla cooperazione ed alla integrazione, per evitare i limiti che “inerzialmente” caratterizzerebbero tale assetto (mancanza di rappresentazione condivisa dell’ “oggetto di lavoro”; mancanza di finalità comuni; mancanza di coordinamento operativo; mancanza di continuità e di fluidità nell’erogazione del servizio; mancanza di visibilità e di “senso” per l’utente; etc.): tali limiti paiono invece ancora troppo frequenti nelle pratiche formative correnti, anche in ragione del “sovraccarico” di tensioni che dai diversi contesti di scenario si proiettano sulle strutture di erogazione, chiamate ad innovare ma anche a riprodurre, nella continua rincorsa di nuove norme, opportunità, vincoli, concorrenti, stakeholders.

A ciò si aggiunge la tendenza (anch’essa in qualche modo “inerziale”, in particolare nell’ambito del sistema di formazione professionale) delle strutture di erogazione a “ridurre” progressivamente la funzione di tutorato (e quindi il ruolo del tutor) ad una dimensione quasi esclusivamente gestionale-amministrativa e segretariale: nella crescente complessità anche gestionale e amministrativo-burocratica della formazione (che a volte costituisce anche l’effetto non previsto di norme che vengono introdotte per migliorare la “qualità” e la “affidabilità” delle strutture e dei risultati) il “tutorato” diviene a volte non il luogo di quella funzione “alta” cui ci siamo richiamati in precedenza, quanto piuttosto il luogo cui vengono affidati il monitoraggio gestionale, il coordinamento operativo ed il controllo amministrativo; ed al tutor si richiede di raccogliere firme di presenza dei partecipanti; di fotocopiare e distribuire materiali; di somministrare schede e questionari di valutazione; di tenere i rapporti burocratici con l’Ente finanziatore, redigendo le comunicazioni necessarie; di contattare i docenti/esperti e di programmare l’intervento; di assicurare il layout dell’aula; di predisporre le convenzioni per gli stage e contattare preliminarmente le aziende; etc.

La specificità locale delle configurazioni del ruolo del tutor è quindi tale che in alcuni contesti e in alcuni casi il tutor svolge un ruolo eminentemente organizzativo-operativo quando non addirittura segretariale, mentre in altri contesti e casi, all’opposto, svolge un ruolo d’integrazione del percorso, di accompagnamento e supporto, quando non addirittura di supervisione riflessiva.

Al di là della loro indubbia natura “funzionale” di questi diversi tipi di ruoli (che nei contesti specifici nei quali si concretizzano, “servono” a qualcosa di utile nell’e-

conomia dello sviluppo complessivo del percorso, e quindi hanno un loro carattere di “necessità”), per alcuni di essi appare alquanto impropria la denominazione di “tutor”, specialmente se ad essa si associa un’accezione riduttiva e limitata delle attività “pertinenti”: sia per ciò che abbiamo richiamato riferendoci all’etimologia del termine, sia perché, anche da un punto di vista funzionale, in questo modo essa assume una connotazione talmente diversificata da non consentire di definire più con sufficiente chiarezza di quale tipo di funzione ci si stia in realtà occupando, e quindi quali siano le risorse e le competenze necessarie per chi è chiamato a svolgerla.

Da questa gamma eccessiva di significati nascono a volte malintesi e ambiguità, come in quei casi in cui ad aspettative, da parte delle strutture di formazione, di presidio della dimensione operativo-amministrativa corrispondano invece attese, da parte dei titolari, di svolgere un ruolo di elevato profilo didattico; e tale discrasia rischia tra l’altro di alimentare una progressiva svalorizzazione della stessa funzione nella rappresentazione corrente e tra gli “addetti ai lavori”, ed anche agli occhi degli stessi utenti della formazione.

Tale discrasia può essere all’origine di numerose criticità:

- sul piano contrattuale (quando si tratti di “riconoscere il valore” di tali ruoli);
- sul piano formativo (quando si tratti di progettare formazione “appropriata” a questo tipo di figure);
- sul piano manageriale (quando si tratti di assegnare compiti e responsabilità; e ancora prima quando si tratti di “selezionare” le risorse più adeguate per l’organizzazione);
- sul piano operativo (quando si tratti, per le persone che ricoprono questo ruolo, di avere sufficiente chiarezza su “cosa è richiesto” dall’organizzazione).

Per questi motivi, una riflessione sulla funzione di tutorato e sul ruolo del tutor appare oggi cruciale, utile e necessaria: per ricostruire socialmente in modo condiviso le ragioni più profonde della loro plausibilità e necessità; e per condividere una rappresentazione ed alcuni criteri di distinzione al riguardo, al fine di aiutare i sistemi formativi a migliorare davvero la qualità della formazione e la propria capacità di contribuire allo sviluppo degli individui.

6 IL TUTOR NELLA FORMAZIONE: FUNZIONI-CHIAVE ED AMBITI D'ATTIVITÀ. APPUNTI DAL DIBATTITO TECNICO-SPECIALISTICO ED ELEMENTI PER LA DISCUSSIONE

Come indicato in precedenza, nel contesto socio-istituzionale e formativo nel nostro Paese la funzione di tutorato e la figura del tutor hanno ricevuto negli ultimi anni un'attenzione (anche normativa) particolarmente consistente, senza che ad essa abbia in realtà corrisposto una elaborazione collettiva e condivisa a tale riguardo; ciò con poche eccezioni, come è il caso del tutor nell'apprendistato e nei servizi per l'impiego, dove le specifiche iniziative promosse dall'ISFOL (ricerche, seminari, convegni, pubblicazioni) hanno contribuito a creare tale condizione di confronto allargato.

Tuttavia, nel dibattito tecnico-specialistico e nella pubblicistica relativa alla formazione sono stati sviluppati, pur con un carattere di sostanziale discontinuità e di "non sistematicità", alcuni contributi particolarmente interessanti²⁷ (spesso come riflessioni originarie da esperienze e sperimentazioni), che se da un lato sarebbe forse eccessivo sostenere che hanno "orientato le pratiche", dall'altro hanno in ogni caso contribuito a "mettere a fuoco" il problema e ad avviare il confronto.

Rispetto a tale dibattito, si propongono di seguito alcuni elementi di sintesi per allo scopo di favorire la discussione, prima di esaminare, in altra parte del volume, la configurazione specifica della figura del tutor nelle diverse filiere e nei diversi contesti ai quali in questa prima fase è stata circoscritta l'attenzione dell'ISFOL (alternanza scuola-lavoro, formazione professionale iniziale, apprendistato, servizi per l'impiego).

Una premessa necessaria è che in questo caso ci riferiamo specificamente al 'ruolo' del tutor, e non più generalmente alla 'funzione' di tutorato, che è stata invece oggetto di alcune delle riflessioni precedenti: questa distinzione tra funzione e ruolo è molto importante, anche perché configura una dimensione di discrezionalità delle singole strutture e dei contesti nel definire i modi nei quali sia più opportuno attrezzarsi organizzativamente per fornire risposta a esigenze (pur omogenee) connesse al "fare formazione" in modo qualitativamente apprezzabile.

Per una curiosa ambivalenza del linguaggio, come noto è possibile nello stesso tempo sostenere che qualsiasi ruolo è chiamato a svolgere determinate "funzioni", e perciò ad agire su determinate "dimensioni" del "fare formazione": tali funzioni e dimensioni rappresentano altrettante potenziali "aree di presidio" per il

²⁷ Cfr. al riguardo la bibliografia essenziale allegata.

tutor, e/o per i diversi soggetti che in qualche modo intervengono, a seconda dei modelli organizzativo-istituzionali praticati nei diversi contesti e sistemi, nella gestione della macro-funzione di tutorato.

Le finalità generali (e quindi le funzioni, le dimensioni, le aree di presidio) cui il tutorato (e quindi il tutor e/o i diversi altri soggetti “in campo”) è chiamato ad adempiere nei sistemi e nei contesti di formazione, al di là delle specificità di filiera e di organizzazione locale specifica, appaiono essere quelle di seguito indicate²⁸:

a Funzione simbolico-affettiva

Si tratta di un esempio di ciò che abbiamo inteso in precedenza quando ci siamo riferiti al tutorato come funzione “latente” (cioè presente ed operante, ma non “manifesta”): funzione diffusa nel corpo sociale e non ancora assegnata “specialisticamente” ad un soggetto o ad un ruolo specifico. A seconda degli approcci (socio-antropologico, piuttosto che psico-sociale, piuttosto che psicodinamico, etc.) tale funzione assume connotazioni diverse: chi ne accentua gli aspetti di “accoglimento”, “accudimento” e “contenimento”; chi quelli di presidio dei confini e dei “passaggi” che gli individui incontrano nel proprio percorso di sviluppo; chi ne connota gli aspetti di aiuto alla costruzione di una rappresentazione condivisa del processo in atto; chi ne esalta gli aspetti di sostegno all’autoconsapevolezza ed alla progettualità individuale, a partire dalla sua stessa “pensabilità”; chi la associa alle fasi di “istituzione, illusione, modulazione, scioglimento” che costituirebbero la scansione propria di ogni processo di formazione; chi ne individua l’essenza nel continuo sostegno alla creazione di senso e di significato per gli individui ed i gruppi nel corso dell’azione formativa. In ogni caso, si tratta sempre del presidio di un “campo” affettivo e di una dimensione culturale-simbolica: di qui la denominazione proposta.

b Funzione educativo-formativa

Si tratta in questo caso, invece, della funzione intuitivamente più “manifesta” tra quelle svolte dal tutor, e consiste nel presidiare, nel rendere “pensabile e possibile” e nel monitorare il processo di apprendimento, analizzando i fabbisogni individuali, personalizzando gli interventi, elaborando o rendendo disponibili o reperibili materiali e risorse, informando, orientando, rielaborando, “accompagnando”, supportando, supervisionando (in certi casi, si afferma, addirittura “addestrando”): in una prospettiva che per alcuni è di servizio²⁹, per altri di empowerment³⁰ e di “abilitazione” dell’individuo e/o del gruppo.

28 La tipologia che si propone tiene conto dei contributi di Scandella (1995), Quaglino (1997), Piccardo-Benozzo (2002), Mottana (1990 e 2001).

29 Es. Mottana cit.

30 Es. Piccardo-Benozzo cit.

c Funzione politico-negoziale

In una accezione “debole” (che renderebbe in effetti alquanto impropria la denominazione), tale funzione consiste nel semplice, per quanto necessario, “racordo” informativo-operativo che la figura del tutor è chiamato ad assicurare tra i diversi soggetti in campo (partecipanti, famiglie quando si tratti di giovani in obbligo scolastico o formativo, docenti/esperti, struttura formativa, ed eventualmente altri interlocutori: Ente pubblico finanziatore; azienda committente e/o parti sociali; servizi del territorio; etc.). In un’accezione “forte”, invece (quella che giustifica appieno la denominazione) tale funzione consiste nella gestione “strategica” di relazioni a carattere negoziale tra esigenze diverse dei soggetti indicati: tale gestione presume quindi un’attenzione ed una sensibilità a tali esigenze ed alla loro “presa in carico”, ed una capacità di “sostenere” il carico emotivo connesso alla assunzione su di sé di tali aspettative, ma anche la pratica di negoziazione multipla sui diversi registri (reale, immaginario, simbolico) che essa comporta.

d Funzione amministrativo-burocratica

Anch’essa è una funzione “manifesta”, e la sua rilevanza si è particolarmente accresciuta nel tempo, parallelamente allo sviluppo della formazione “finanziata”. Tale funzione si concretizza in attività quali tenere registri, raccogliere firme, consuntivare presenze, conferire incarichi, redigere comunicazioni formali con il committente/finanziatore ed eventualmente con altri stakeholder, raccordarsi all’amministrazione della struttura di erogazione per gli aspetti di budget, etc.

e Funzione logistico-organizzativa

Si tratta di un’altra funzione ‘manifesta’: consiste in un insieme di attività quali la preparazione e la cura della “disposizione” dell’aula (dal tavolo, alle sedie, alla lavagna, al proiettore, ai pennarelli, etc) o comunque del “setting” di formazione e della relativa strumentazione; la cura, riproduzione e distribuzione dei materiali didattici; il coordinamento degli aspetti connessi ai tempi ed ai luoghi della formazione, e nelle relative comunicazioni ai diversi soggetti coinvolti. In alcuni contributi³¹, si sottolinea come occorra guardarsi dal “sottostimare” la rilevanza di tali attività, in particolare in alcune tipologie di formazione, sia come “segno” (per ciò che veicolano in termini di significato ai partecipanti), sia come “simbolo” (per ciò che possono contribuire a creare come “effetto di senso”).

Se quelle indicate sono le “finalità-chiave” del “tutorato” (e quindi le sue funzioni, dimensioni di intervento e aree di presidio) nei sistemi e nei contesti educativo-formativi, ciò significa che per la qualità del “fare formazione” è necessario che queste finalità vengano “in qualche modo” perseguite: in forma latente o

31 Cfr. Benozzo-Piccardo (cit).

manifesta; incarnandosi in un ruolo specifico oppure in più ruoli “dedicati” oppure ancora distribuendosi nella “comunità educante/formante” (che rappresenterebbe quindi in questo caso anche una “comunità tutorante”).

E questo è necessario non perché vi sia “qualità formativa” nel senso parziale e per così dire “superficiale” che questa locuzione comincia ormai a richiamare nel dibattito corrente (appropriatezza formale e “procedurale”; conformità a regole amministrative e a standard; etc.) ma piuttosto perché vi sia quel particolare tipo di “consistenza” dell’azione formativa che deriva dal suo essere informata a principi di inclusione e di promozione sociale, di equità, di sviluppo delle possibilità individuali, di etica della responsabilità, di costruzione e condivisione di senso: principi sostanzialmente antitetici rispetto a quella concezione che va sotto il nome di “darwinismo sociale” e che l’eccesso di enfasi sugli approcci ed i modelli di intervento che assumono a riferimento i criteri del “successo” e della “eccellenza” (nella formazione e nella gestione delle risorse umane) rischia di inoculare nelle rappresentazioni di formatori, operatori aziendali e stakeholder, senza che si rifletta abbastanza (abbagliati dalla luce dei termini utilizzati, ed attratti dalle scorciatoie che prefigurano) sui presupposti e sulle conseguenze di una impostazione di questo tipo.

Le funzioni che abbiamo indicato costituiscono dunque secondo noi altrettante “condizioni” (‘fattori di qualità’, secondo alcuni linguaggi correnti) che devono essere assicurate perché vi sia “tutorato”: e per quanto ci riguarda assumiamo che tutorato “debba” esserci, in ragione di tutto quanto abbiamo finora argomentato.

A ciascun sistema (scuola, formazione professionale, università, servizi per l’impiego, mondo del lavoro), ed a ciascuna struttura formativa, spetta poi la responsabilità d’articolare e modulare tali condizioni, in coerenza con il proprio progetto e con il proprio modello organizzativo, lavorando “tra vincoli e risorse”.

Ciò che si tratta innanzitutto di valutare è se quello che abbiamo delineato finora debba essere considerato (come a noi sembra) un “modello formativo” eticamente fondato e quindi ineludibile, lasciando alle diverse strutture “locali” (Enti, Istituti, Organismi, etc.) la libertà di attrezzarsi organizzativamente (con tutor o senza tutor; con quale tipo di tutor; etc.) per garantire che vi sia “tutorato” nella formazione; oppure se anche ciò che abbiamo denominato “modello formativo” debba essere considerato un ambito nel quale possa e debba esercitarsi lo spazio di discrezionalità dei soggetti dell’erogazione.

E nell’un caso e nell’altro, si tratterà poi di riflettere sul ruolo del tutor nei diversi contesti e nelle diverse filiere (quelle prese in considerazione in questo volume per un primo approfondimento sono: l’alternanza scuola-lavoro, la formazione professionale iniziale, l’apprendistato, l’obbligo formativo nell’ambito dei servizi per l’impiego), per valutarne i tratti eventualmente comuni e le caratteristiche distintive, e le implicazioni di tutto questo per le competenze e quindi per la formazione degli operatori chiamati a svolgere tale ruolo.

Naturalmente, la definizione di tratti comuni sarà influenzata dalla “meta-scelta” indicata: a seconda che si opti per una concezione “comunitaria e diffusa” della funzione di tutorato piuttosto che per una concezione “specializzata e localizzata” della stessa, ed a seconda che si opti per una concezione “ampia” come quella rappresentata dalle cinque finalità indicate (simbolico-affettiva; educativo-formativa; politico-negoziale; amministrativo-procedurale; logistico-amministrativa) piuttosto che per una concezione limitata ad una o anche ad alcune di esse, le conseguenze che se ne trarranno sul piano della strutturazione organizzativa della funzione, sulla configurazione del/i ruolo/i, sulle attività e sulle competenze necessarie saranno inevitabilmente diverse.

E questo è il senso più profondo della riflessione che l’ISFOL ha inteso promuovere.

sezione seconda
le riflessioni

le riflessioni

GIUSEPPE BERTAGNA*

Nelle pagine che seguono mi occuperò del ruolo del *tutor* così come è prefigurato dalla riforma del sistema educativo d'istruzione e di formazione, delineata dal combinato disposto del nuovo Titolo V della Costituzione e della legge Moratti, cercando anche di esplicitare le ragioni che, oggi, hanno portato alla formalizzazione di questa figura, all'interno di una più generale funzione tutorale affidata a tutti i docenti e all'intero sistema educativo di istruzione e di formazione.

Per farlo, credo sia utile partire da tre constatazioni preliminari e da alcuni problemi che esse suggeriscono. Cercherò poi di offrire elementi di riflessione pedagogica e didattica allo scopo di alimentare il dibattito in corso sul tema.

* Direttore del Dipartimento di Scienze della persona presso l'Università di Bergamo.

1 STESSA PAROLA, DIVERSE PRATICHE, OPPOSTE REAZIONI

1.1 Tutor e mondo delle politiche del lavoro

In questi ultimi anni, si è assistito ad una diffusione molto significativa della figura del *tutor* nell'ambito delle politiche attive del lavoro. Il *tutor* esiste nei servizi per l'impiego e, durante l'obbligo formativo di cui all'art. 68 della legge 144/1999, secondo l'Allegato tecnico all'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, è un operatore che «esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario»³². Svolge, quindi, funzione di diagnosi, sostegno e sviluppo personale ed orientamento sociale e professionale.

Si ritrova, inoltre, ma con un ruolo in parte diverso dal precedente, in oltre 350.000 imprese, per seguire gli apprendisti e praticare, appunto, nei loro confronti, "l'apprendistato cognitivo ed operativo". Nonostante che le microimprese con meno di 10 addetti siano il 95,2% del sistema industriale italiano, oltre il 22% del totale delle imprese esistenti hanno istituzionalizzato questa figura. Si tratta soprattutto di medie-grandi aziende, ma non è senza significato il fatto che stiano procedendo nella stessa direzione anche aziende medio-piccole, e perfino piccole, ancorché di nicchia.

Nell'artigianato, poi, sono gli stessi imprenditori che, pur senza esserlo formalmente, assumono, comunque, ruoli e attenzioni da *tutor*.

Si sta a poco a poco scoprendo, in altre parole, che questa figura non serve soltanto all'apprendista per imparare bene il lavoro, ma, come sempre capita a chi insegna ad un principiante, è, per chi la interpreta, anche un'occasione per impadronirsi in maniera più approfondita e creativa delle tecniche e delle condizioni di lavoro. Egli viene così ad assumere all'interno dell'organizzazione perfino un ruolo di impulso nella ricerca delle innovazioni di processo e di prodotto, purtroppo così poco praticata nel nostro tessuto industriale a causa delle ridotte dimensioni delle imprese.

Si può dire, quindi, che le diverse figure del *tutor* non solo siano presenti in modo significativo nel mondo delle politiche attive al e del lavoro, ma, ben di più, siano anche ritenute, dallo stesso, come un valore prezioso da diffondere ancora di più e, soprattutto, viste le potenzialità che contengono, da concretizzare e qualificare meglio di quanto pur si sia già fatto finora.

1.2 Tutor e mondo universitario

Con ruoli specifici e differenziati, un po' sul modello anglosassone, i ruoli della funzione tutorale sono stati interessati da un'autentica esplosione anche nella formazione universitaria³³.

32 Isfol, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fse, Roma 2003; Isfol, *Manuale per il tutor aziendale*, Ricerche e strumenti, Roma 2003.

33 M.C. Pedicchio, I. Fontana (edd.), *Tutoring in European Universities*, Commissione Europea, Trieste 2000; per la storia, E.E. Gordon, *Centuries of Tutoring: The History of Alternative Education in America and Western Europe*, University Press of America, Lanham 1990.

Si sono diffusi i *tutor* degli studenti per l'accoglienza e per i piani di studio. Di solito, studenti più anziani che fanno consulenza a quelli più giovani. Orientarsi nell'organizzazione dei corsi e nei piani di studio introdotti con la riforma universitaria non è, del resto, facile.

Si sono individuati, in secondo luogo, i *tutor* per i tirocini formativi e gli *stage*. Le università stipulano convenzioni con imprese, enti e associazioni *profit* e *non profit*, manifatturiere e di servizi, in Italia e all'estero, per consentire agli studenti lo svolgimento di esperienze operative utili al proprio percorso formativo. Individuano, quindi, sia *tutor* che li seguono sui luoghi di lavoro, sia *tutor* che li aiutano nella restituzione universitaria delle esperienze condotte *in vivo*. Quasi sempre, i docenti universitari prima formano i due *tutor* complementari e poi anche supervisionano lo svolgimento del loro lavoro, favorendo le occasioni d'incontro e di riflessione in comune.

Il decreto legislativo 26/5/1997, che ha definito gli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (Ssis), in terzo luogo, ha introdotto due ulteriori figure di *tutor* per la formazione iniziale degli insegnanti: il supervisore per il tirocinio, selezionato tra docenti della scuola e distaccato parzialmente o, in alcuni casi, integralmente dal servizio, e il *tutor* d'aula o docente accogliente.

Infine, se è vero che nessuna delle specifiche funzioni tutorali prima ricordate è svolta in modo diretto dal docente universitario, è anche vero che egli è chiamato, per legge, nel suo orario di servizio, ad accompagnare, sostenere, orientare, consigliare lo studente nello studio dei temi affrontati direttamente nei suoi corsi e a trovare i collegamenti tra il proprio insegnamento e il complesso delle esperienze formative comunque condotte dallo studente nel suo percorso universitario.

Come già per il mondo del lavoro, si può dire, in conclusione, che la funzione tutorale non solo sia presente in maniera significativa nel mondo degli studi universitari, ma, ben di più, sia anche ritenuta, dallo stesso, in generale, come un valore prezioso da diffondere ulteriormente e da concretizzare sempre di più, individuando e qualificando ancor meglio di quanto sia avvenuto finora specifiche figure di *tutor*.

1.3 Tutor e mondo della scuola

Un'aria affatto diversa si respira, invece, nella scuola, a proposito di figure tutorali specifiche per gli studenti, ritagliate all'interno della complessiva funzione tutorale tipica d'ogni istituzione educativa.

Di *tutor* parla, infatti, l'ordinanza ministeriale n. 455 del 1997 che istituisce i Centri territoriali permanenti per l'Educazione degli Adulti, ma ne parla, appunto, per la sua destinazione agli adulti, molto spesso anche stranieri, e alle 'storie' formative del tutto particolari che essi portano ovviamente con sé.

Di *tutor*, inoltre, parla il Ccn 31/8/ 1999, comma 3, quando individua le 'funzioni obiettivo' che articolerebbero in nuove figure professionali, nella scuola, l'unica e uguale per tutti funzione docente. Ne prevede una dedicata al *tutoring* verso i

colleghi e una dedicata al *tutoring* verso gli studenti. Parla di questa seconda, tuttavia, come di un compito professionale affidato ad uno o in casi eccezionali a due docenti in ogni istituzione, che si preoccupino del sostegno generale, non certo personalizzato, anche per una questione di numeri, agli studenti. Per l'accompagnamento, il sostegno, l'orientamento e il consiglio personalizzato ai singoli studenti, la scuola, infatti, preferisce far riferimento alla funzione tutorale esercitata dall'istituzione in generale e dall'ordinaria funzione docente di ogni insegnante in particolare³⁴.

Non a caso, come i documenti della riforma Moratti hanno profilato l'introduzione sistematica della figura del docente *tutor* per gli studenti, dalla scuola dell'infanzia alla conclusione del secondo ciclo, mentre si levavano numerosi e qualificati consensi alla proposta tra i genitori e la società civile, si è assistito ad una dura e sistematica opera d'interdizione da parte dei sindacati della scuola, delle associazioni professionali degli insegnanti e di alcuni partiti politici particolarmente rappresentativi degli umori e degli interessi dei docenti. L'*establishment* pedagogico scolastico ha, infatti, per lo più, considerato questa ipotesi come un pericolo.

Pericolo di introdurre una gerarchizzazione tra i docenti e di infrangere, quindi, il tradizionale principio dell'uguaglianza delle loro funzioni; pericolo di delegare soltanto al docente *tutor* l'esercizio di compiti che dovrebbero essere, invece, comuni a tutti i docenti, i quali avrebbero, in questo modo, più di qualche alibi per dismettere le proprie responsabilità in proposito; pericolo, infine, di infrangere il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche perché lo Stato, ritenendo di far rientrare la funzione del docente *tutor* tra i livelli essenziali di prestazione del servizio da assicurare a livello nazionale al fine di realizzare il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del I e del II ciclo, vincerebbe in maniera eccessiva, fin, per questi aspetti, ad esautorarla, l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, riconosciuta, invece, addirittura a livello costituzionale.

Il docente *tutor* della riforma Moratti, d'altra parte, non è assimilabile alle figure tutorali prima menzionate e presenti nel mondo del lavoro e dell'università. Non è, infatti, il *tutor* d'aula (appoggio tecnico e relazionale che si aggiunge al docente di classe); nemmeno è l'esperto esterno all'équipe docente che interviene nelle difficoltà d'apprendimento dello studente (*tutor* cognitivo); non è nemmeno chi aiuta lo studente ad apprendere una disciplina insegnata da un docente (colui che fa *tutoring* nelle università anglosassoni e in alcune esperienze nostre); né è l'*academic advising*, quello vicino ai *tutor* attuali nelle università, rivolto al *counselling* psicologico o all'integrazione e all'orientamento istituzionale dello studente.

Il docente *tutor* della riforma Moratti, al contrario, è un docente che, giacché insegnante, non è né più né meno degli altri colleghi. Ha un'abilitazione all'inse-

34 O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

gnamento come gli altri e partecipa, come gli altri, da comprimario, al lavoro dell'*équipe* che organizza l'insegnamento da destinare ad uno o più gruppi classe di ogni istituto.

Egli, tuttavia, dopo aver acquisito una specifica formazione postlaurea specialistica per l'insegnamento, quando sarà a regime l'articolo 5 della legge n. 53/2003, oppure dopo aver dimostrato di possedere una specifica formazione maturata con esperienze in servizio, durante l'attuale fase transitoria, a differenza dei colleghi, non è assegnato soltanto allo *staff* di istituto, con organizzazione e utilizzazione verso gli allievi decisa poi in maniera del tutto autonoma dalle istituzioni scolastiche, ma è assegnato anche e obbligatoriamente ai singoli studenti che costituiscono un gruppo classe, per seguirli, unico tra i colleghi, dall'inizio alla conclusione di ogni grado scolastico (tre anni nell'infanzia, cinque anni nella primaria, tre anni nella scuola secondaria di I grado, cinque anni nel sistema dei licei, da tre a sette anni nel sistema dell'istruzione e formazione professionale), allo scopo di essere, in nome e per conto dello Stato, una specie di *ombudsman* del loro personale diritto sociale e civile:

- a costituire una comunità di apprendimento, prima di tutto, come gruppo classe e, poi, insieme ai compagni degli altri gruppi classe, come gruppo allargato di allievi che partecipano alla dinamica organizzativa, relazionale ed identitaria d'istituto;
- a incontrare uno *staff* docente che predisponga ed attui in maniera coordinata, per il miglior apprendimento possibile di ciascuno, *Piani di Studio Personalizzati* (per questo il docente *tutor* svolge anche la funzione di docente coordinatore dell'*équipe* pedagogica che, a mano a mano, incontra gli studenti del gruppo classe che gli è affidato);
- a veder narrativamente e unitariamente documentata dallo *staff* docente, nel *Portfolio delle competenze personali* d'ogni studente, la maturazione del proprio progressivo progetto di vita (*orientamento*) e delle qualità dei propri apprendimenti (*valutazione*);
- a partecipare in maniera attiva e protagonista, insieme alle famiglie, alla compilazione di questo *Portfolio*.

Per svolgere i compiti che gli sono assegnati, il docente *tutor* della riforma Moratti ha disposizione un certo numero di ore settimanali, oltre l'orario di insegnamento. Attualmente, in base al decreto legislativo di attuazione del primo ciclo degli studi, sono 4, tutte comprese nell'orario di servizio, per il docente *tutor* della scuola primaria (18 ore settimanali di insegnamento, 2 ore di programmazione con i colleghi dell'*équipe*, 4 ore per il tutorato). Data anche la maggiore complessità organizzativa delle scuole secondarie, sono, invece, 6 aggiuntive all'orario di insegnamento, anche come compenso, nella scuola secondaria di I grado e nel secondo ciclo, oppure in parte comprese nelle 18 di insegnamento quando non si riuscisse a costituire una cattedra a 18 ore piene di servizio.

Va, infine, segnalato che, accanto a questa figura ordinaria di docente *tutor*, la riforma Moratti, prevede, per il secondo ciclo del sistema di istruzione e di formazione, a partire dai 15 anni, anche l'istituzione di due altre possibili figure di *tutor*, destinate specificamente all'alternanza scuola lavoro: il *tutor* formativo interno all'istituzione di istruzione o di istruzione e formazione professionale e il *tutor formativo* esterno ad essa, designato dai soggetti che ospitano gli studenti per i percorsi di alternanza scuola lavoro. Il primo può coincidere con il docente *tutor* ordinario nel caso in cui tutti gli allievi che gli sono stati affidati proseguano i propri studi in alternanza scuola-lavoro. Se questa ipotesi non fosse, per tante ragioni, praticabile, tuttavia, la norma autorizza ogni istituzione di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale anche ad identificare un docente *tutor* di istituto per l'alternanza. Quest'ultimo naturalmente dovrà lavorare a stretto contatto con il *tutor* esterno e con il *tutor* ordinario del gruppo classe da cui lo studente in alternanza proviene.

2 IL TUTORATO DI SISTEMA E IL TUTOR DEI GRUPPI CLASSE TRA GENERE PROSSIMO E DIFFERENZA SPECIFICA

2.1 Tutorato di sistema

Non mi avventuro nel valutare la plausibilità sociologica dell'ipotesi interpretativa avanzata nel contributo introduttivo³⁵, ovvero che la liquefazione delle istituzioni sociali tradizionalmente deputate a svolgere in maniera latente la funzione tutorale nei confronti delle giovani generazioni spinga, oggi, la società "a riproporre quasi compulsivamente figure di *tutor* come antidoto alla scomparsa della funzione latente, come per assicurarsi, tramite la sua tangibilizzazione in specifici ruoli, che essa è presente e operante".

Osservo soltanto che se il sistema educativo di istruzione e di formazione di un paese, tanto più se appena riformato, e riformato, si presume, per abilitarlo a rispondere ai bisogni educativi espressi dai diritti all'educazione delle persone nella società contemporanea, non testimoniassero, nel suo complesso, per usare il linguaggio del *paper*, l'esercizio di una funzione tutorale intrinseca e diffusa ('latente') di tipo simbolico-affettivo difficilmente meriterebbe di veder destinate al proprio mantenimento, e, si spera, al proprio incremento, le risorse economiche e umane che tutti diciamo, oggi, sarebbe bene riservargli.

Che cosa ce ne faremmo, infatti, di un sistema educativo di istruzione e di formazione che, nonostante la riforma, non fosse in grado di «accogliere», «accudire», «contenere» e io aggiungerei «salvaguardare» le giovani generazioni, ma che continuasse, imperterrita, come ora, purtroppo, a «respingere», a «trascurare», a «svalutare» e a «inasprire» molti giovani, tollerando che 12,6 di loro siano ripetenti in terza secondaria di I grado, 23 nei primi due anni della secondaria, 29 negli ultimi tre; che 32 su 100, tra loro, a diciotto anni, dopo ben 11 anni e mezzo di frequenza di corsi scolastici, escano dal sistema educativo formale senza aver maturato nemmeno una qualifica; che 27,5 allievi del primo anno degli istituti professionali di stato non siano ammessi all'anno successivo, altri 20 non siano ammessi alla terza e altri 14 non lo siano nemmeno alla quarta, nonostante un'area specifica di professionalizzazione, pari a circa 300 ore annue; che 42 giovani su 100 iscritti alla scuola secondaria siano promossi solo con debiti formativi in prima e in seconda, con punte di 54,3 e di 45,7 al secondo anno rispettivamente degli istituti professionali e degli istituti tecnici?

Bruner ha scritto che «un sistema educativo, una teoria pedagogica, un indirizzo politico nazionale di ampio respiro, che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni, fallisce in una delle sue funzioni primarie»³⁶. Come è possibile, con i dati che si sono appena ricordati, immaginare di raccogliere queste raccomandazioni bruneriane?

³⁵ Isfol, *Funzione di tutorato e ruolo del tutor*.

³⁶ Cfr. J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 51.

Che cosa ce ne potremmo fare di un sistema educativo riformato che non accompagna i «passaggi» critici dei giovani nel loro percorso di sviluppo, ma che chiede semplicemente ai giovani di «modellare» il loro sviluppo e le loro crisi evolutive alle forme dell'articolazione istituzionale ed organizzativa che lo contraddistingue? Che non esalta l'autoconsapevolezza, la libertà e la progettualità personale dei soggetti, ma che, con una sussiegosa deriva tra il tecnicistico e il filantropico-illuministico, tende a far coincidere l'una e le altre con il modo con cui esso stesso valuta che debbano essere per il bene degli allievi, decidendo, in fondo, per loro e per il loro destino? Che al posto di sostenere e promuovere la libera, critica e negoziata creazione di senso e di significato da parte degli allievi e delle loro famiglie, ciascuno con il proprio, da prendere tutti sul serio, pretende di imporre loro il senso e i significati che hanno elaborato i suoi operatori, nell'ambito del proprio strutturarsi culturale, ideologico e istituzionale?

2.2 Dal tutorato latente a quello intenzionale documentato

D'altra parte, se il sistema educativo d'istruzione e di formazione non svolgesse una funzione tutorale diffusa e latente sarebbe perlomeno retorico, oltre che velleitario, pretendere di istituire figure tutorali che potessero in qualche modo surrogarla. Sarebbe come pretendere, infatti, che la colomba kantiana potesse volare senza il sostegno dell'aria. Semmai, la contrario, è proprio il volo della colomba che dimostra l'esistenza dell'aria.

Dovremmo, quindi, concludere che è l'ostinato rifiuto di istituire circostanziate e formalizzate figure tutorali dentro il sistema educativo di istruzione e di formazione a dimostrare l'inesistenza, o almeno l'inadeguatezza, di una funzione tutorale in esso diffusa e latente. Il determinato non può, infatti, mai scaturire da un indeterminato che già, in qualche modo, non lo contenga e lo renda possibile.

Cosicché è proprio l'assenza di specifici ruoli tutorali affidati alla responsabilità, all'iniziativa e alla rendicontazione personale di alcuni professionisti che abbiano nome, cognome e, si spera, specifica formazione, a far sospettare che, finora, i fini maggiori del sistema di istruzione e di formazione più che educativi in senso stretto, volti cioè «alla crescita e alla valorizzazione della persona umana» (art. 1, co. 1, l. 53/03) attraverso l'impiego della cultura e del lavoro, siano stati preferibilmente di altra natura; per esempio, di disciplinamento dei comportamenti sociali dei singoli, di selezione sociale, di formazione delle classi dirigenti, di adattamento delle persone al mercato del lavoro, di assorbimento della disoccupazione intellettuale, di creazione di grandi burocrazie che si autoalimentano ecc. Tutti aspetti di sicuro presenti, come effetti secondari, nel funzionamento storico di qualsiasi sistema educativo formale, ma che sarebbe antipedagogico, meglio sarebbe dire antiumanistico, volere prioritari e considerare addirittura fini di tale sistema.

Come si potrebbe, del resto, chiamare un professionista a rendicontare il perseguimento di risultati tutorali nei confronti degli allievi in una istituzione così com-

plexa come il sistema educativo di istruzione e di formazione se questo professionista fosse prometeicamente l'unico soggetto chiamato ad avere la responsabilità di raggiungerli? Il docente *tutor*, per quanto possa, in futuro, essere ben formato e in possesso di un'attrezzatura tecnica e umana eccellente, non sarà mai, né potrà mai essere, Atlante.

Naturale pensare, invece, che egli possa esercitare la sua peculiare funzione solo nella misura in cui essa sia diffusa e, più o meno tacitamente, condivisa ed avvalorata non solo da tutte le persone fisiche che la portano con sé (tutti i docenti, in primo luogo, e specificamente; nondimeno, in secondo luogo, e in generale, tutto il personale non docente, i genitori, gli attori sociali significativi per i soggetti), ma anche da tutte le persone giuridiche istituite per il sostegno sociale ai soggetti e che incidono in maniera rilevante sull'organizzazione, sullo sviluppo e sulla qualità dei processi educativi (dagli enti territoriali agli enti morali e di fatto, dai servizi sociali a quelli sanitari ecc.).

Le figure tutorali formali hanno semmai il compito di rendere esplicito ciò che non lo è e di richiamare criticamente le persone fisiche e giuridiche al loro dovere o naturale o socio-istituzionale di agire, prima di tutto, in nome e per conto della «crescita e valorizzazione della persona umana» e di considerare e praticare tutto il resto, pur importante e non da sottovalutare, anche nella funzionalità di qualsiasi istituzione educativa di istruzione e di formazione, non come *fine* a cui adattare le persone degli allievi, ma come *mezzi* per promuoverne al massimo possibile, nelle situazioni date, la fioritura e la realizzazione. Ovvio che questo sia un ideale regolativo, ma sarebbe un grave impoverimento di umanità l'evacuarlo dalle costanti preoccupazioni educative personali ed istituzionali degli adulti proprio perché regolativo. Esso semmai va impiegato per ciò che può dare: l'autenticazione degli sforzi educativi personali e istituzionali, il termine di paragone per le domande sulla coincidenza tra essere e dover essere, il fondamento e il criterio di ogni deontologia pedagogica, l'ideale utopico (non, si badi bene, retorico) che chiama ogni persona e ogni istituzione all'impegno e alla responsabilità educative costanti.

In questa prospettiva, il docente *tutor* prefigurato dalla riforma Moratti è certo un docente come gli altri, ma che è posto nelle condizioni, prima, di formazione e, poi, di organizzazione (anche in termini di orario) tali da assicurare, con adeguata documentazione narrativa, agli allievi che gli sono affidati, ai colleghi che hanno rapporti di insegnamento con questi allievi, alle famiglie sempre di questi allievi, alle istituzioni sociali in quanto tali che la funzione tutorale diffusa e latente da essi interpretata nel sistema educativo di istruzione e di formazione si sta davvero concretizzando in modo determinato e consapevole, non astratto e generale, per e in ogni singolo studente che compone il gruppo classe affidato all'insegnamento suo e dell'*équipe* docente con cui lavora.

Pensare, insomma, ad un docente *tutor* in un ambiente istituzionale e sociale che non pratica, peggio: rifiuta, la funzione tutorale significa cadere in una contraddizione insostenibile.

3 TUTORATO E TUTOR: PRECISAZIONI SEMANTICHE E CAMPI DI AZIONE NELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Lo Zolli Cortellazzi rimanda l'origine del sostantivo 'tutore' al verbo latino *tueri*, 'proteggere': nella lingua latina, infatti, il verbo *tutari* (da cui *tutor*) veniva utilizzato come intensivo del verbo *tueri* (da cui *tueor*). Il suo utilizzo indica, quindi un'attenzione a 'salvaguardare' l'interesse di qualcuno che non è ancora in grado di farlo autonomamente. Il *tutore* è la 'persona incaricata dell'esercizio della tutela' e, per traslazione, è, ad esempio, nell'ambito del giardinaggio, il 'palo a cui vengono assicurate le giovani piante dopo il trapianto', il che rimanda ad un'idea di 'ancoraggio' a qualcosa di 'solido', 'sicuro', 'resistente', che se da una parte pone vincoli, dall'altra garantisce anche le condizioni affinché possa avvenire una 'crescita', e la giovane pianta possa da un certo punto in poi svilupparsi autonomamente.

3.1 Il tutorato come cura rispettosa

Chiarito l'equivoco concettuale che la metafora botanica può far insorgere quando fosse estesa pedissequamente al campo pedagogico (in educazione, l'autonomia è sempre un processo, mai un risultato definito una volta per tutte, per cui non esiste un'età in cui non si sia autonomi e un'età in cui lo si sia, ma si è sempre autonomi in maniera diversa a seconda delle età, dei ruoli, delle circostanze), mi pare che la definizione abbia senza dubbio ragione per ciò che dice.

Nei concetti di *tutor* e di *tutorato*, infatti, sono contenute azioni educative di protezione, supporto, aiuto, cura, sostegno rivolte a chi ne ha bisogno, a chi si trova, nelle circostanze date, in una condizione di 'minorità'. Si evoca il *thérapon* dell'antichità, lo scudiero-servo che prendeva in cura il suo padrone fin dalla nascita e che lo incoraggiava ad affrontare, a volta a volta, le imprese della vita. Il *thérapon* come 'guida' prudente, o nella forma nobile del virgiliano 'duca' dantesco o in quella più feriale e picaresca di Sancho Panza rispetto a don Chisciotte, nell'uno e nell'altro caso, comunque, personalità che non s'impone sull'altra, occupandola, ma che ne asseconda rispettosamente le intime disposizioni che si impegna a riconoscere, e che sa ritirarsi dalla scena quando comprende che ciò incrementa l'autonomia del 'tutelato'. «L'uomo è come un albero. Se ti metti di fronte a un albero e lo guardi incessantemente per vedere se cresce e di quanto sia cresciuto, non vedrai nulla. Ma curalo in ogni momento, liberalo dal superfluo e tienilo pulito (...) ed esso, a tempo debito, comincerà a crescere. Lo stesso vale anche per l'uomo: l'unica cosa che gli serve è superare lacci e impedimenti, e non mancherà di svilupparsi e crescere. Ma è sbagliato esaminarlo in continuazione per scoprire quanto sia cresciuto»³⁷.

37 M. Buber, *Racconti chassidici. I dieci gradini della saggezza*, Red, Como 1997, p. 63.

La definizione di *tutor* che si è ricordata, tuttavia, se ha ragione per quanto dice, mi pare possa anche aver più di qualche torto per quanto tace, se non proprio nega. Se ci si fermasse al pur importante campo semantico prima menzionato, infatti, sarebbe, a mio avviso, da condividere il timore che il tutorato possa trasformarsi, alla lunga, anche a non volerlo, in una delle varie forme di sottile esercizio invasivo ed imperiale del potere, che, nei casi estremi, andrebbero ad incrementare la 'pedagogia nera' di cui ha parlato a suo tempo la Miller.

Non è necessario che assuma le forme della violenza e della forza dominatrice, siano esse tacite e ottuse, e quindi ancora più insidiose perché dissimulate e dilaganti, siano esse riflesse, e quindi, in senso proprio e determinato, di astuta e cinica, '*téchné politica*'³⁸. Bastano quelle, a volte peggiori, della concessiva benevolenza filantropica (il 'buonismo') oppure, perfino, quelle che conseguono da un atteggiamento relazionale normativo in tutto e per tutto altruistico.

Senza ricorrere alle distorsioni dei ricatti affettivi e relazionali inconsci così ben individuati dalla psicologia e dalla psicanalisi come insinuanti ed odiose forme di potere sopraffattorio ed egolatrice nel rapporto educativo, infatti, occorre ricordare l'ammonimento di Seneca, del resto ben presente agli antropologi del *potlâc* delle tribù indiane canadesi e del *kula* dello scambio cerimoniale dei trobriandesi³⁹, quando osservava che «fare grandi favori a qualcuno diventa pericolosissimo: costui, infatti, poiché ritiene vergognoso non ricambiare, vorrebbe togliere di mezzo il suo creditore. Non c'è odio più funesto di quello che nasce dalla vergogna di aver tradito un beneficio» (*Lettere a Lucilio*, X).

Né si possono evitare questi rischi immaginando una reciprocità tra *tutor* e allievo, per cui il primo non doni mai nulla al secondo che questo non ricambi in qualche modo. Qualsiasi relazione educativa, infatti, non solo quella tra *tutor* e allievo, ma tra genitore e figlio o tra *leader* e *follower*, è strutturalmente asimmetrica: è il primo che dà, senza per questo ricevere e a maggior ragione senza pretendere in alcun modo. Anche per la semplice ragione che l'educazione si dispone sui tempi lunghi e dentro una complessità che rende impossibile qualsiasi contabilità partenariale, soprattutto se la si vuole registrare, in un'ossessione prestazionistica misurabile, nel breve periodo (e in educazione, si sa, perfino una vita intera è 'breve periodo!').

38 T. Hobbes, *Elementi di legge naturale e politica*, trad. it. a cura di A. Pacchi, La Nuova Italia, Firenze 1968, parte I, cap. XII, pp. 95 e ss. e ancora T. Hobbes, *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989, cap. XI, pp. 78-79 («pongo ... come una inclinazione generale di tutta l'umanità, un desiderio perpetuo e senza tregua di un potere dopo l'altro (*desire of power after power*) che cessa solo nella morte. (...) La competizione per acquisire ricchezze, onore, comando o altro potere, inclina alla rivalità, all'inimicizia e alla guerra, perché la strada che segue chi si trova in competizione per raggiungere il suo desiderio è quella di uccidere, di assoggettare, di soppiantare o di respingere il rivale»).

39 Cfr. la rassegna presente in J.T. Godbout, *Lo spirito del dono* (con la collaborazione di Alain Caillé) (1992), Bollati Boringhieri, Torino 2002, pp. 20 e ss., pp. 63 e ss.

È evidente, allora, che se la reciprocità e il partenariato simmetrici sono, o dovrebbero essere, condizioni ordinarie e visibili da promuovere nei rapporti umani in campo sociale, economico, psicologico, istituzionale, politico, non lo possono essere, per principio, nella relazione educativa. In qualsiasi relazione educativa. Questa, dunque, deve trovare un'altra strada per neutralizzare l'insinuazione pervasiva della dinamica del potere come dominio e per non far tralangiare la cura nel suo contrario.

3.2 Il tutorato come autorità educativa

Aiuta, allora, nella ricerca di questo senso molto pedagogico della relazione tutorale, esplorare il riferimento del termine *tutor* e *tutorato* anche ad un campo semantico diverso, sebbene complementare, da quello finora evocato, e che, andando oltre lo Zolli Cortellazzo, identifica lo strato ancora più profondo della comune origine indoeuropea dei due termini. È quello che connette la radice di *tutor* a quella del sostantivo *actor*, da un lato, ed *actoritas*, dall'altro.

Benveniste ricorda che «nei suoi usi più antichi, *augeo* indica non il fatto di aumentare ciò che esiste, ma l'atto di produrre dal proprio seno; atto creatore che fa spuntare qualche cosa da un terreno fertile e che è il privilegio degli dei o delle grandi forze naturali, non degli uomini (...). Di questo è testimone il nome di agente, *actor*. Viene qualificato con *actor*, in tutti i campi, colui che 'promuove', che fonda, colui che garantisce, insomma l'autore (...). Ogni parola pronunciata con 'autorità' determina un cambiamento nel mondo, crea qualche cosa; questa qualità misteriosa è quello che *augeo* esprime, il potere che fa nascere le piante, che dà esistenza a una legge»⁴⁰.

“Nei diversi sensi della parola autorità, secondo Fessard, l'etimologia fa apparire un dinamismo che produce, fa crescere e perfeziona il legame che unisce gli esseri. (È) la potenza generatrice del legame sociale tendente da sé a crescere fino al suo compimento»⁴¹.

Tutor, actor, augeo, actoritas: un plesso semantico circolare, dunque, che pare rimandare a tre fondamentali orizzonti concettuali di grande rilevanza pedagogica.

Relazioni tra persone. Il primo orizzonte concettuale implica la necessità di un rapporto non tra un soggetto e un oggetto, tra persona e cose ma tra due soggetti personali che hanno ciascuno, in sé, per *phýsis*⁴², l'autonoma forza creativa di crescere, che nessuno dei due dà all'altro, ma che ambedue non possono impiegare, mobilitare ed affermare senza l'altro. Un uomo che abbia rapporti con

40 E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee. Potere, diritto, religione* (1969), trad. it., vol. II, Einaudi, Torino 2001, p. 397 e ss.

41 G. Fessard, *Autorité et bien commun*, Aubier, Paris 1944, p. 13.

42 *Phýsis* indica «ciò che si schiude da se stesso (come ad esempio lo sbocciare di una rosa), l'apprentesi dispiegarsi e in tale dispiegamento l'entrare nell'apparire e il rimanere e il mantenersi in esso» (M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica* (1935), trad. it. a cura di G. Vattimo, Mursia, Milano 1968, p. 25).

cose, come il borghese Robinson Crusoe naufragato, solo, su un'isola deserta, come scrive Marx⁴³, può avere soltanto relazioni di utilità e di potere con il mondo, non di autorità. Il fucile, le munizioni, le copie della Bibbia, gli strumenti e gli arnesi da lavoro: Robinson comanda su di loro, li domina, li plasma, sono al suo servizio, e essi gli sono utili, molto utili. Per avere l'esperienza dell'autorità, però, ha bisogno dell'arrivo di Venerdì. Nel rapporto con Venerdì, tuttavia, quando Robinson ripropone il modello instaurato con le cose, trasformandosi nel re Mida che volge l'uomo in cose (in beni e servizi), egli non fuoriesce dal vissuto dell'utilità, del dominio e della forza. Scopre che, nonostante la presenza di un'altra persona, nella quale pure aveva riposto numerose speranze per essere felice, non gli è affatto concesso questo traguardo esistenziale, ma, piuttosto, fa addirittura «un passo indietro, un passo verso il pantano»⁴⁴. Non a caso chi si limita a vivere soltanto in base al senso dell'utile e del potente, va in rovina⁴⁵. L'autorità, quindi, è un incontro di persone che trascende sempre l'utile e il potere.

La mediazione della parola. Il secondo orizzonte concettuale implicato dalla radice indoeuropea dei nostri termini completa il primo e ne mostra un interessante sviluppo teoretico e pratico. Forse, potremmo dire, addirittura fenomenologico. L'autorità, si diceva, vuole la relazione almeno tra due persone umane. Perché tale relazione ci sia e le due persone non solo *si trattino* reciprocamente come tali, ma anche *siano* persone umane, tuttavia, è indispensabile la presenza della parola (la comunicazione, il gesto significativo, una reciproca teoria e pratica delle proprie menti). È la parola che permette all'esperienza dell'una persona di diventare occasione perché anche l'altra se ne appropri a modo suo, e la comprenda; è la parola dell'una, che, quando è ascoltata, dentro, nell'intimo, dall'altra (*obbedita*: da *ob audire*, sentita in sé, accolta, come qualcosa che viene da fuori di sé) la interpella e la determina, a sua volta, all'iniziativa di una risposta. In realtà, determinare è verbo equivoco. Nessuna parola dell'una può 'costringere' l'altra ad agire: «dove s'impiega la forza, l'autorità ha fallito»⁴⁶. Può solo interpellarla, e spingerla, poi, lei, personalmente, a scegliere l'azione da compiere e ad eseguirla, «rimanendo libero»⁴⁷.

Non a caso, è stato autorevolmente osservato che tra insegnamento del docente e apprendimento del discente non solo non c'è mai un rapporto deterministico e nemmeno causale, ma neppure esiste una diretta responsabilità professionale del primo per i risultati ottenuti o non ottenuti dal secondo⁴⁸: non c'è nes-

43 K. Marx, *Il Capitale*, Einaudi, Torino 1975, Libro I, Sez. I, 1,4, p. 93.

44 M. Tournier, *Venerdì o il limbo del Pacifico*, Einaudi, Torino 1994, p. 52. Sul pantano cfr. anche M. Tournier, *Venerdì*, in *Il vento Paracleto*, Garzanti, Milano 1992, p. 167.

45 G. Bataille, *Il limite dell'utile* (1935-1945), trad. it., Adelphi, Milano 2000.

46 H. Arendt, *Che cos'è l'autorità*, in *Tra passato e futuro* (1954), trad. it. di T. Gargiulo, a cura di A. Dal Lago, Garzanti, Milano 1991, p. 132.

47 Ivi, p. 147.

48 D. Davidson, *Essere agenti*, in *Azioni e eventi*, il Mulino, Bologna 1992, pp. 89-111.

sun apprendimento, infatti, che non scaturisca dalla disponibilità, dalla volontà e dalla libertà di chi apprende. Non è il docente che insegna: è l'allievo che impara, ricordava già Agostino aprendo il suo *De magistro*.

La parola, dunque, è l'unica condizione umana che ci pone nella condizione di scegliere senza essere scelti, che mostra la capacità elettiva originaria di ciascuno, il nostro essere più o meno padroni dell'*archein* (dell'*agere* latino) dove ogni essere umano scopre, con le sue azioni, di essere causa di un cominciamento, di una natalità che inaugura senza essere inaugurata se non da sé⁴⁹, e che dà inizio ad una serie infinita di possibili effetti che, per la loro indeterminatezza, nemmeno lui stesso è in grado di controllare, ma che non per questo non discendono da lui, siano essi tragici o felici, e che non per questo lo sollevano dalla responsabilità di farsene comunque carico (responsabilità, da *respondeo*: rispondere di ciò che si è scelto, renderne conto).

Per cui «disfarsi dell'autorità significa solo questo: (...) rifiutare di assumersi la responsabilità del mondo» che, in un modo o nell'altro, ci ha generato e che poi si è contribuito a creare⁵⁰.

Certo è necessario che non sia una parola sofisticata, astratta, artificiale, distaccata dall'intero emotivo, motorio, morale, espressivo, sociale, intellettuale, religioso di chi la pronuncia. Per dirla con l'icastica espressione di Jean Nabert ripresa da Ricoeur, deve essere il soffio di una persona immersa con tutta se stessa «nello sforzo di esistere e nel desiderio di essere», tra gli altri, nel mondo⁵¹.

Così come è necessario che non abbia nulla a che fare nemmeno con gli "esempi". Essi, infatti, sono solo applicazioni di regole astratte, in fondo esercizi. Utili. Magari anche occasione di potere e dominio. Mai, tuttavia, davvero "autorevoli", cioè "ascoltabili" (nel senso di liberamente obbedibili) da una persona, e occasione per farla, a sua volta, misteriosamente sentire, ed essere, creativa e inaugurante.

Per essere la parola dell'autorità, infatti, essa deve risultare, essenzialmente, la *testimonia* concreta della libertà, della scelta e dell'azione originaria, creativa, propria, di chi la pronuncia. Solo chi è tutto libero e inaugurante, e agisce per essere e per far essere, come l'Evandro di Tito Livio⁵², può *testimoniare* parole che a loro volta esaltano queste straordinarie condizioni esistenziali tipiche di ogni uomo e sollecitare a (ri)viverle. L'educazione, del resto, che non è mai addestramento, "non ha il compito di fare, ma di suscitare persone: e per definizione una persona si suscita con un appello"⁵³.

49 H. Arendt, *Vita activa La condizione umana* (1958), trad. it., Bompiani, Milano 1997, p. 182: l'elezione «ricorda in permanenza che gli uomini non sono nati per morire, ma per incominciare».

50 H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in *Tra passato e futuro* (1954), trad. it. di T. Gargiulo, a cura di A. Dal Lago, Garzanti, Milano 1991, p. 248.

51 P. Ricoeur, *L'atto e il segno secondo Jean Nabert*, in *Il conflitto di interpretazioni* (1969), trad. it., Jaca Book, Milano 1986, pp. 225-237.

52 Evandro «regebat magis auctoritate quam imperio», chiosa Tito Livio, *Ab urbe condita*, I,7,8.

53 E. Mounier, *Le personalisme*, in *Oeuvres*, Seuil, Paris 1961-1963, III, p. 521.

Lo sbocco nella libertà. L'ultimo orizzonte concettuale evocato dall'etimologia che lega *tutor*, *auctor*, *augeo*, *auctoritas* è quello che fa confluire i significati dei due orizzonti precedenti in una teoria e in una pratica della libertà.

Cominciamo subito col dire, da questo punto di vista, che la libertà, al pari dell'autorità, è un problema che riguarda soltanto le persone, e le relazioni tra persone, non le cose, e i rapporti tra cose, e nemmeno le relazioni tra una persona immaginata come unica e isolata dalle altre (anche da un solo tu) e le cose che la circondano. Non ha letteralmente senso, infatti, per il primo aspetto, dire che il denaro, il cibo, il mare, il volo, le strade, la prigione... ecc. sono libertà invece che, ad esempio, schiavitù o necessità perché queste espressioni lo acquisiscono, il senso, solo se riferite al modo con cui le persone usano ed abitano le cose nominate.

Né ha senso dire che gli altri, proprio perché persone, sono libertà invece di schiavitù o necessità perché dipende da come mi relazionano agli altri: se li si riduce a cose, e li si tratta come tali, infatti, ci si trova a fare i conti con problemi di economia o di fisica e tecnologia, invece che di libertà umana. Quando «le persone esistono l'una per l'altra soltanto come rappresentanti di merce, quindi come possessori di merci»⁵⁴ e si assiste, quindi, alla singolare inversione in base alla quale si instaurano «rapporti di cose tra persone e rapporti sociali tra cose»⁵⁵ non abbiamo più a che fare con la libertà delle persone umane, ma con le leggi del profitto matematico-economico o di una fisica e tecnologia dei corpi. Non c'è più umanità, in questi casi; tantomeno educazione.

Premesso, dunque, che la libertà, al pari dell'autorità, riguarda le persone e le relazioni che esse intessono tra loro, nel mondo, possiamo concludere che proprio l'esercizio del tutorato inteso come autorità implica l'esercizio di una libertà che pare caratterizzarsi per i seguenti tratti.

Anzitutto, è sorgiva, interna alle persone. Riguarda possibilità che sono intime di ciascuno, che dipendono da noi. «La colpa, caro Bruto, non è nelle nostre stelle, ma in noi stessi, se siamo degli schiavi»⁵⁶. È ciascuno di noi, in radice, che vuole o non vuole, che elegge una scelta o l'altra, e che deve essere chiamato ad attuare questa intrinseca potenzialità.

In secondo luogo, è necessario che la libertà non riguardi soltanto il momento dell'elezione. Essa non è riducibile al solo libero arbitrio. Deve estendersi anche allo svolgimento positivo, sociale, pubblico dell'azione deliberata. Gli uomini sono liberi nel momento in cui agiscono: la libertà è azione non condizionata⁵⁷. Se qualcuno, attraverso qualcosa, d'esterno o d'interno a noi, ci costringe o ci ostacola nell'azione, sentiamo, perciò, di non essere liberi. Si può recuperare, a

54 K. Marx, *Il capitale. Critica dell'economia politica* (1867-1883), Lib. I, Sez. I, cap. II, trad. it., Ed. Riuniti, Roma 1974, p. 118.

55 *Ibidem*, cap. I, p. 105.

56 Cfr. W. Shakespeare, *Giulio Cesare*, in *Tutte le opere*, Sansoni, Firenze 1964, p. 590.

57 Cfr. H. Arendt, *Che cos'è la libertà*, in *Tra passato e futuro... cit.*

questo proposito, la paradigmatica e ormai classica distinzione del Berlin tra i «due concetti di libertà», quella negativa (*libertà da*: «si ritiene che io sia libero nella misura in cui nessun individuo o società interferisce con la mia attività»⁵⁸) e quella positiva (*libertà di*: di autodirigersi e di autorealizzarsi nel sociale, restando «padroni di se stessi»⁵⁹).

In terzo luogo, per definire la libertà, va, però, contabilizzata non soltanto la sfera dell'agire in quanto tale, ma anche quella del fine di tale agire. C'è, infatti, libertà se non si è liberi di volere ciò che si vuole e che poi ci motiva e ci sostiene nell'azione? L'ovvia risposta negativa implica che noi siamo liberi non solo se possediamo il libero arbitrio e la libertà da e di, ma anche se il nostro volere si indirizza ad un fine che è scelto liberamente da noi, e attuando il quale abbiamo buone ragioni di ritenere che attuiamo noi stessi, quello che siamo, non ciò che altri, o altro che ci stringe, vorrebbero che fossimo. Se chiamiamo questa esperienza *libertà per*, dobbiamo concludere che essa è quella autentica dell'autorealizzazione, del compimento di sé.

Bisogna, tuttavia, cautelarsi dal rischio di leggere questa decisiva *libertà per* che ciascuno rivendica come causa efficiente e finale del proprio agire all'interno di due opposti, ma ugualmente pericolosi, specchi deformanti. Il primo è quello del *comunitarismo*. Pensare che possa essere davvero il *mio* bene, *mio* fine, un valore che è indicato e praticato dalla comunità cui appartengo, sebbene io non solo non l'abbia scelto come *mio* bene, ma nemmeno *senta* che sia ciò senza cui tradisco me stesso. Il secondo è quello dell'*individualismo soggettivistico*. Pensarsi in una maniera così astratta ed esistenzialmente impossibile da ritenere che possa esistere l'io senza tu e senza noi, per cui si finisce per pensare che ciò che dà senso, come causa e come scopo, al nostro agire personale non sia altro che una mera preferenza individuale. Il bene, il fine, in ultima, analisi, retrocesso a valore soltanto mio, che nessuno avrebbe il diritto di discutere o confiscare, in tutto o in parte. In realtà, siccome, per un verso, non esiste, nel concreto, la comunità ma esistono piuttosto le persone che la compongono (sono quelle che incontro, non la comunità, che è una classe generale, un nome astratto); e poiché, per l'altro verso, la persona non è affatto un io chiuso in sé ed autosufficiente («L'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro»⁶⁰; «la persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro»⁶¹) è necessario diffidare dell'una e dell'al-

58 Cfr. I. Berlin, *Due concetti di libertà*, in *Quattro saggi sulla libertà*, trad. it. di M. Santambrogio, Feltrinelli, Milano 1989, p. 189.

59 *Ibidem*, pp. 197-200.

60 L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

61 R. Guardini, *Scritti filosofici*, Vita e pensiero, Milano 1964, vol. II, p. 90.

tra esagerazione, e confrontarsi, al contrario, con il principio per il quale non può mai esistere una *libertà per me* che non sia e non nasca, momento dopo momento, dal confronto e dalla relazione anche con la *libertà per gli altri* con cui ho relazioni. Nessuno può, dunque, rivendicare una qualche immunità da questo processo. Non ne è risparmiato il bambino, non lo è l'adulto; non lo sono i gruppi sociali più numerosi e forti e quelli più rari e deboli, né i re o i potenti della terra, né i poveri. Una libertà praticata con eccezioni immunitarie dalle relazioni entro cui si sviluppa (qualcuno, anche eccezionale, che possa stabilire, da solo, per un altro, *tout court*, i valori per cui hanno senso le azioni personali proprie e dell'altro) non potrà mai essere una libertà autorevole, ma una delle varie forme di dominio e di sopraffazione che hanno sempre costellato i rapporti umani. Non è un caso, d'altronde, che la libertà evochi fin dall'etimologia⁶², sia nella radice indoeuropea *leuth* o *leudh* (da cui *eleutheria* e *libertas*, ma anche *lieben*, *lief*, *love*), sia nella radice sanscrita *frya* (da cui *freedom* inglese *Freiheit* tedesco, e anche *friend*, *Freund*, affetto, amicizia), un'esperienza umana che ha a che fare con una crescita relazionale che avviene in comune, con un qualcosa che aggrega, accomuna, che rende partecipi gli uni e gli altri ad un comune destino, e che, dunque, non significa affatto, se non nella corruzione dell'individualismo soggettivistico moderno e postmoderno, sottrazione ad una pratica relazionale costrittiva per ambedue.

Per questo, ed è l'ultimo tratto che caratterizza la fenomenologia della libertà implicata dall'autorità, non esiste nessuna forma possibile di libertà se non all'interno di una relazione interpersonale, cooperativa o competitiva poco importa, che non sia fondata sulla fiducia e sull'affidamento reciproco. Tucidide ricorda che l'impoverimento delle libertà delle città greche divenne inarrestabile quando «lo schierarsi in campi opposti con sentimenti di diffidenza» divenne «un'abitudine predominante». Non era più sufficiente a riconciliare «né un discorso efficace né un giuramento spaventoso, ma tutti quanti, una volta che si trovassero in posizioni di superiorità, calcolando quanto fosse insperabile la sicurezza, si cautelavano dalle offese più di quanto non fossero capaci di fidarsi di qualcuno»⁶³. Non c'è fenomenologia della libertà possibile in qualsiasi luogo e condizione, quindi, senza il sentire comune e la *phylia* dei greci⁶⁴, la *sympathy* degli illuministi scozzesi⁶⁵, la «fede pubblica»⁶⁶ e la «buona fede»⁶⁷ degli illuministi italiani, l'amicizia civile di Maritain, la *familiarità*, la *confidence* e la *fiducia* interpersonale di

62 E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, cit., vol. I, pp. 247-256; R.B. Onians, *Le origini del pensiero europeo*, trad. it., Adelphi, Milano 1998, pp. 271-278.

63 Tucidide, *La guerra del Peloponneso* III, 83.

64 Cfr., per tutti, Aristotele, *Etica nicomachea* IX, 6, 1167a, 25-35 e 1167b, 9-16; oppure Epicuro, *Senenze e frammenti*, V, 34, in *Scritti morali*, a cura di C. Diano, Rizzoli, Milano 1991, p. 105.

65 A. Smith, *La ricchezza delle nazioni* (1776), trad. it., Utet, Torino 1975.

66 A. Genovesi, *Lezioni di commercio o sia di economia civile* (1765-1767), I, II voll., Società Tipografica dei Classici Italiani, Milano 1824, II, p. 148.

67 P. Verri, *Del piacere e del dolore ed altri scritti*, Feltrinelli, Milano 1964, p. 154.

cui parla Luhmann⁶⁸. Fuori da questo collante che fa da sfondo comune, qualsiasi tratto della libertà non può apparire autorevole, ma soltanto l'espressione di calcoli utilitaristici e di forme più o meno esplicite di dominio.

3.3 Il tutorato come riorganizzatore della professionalità docente

Il tutorato come funzione strutturale dei docenti del sistema educativo di istruzione e di formazione; ma a maggior ragione lo specifico ruolo del *tutor* che, secondo la riforma Moratti, si innesta su questa funzione per confermarla, documentarla e renderla sempre più esplicita non sono, quindi, semplicemente riducibili al *management* (gestione dell'organizzazione); o al *training* formalizzato che si impara nelle *business school* o nei corsi di laurea specialistica, che poi basta applicare come si fa con le istruzioni per l'uso dei computer. Sono ingenuità liquidate da tempo nelle stesse 'scuole di...' che si prefiggono scopi essenzialmente addestrativi.

La funzione tutorale affidata a tutti i docenti e il ruolo peculiare di *tutor* svolto da uno di essi impone, invece, di pensare ad una professionalità docente molto complessa che trascende le letture cognitivistiche, tecnicistiche e burocratico-sindacali finora dominanti, per confrontarsi, invece, a pieno titolo, con le dimensioni che abbiamo cercato di identificare nel tutorato come cura e come autorità educativa. Da questo punto di vista, sembra, perciò, necessario ridisegnare il tradizionale profilo professionale del docente, di tutti i docenti, armonizzando in maniera unitaria le seguenti competenze.

Competenze disciplinari. Elemento fondamentale e imprescindibile del profilo professionale del docente è una solida *cultura generale*, da un lato, e una *preparazione disciplinare specifica*, dall'altro lato. Questa preparazione disciplinare specifica è organizzata in modo che, su una base larga e sicura di conoscenze assai approfondite relative alle discipline di insegnamento, si possano innestare le ulteriori conoscenze che si rendano indispensabili nel tempo, in corrispondenza del continuo accrescersi di acquisizioni che caratterizza oggi lo sviluppo di ogni scienza. Da questo punto di vista, la formazione iniziale dell'insegnante va considerata sempre nella prospettiva delle successive integrazioni, da realizzare in sede di formazione in ingresso e, soprattutto, di formazione in servizio. Il sapere da insegnare va posseduto a livello di contenuto e di metodo poiché l'insegnante non deve trasmettere solo i contenuti, ma anche guidare gli allievi a pensarli secondo i metodi e gli strumenti di ricerca attraverso cui sono stati elaborati. Non deve comportarsi come «un individuo che sostenesse di trasmettere la scienza di non aver male ai piedi, e in seguito, senza insegnare né l'arte del calzolaio né come sia possibile procurarsi gli strumenti in vista di tale scopo, fornisse invece una ricca scelta di calzature di

68 N. Luhmann, *Familiarità, confidare e fiducia: problemi e alternative*, in D. Gambetta (ed.), *Le strategie della fiducia* (1988), trad. it., Einaudi, Torino 1989, p. 123 e ss.

ogni tipo»⁶⁹. Il suo insegnamento, in questo caso, come quello sofisticato, risulterebbe, infatti, «rapido, ma privo di rigore».

Competenze pedagogico-didattiche. Il rapporto docente-allievo esige che l'insegnamento disciplinare diventi apprendimento personale e maturazione globale dell'allievo. A questo scopo, è richiesto al docente di padroneggiare: a) le teorie, gli strumenti e i metodi quantitativi e qualitativi delle scienze dell'educazione che consentono di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi (compresi quelli in situazione di handicap e provenienti da altre culture), tenendo conto degli ambienti in cui essi vivono e con i quali sono in relazione, a partire dalla famiglia; b) di assumere, poi, consapevolmente e criticamente i loro bisogni educativi, mediandoli con i contenuti culturali da trasmettere; c) e, infine, di elaborare con i colleghi una comune e condivisa progettazione dell'azione educativa e didattica che, tenendo conto della complessità dei fattori in gioco, promuova il pieno sviluppo dell'identità personale e l'auto-orientamento nelle pratiche della *convivenza civile*.

Competenze relazionali e organizzative. Lo svolgimento dei processi di insegnamento apprendimento esige particolare attenzione per la relazione educativa con i singoli allievi e con il gruppo classe. La relazione educativa è ricca di potenzialità comunicative dirette ed indirette - verbali e non verbali ed è riserva di conoscenze che il docente utilizza ai fini della maturazione integrale della persona di ogni allievo. Le competenze comunicative e relazionali del docente, oltre che riferite al rapporto interpersonale con gli studenti, si intendono esercitate anche in rapporto ai colleghi, alle famiglie, al dirigente, al personale non docente e alle componenti della società civile.

Non meno importanti le *competenze organizzative*. I processi educativi di insegnamento e apprendimento sono collocati, infatti, in una rete non soltanto socio-relazionale, ma anche istituzionale-organizzativa. Il docente è chiamato, perciò, a definire coordinate e condivise progettazioni organizzative di territorio, di istituto e di gruppi classe indispensabili alla personalizzazione dei percorsi educativi e volte a realizzare il traguardo complessivo di un'organizzazione che apprende.

Competenze riflessive sulla prassi. Nell'esercizio delle competenze prima elencate è esaltato l'agire; si incoraggia il momento della scelta e della decisione, e della conseguente assunzione di responsabilità nei processi attivati e nei risultati ottenuti.

Tutto ciò costituisce la dimensione prassica della professione docente. Nel profilo dell'insegnante, occupa, quindi, uno spazio decisivo anche il *sapere riflessivo* emergente dalle prassi, che conferisce voce e visibilità alle conoscenze implicite all'azione, "conoscenze tacite", "senza osservazione". A questo proposito, è

69 Aristotele, *Elenchi sofistici* 34, 184a1-7.

sempre utile ricorrere alla formalizzazione delle azioni formative (scrittura delle pratiche, rappresentazione dello scenario pedagogico in cui collocarle, gestione mentale delle azioni); alla loro messa in azione in situazioni simulate e in spazi laboratoriali, comunque in situazioni che favoriscano l'autocorrezione reciproca nell'esecuzione stessa del compito⁷⁰; al confronto tra gli interventi pianificati e organizzati e quelli effettivamente svolti *in vivo* per rispondere agli imprevisti e per adattarsi costantemente alla diversità dei ragazzi e delle situazioni pedagogiche⁷¹. Le dimensioni conoscitive desumibili dall'analisi del vissuto dell'agire professionale sono ingrediente centrale nella formazione di un insegnante che modifica, arricchendola, la propria personalità e la propria visione del mondo, mentre esercita le sue funzioni professionali con gli studenti, le famiglie e la società, e che esercita le sue funzioni professionali con questi diversi soggetti proprio perché via via modifica permanentemente, arricchendola, la propria personalità e visione del mondo.

Competenze deontologiche. Lo stile progettuale, relazionale e cooperativo richiesto ai docenti in un sistema educativo di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia, la necessità di rispettare, in tale progettazione, i vincoli d'azione nazionali (*norme generali, principi, livelli essenziali di prestazione, standard di prestazione del servizio*), la prerogativa della valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti, con la certificazione delle competenze da essi acquisite, e l'asimmetria strutturale del rapporto educativo nel quale la gerarchia tra docente e studente si fonda sul principio della fiducia e sulla misura di responsabilità morale del docente verso gli allievi e le famiglie, richiedono al docente la competenza di «rendere sempre conto» delle proprie scelte professionali e delle loro conseguenze non solo a livello culturale e tecnico-didattico, ma anche etico-morale. In questo senso, la professionalità del docente implica una morale personale, aperta nella direzione di un'etica pubblica, ambedue base del codice deontologico che esprime la coscienza individuale e sociale della comunità professionale⁷².

Competenze tutoriali. La sintesi delle competenze precedenti si compone nel tutorato. Il cuore di questa funzione, come abbiamo visto, si coglie nel mettersi al servizio dell'originalità personale che prende forma progressivamente nella rete di relazioni interpersonali che si vivono, per sostenerla e svilupparla. In questa prospettiva, il docente è colui che, riconoscendosi 'autore' lui stesso, per-

70 E. Runtz-Christian, *Enseignant et comédien, un même métier?*, Esf, Paris 2000.

71 M. Altet, *Préparation et planification*, in J. Houssaye (ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Esf, Paris 1993, pp. 77-102; Ph. Perrenoud, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Esf, Paris 1996.

72 Aa.Vv., *Per un codice deontologico degli insegnanti. I documenti e le proposte del gruppo di lavoro per la definizione dei criteri per un codice deontologico del personale della scuola*, «Annali dell'istruzione», nn. 2-3, Le Monnier, Firenze 2002.

mette anche ad altri, e in particolare ai minori, di diventarlo, usando nella giusta misura tutte le competenze di cui dispone. «L'autorità (...) 'permette altro', alla maniera con cui una poesia o un film inaugurano una percezione che non sarebbe stata possibile senza di essi: dopo, non si vede più, non si pensa più nello stesso modo (...)»⁷³. Così come «un testo fa autorità, in definitiva, perché ci parla e perché ci fa parlare, cioè ci fa rispondere, ci permette di dire o di fare ciò senza cui noi non saremmo più veri»⁷⁴, allo stesso modo il docente è autorevole se, mediante la parola testimoniata nelle sue competenze professionali, mette le persone con cui si relaziona e, soprattutto, i minori nelle condizioni di esercitare la loro libertà e originalità creativa. Per questo egli è dedicato ai soggetti prima che ai contenuti, agli obiettivi o al funzionamento dell'organizzazione, o alla ricerca pedagogica o deontologica, e stimola nuove possibilità di azione personali, nuovi modi di essere e di relazionarsi di ciascuno in ambiti di realtà sempre più complessi.

73 M. De Certeau, *La faiblesse de croire*, Ed. du Seuil, Paris 1987, p. 110.

74 *Ivi*, p. 129.

4 IL TUTORATO FORMALE DIFFUSO: RAGIONI, CONTESTO

Premesso, dunque, che la funzione tutorale è comune e diffusa tra tutti i docenti che prestano la loro opera nel sistema educativo di istruzione e di formazione e che essa non si riferisce solo ad atteggiamenti di protezione e di cura nei confronti della crescita e della valorizzazione della persona umana dell'alunno, ma si estende anche, per non dire soprattutto, al compito di sollecitare, con la parola professionale testimoniata, il carattere libero ed elettivo delle azioni di tale persona, cerco ora di avanzare alcune ipotesi sul fatto che, per la prima volta, una riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione abbia sentito il bisogno di enucleare dalla funzione tutorale diffusa e latente del sistema educativo quella specifica e formalizzata del docente *tutor* nei confronti di un gruppo di ragazzi (di solito, quelli presenti in un gruppo classe), dalla prima classe della scuola dell'infanzia all'ultima del secondo ciclo.

4.1 L'affiorare di un fine condiviso

La scuola moderna è nata con l'esercito nazionale. Sono ambedue frutto dell'imporsi degli stati nazionali e delle loro politiche illuministicamente emancipatorie di promozione e controllo sociali. Leva scolastica e leva militare hanno avuto un cammino quasi simmetrico.

Non è senza significato, ad esempio, per il nostro Paese, che la prima abbia cominciato a rompere le rigidità statalistiche e burocratico-amministrative che l'hanno sempre caratterizzata più o meno nello stesso periodo in cui si è deciso di eliminare la seconda, e di introdurre l'esercito volontario (1999, con la conclusione del processo di trasformazione stabilito per la fine del 2006). Le leggi che hanno rotto il monopolio statalistico nel campo della scuola ed hanno superato l'impostazione burocratico-amministrativa del sistema di istruzione e di formazione si sono, infatti, succedute dal 1997 al 2001 (legge n. 57/97, dpr. 275/99, legge n. 62/2000, riforma del Titolo V della Costituzione nel 2001). Il principio secondo il quale le famiglie *devono* iscrivere alla scuola primaria i figli nati entro il 31 agosto di ogni anno, ma, nello stesso tempo, anche *possono*, a loro scelta, dopo una fase transitoria che si sta peraltro concludendo, iscriversi anche i figli nati tra il 1 settembre e il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento è del 2003 (art. 2, comma 1, lettere f della legge n. 53). Non c'è bisogno di sottolineare che il *possono* significa considerare le famiglie mature per una decisione volontaria del genere, maggiorenni, senza che, per loro, intervenga, a priori, l'ingiunzione sostitutiva uniforme di un'amministrazione dello stato, che le consideri perciò, di fatto, minori, incapaci di assumersi la responsabilità di una scelta.

Nell'una e nell'altra serie di provvedimenti, dunque, con tutte le giuste prudenze e gradualità esatte dalla circostanza di introdurre significative discontinuità rispetto ad abitudini consolidate, si cerca di passare dalla concezione ottocentesca di doveri imposti dallo stato ai cittadini (obbligo di leva, obbligo scolastico) alla concezione più attuale e democratica di diritti soggettivi dei cittadini (di mili-

tare nell'esercito e di istruirsi e formarsi) che è dovere (obbligo) burocratico-amministrativo dello stato consentire di soddisfare in maniera adeguata, rispettose delle capacità, degli interessi e dei valori personali.

Naturalmente l'istruzione e la formazione sono e rimangono anche un dovere (valore) morale, pedagogico e sociale per ogni cittadino. Come lo è, soprattutto in caso di guerra, quello di difendere la patria. Ma questo è un altro discorso. È giusto, quindi, che lo stato preveda sanzioni amministrative e addirittura penali, in certe situazioni, quando i cittadini rifuggono da loro precise responsabilità morali, educative e sociali, indispensabili per contribuire «al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione).

Ciò che va sottolineato, tuttavia, soprattutto per il settore che ci interessa, è che la transizione da un sistema educativo di istruzione e di formazione pensato anche culturalmente, oltre che istituzionalmente, da quasi due secoli come un apparato organizzato dallo stato, all'interno del quale il cittadino doveva sottoporsi all'*obbligo scolastico* nelle forme e nei modi stabiliti in tutto e per tutto dall'apparato stesso ad un sistema educativo di istruzione e di formazione della Repubblica, a cui concorrono unitariamente lo stato, gli enti territoriali, enti e privati, le istituzioni scolastiche e le famiglie, pensato in funzione della valorizzazione del personale *diritto dovere di istruzione e di formazione* di tutti i cittadini (per almeno 12 anni: art. 2, comma 1, lettera c della legge n. 53/2003) è il segno istituzionale, organizzativo e anche giuridico di una rinnovata e ormai sempre più condivisa consapevolezza maturata nel tempo: quella che invita a passare dalla centralità dell'astratta persona giuridica dello stato che pensa e decide al posto dei cittadini, alla centralità della persona umana concreta di ogni cittadino che pensa e decide in proprio, sebbene all'interno delle comuni regole della vita sociale, istituzionale e politica, i modi del proprio «formar-si»; lo stato, e tutte le altre istituzioni sociali, quindi, *mezzo* e la persona umana, con le sue dinamiche relazionali, *fine*.

L'art. 1, co. 1. della legge n. 53/03 ha espresso questa consapevolezza così: il sistema educativo di istruzione e di formazione ha il *fine* di «favorire *la crescita e la valorizzazione della persona umana*, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione».

È normale ipotizzare che l'inversione dei due fuochi (lo stato, e le istituzioni sociali, da fine a mezzo; la persona umana del cittadino, da mezzo a fine) non sia da interpretare secondo un modello diacronicamente progressivo e lineare, cadendo nell'errore di pensare che la scuola del passato, ancorché impostata sull'uniformità del modello amministrativo statalista, non fosse al servizio della persona umana, e non lo fosse tanto più si retrocede alle sue origini, mentre lo sarebbe, invece, quella attuale o, addirittura, quella virtuale disegnata dalla riforma Moratti. I processi storici sono sempre più complessi e molto più sincronici e

ricorsivi di quanto ogni logica da “magnifiche sorti e progressive” farebbe supporre.

Analogamente è normale ipotizzare che i *risultati* di fatto ottenuti dalla scolarizzazione obbligatoria governata dallo stato negli ultimi 150 anni, scolarizzazione via via sempre più di massa, per un verso, e sempre più prolungata, per l'altro verso (eliminazione dell'analfabetismo, incremento della diffusione delle conoscenze selezionate nei *Programmi di insegnamento*, sollecitazione della mobilità sociale, scoperta dell'importanza dell'istruzione e della formazione..., ma anche grandi numeri nella dispersione scolastica, ideologizzazione e indottrinamento, analfabetismo di ritorno, inflazione dei titoli di studio ecc.), non siano da confondere con i *fini* assegnati a volta a volta al sistema scolastico. Gli stessi risultati, infatti, sono serviti e sono stati ottenuti per fini diversi, talvolta incoerenti e spesso contemporaneamente presenti: per disciplinare le masse e renderle adatte ad un modo di produzione improntato alla divisione del lavoro; per consolidare l'ideologia nazionale, quando non nazionalistica, dopo una tradizione condita di divisioni faziose e di localismi; per trovare giustificazioni accettabili socialmente e moralmente alla stratificazione di classe e di ceto; per offrire occasioni di riscatto alle classi meno favorite, ecc.

Nessuno, però, può negare che pur in presenza di risultati a volte soddisfacenti e altre non soddisfacenti, e di fini diversi, e perfino tra loro incompatibili, negli ultimi secoli, la vita e il cammino della scuola abbiano soprattutto coinciso con l'affermazione, sempre più consapevole e condivisa, di un fine che ha sovrastato tutti gli altri e che si è, poi, imposto su tutti gli altri: quello della centralità della persona di ogni allievo e della natura *educativa*, quindi umanistica e squisitamente 'personalizzante', che deve avere l'esperienza di ciascun allievo nell'istituzione formale deputata dalla società a promuovere l'istruzione e formazione delle giovani generazioni.

4.2 Due idealtipi pedagogici al servizio della centralità della persona

Ragionando per idealtipi, si può grosso modo sostenere, tuttavia, che, soprattutto nell'ultimo secolo, si siano scontrati due modelli per qualificare la natura educativa dell'esperienza scolastica e la centralità della persona umana nell'organizzazione scolastica.

Il primo è quello di ascendenza comeniana. Identificare e perimetrare, all'interno del mare sempre più esteso delle conoscenze e dei valori esistenti nella civiltà, un patrimonio culturale e morale ritenuto degno di essere insegnato alle nuove generazioni, per farle 'migliori'. Quindi, preferito ad altre scelte possibili. Nell'arco dell'età evolutiva, poi, darlo «tutto a tutti»⁷⁵, con lo stesso libro di testo («stessa edizione, che corrispondano nel numero delle pagine, delle righe ecc.; questo sarà utile quando si cita o si fa memoria locale»⁷⁶), la stessa organizzazione

75 A. Comenio, *Grande didattica* (1632, ma pubblicata postuma nel 1675), trad. it. a cura di A. Biggio, La Nuova Italia, Firenze 1993, cap. X, 1, p. 125.

76 Ivi, cap. XIX, § 36, p. 301.

metodologica e didattica⁷⁷, la stessa preparazione dei docenti⁷⁸. Anticipando sul piano pedagogico le proposte di organizzazione alveolare, meccanica e razionalistica dell'ingegner Taylor e dell'imprenditore Henry Ford sul piano della produzione industriale, Comenio era persuaso che, dedicando «un determinato tempo a una sola materia di studio»⁷⁹, ripartendo «accuratamente in classi» le materie di studio, «in modo che le prime spianino la strada e siano di chiarimento alle seguenti», programmando «i tempi (...) in modo che ad ogni anno, mese, giorno, ora sia assegnato un determinato compito», suddividendo «il tempo e i lavori (...) cosicché niente venga tralasciato o invertito»⁸⁰, fosse più che ragionevole insegnare a tutti ed ottenere ottimi risultati con ciascuno, adoperando «un solo maestro (...) per una scolaresca numerosa»⁸¹. Se poi qualche allievo «indolente e pigro», nonostante questo sistematico taylorismo organizzativo e didattico, non si fosse impadronito a dovere delle materie di studio, a meno che fosse «irrecuperabile (perché)... 'terra marcia'» («...ma di ingegni così degenerati ne troverai uno su mille»⁸²), doveva essere sottoposto ad un'esposizione più prolungata nel tempo delle stesse cose e invitato, con «molta prudenza e pazienza», a svolgere un maggior numero di esercizi individuali. Una specie di teorizzazione anticipata del tempo pieno e del *Mastery Learning*.

Il secondo modello è quello di ascendenza rousseauiana. Non si può procedere a nessuna scelta a priori del patrimonio culturale e morale 'migliore' da trasmettere ai giovani. Non lo si deve fare per due ragioni. Perché la scelta sarebbe di potere, e non di autorità educativa: si finirebbe per trasmettere ciò che fa comodo a chi è potente e comanda, non ciò che libera gli allievi che si hanno dinanzi ed inaugura al meglio la loro personale azione creativa nel sociale. Perché ciò, inoltre, porterebbe a immaginare il problema dell'insegnamento come quello di trasportare conoscenze da un luogo pieno, la testa del docente, ad un altro vuoto o meno pieno, quella dell'allievo, secondo il tradizionale modello dell'imbuto di Norimberga⁸³ o della più aggiornata macchina banale di von Foerster⁸⁴. In ambedue i casi, un'impostazione corruttrice e antipedagogica. Bisogna, quindi, mettere tra parentesi la società e il patrimonio culturale che essa desidera trasmettere alle giovani generazioni, attraverso la scuola e gli insegnanti, per parti-

77 Ivi, § 40-55, pp. 303-315.

78 Ivi, capp. XXVII-XXXII, pp. 445-518.

79 Ivi, cap. XVI, § 32, p. 211.

80 Ivi, cap. XVI, § 50, p. 219.

81 Ivi, cap. XIX, § 18, p. 289.

82 Ivi, cap. XII, § 24, p. 161.

83 La metafora riempitoria dell'apprendimento ha radici classiche. Ne parla, ad esempio, Plutarco. K.R. Popper-K. Lorenz, *Il futuro è aperto* (1985), trad. it., Adelphi, Milano 1989, p. 77 sostengono che sia stata emblematicamente rappresentata dall'imbuto, simbolo impresso sui portali di molte scuole ed università, a partire da quella prestigiosa di Norimberga, che ebbe una formidabile espansione nella Germania del XVI e XVII secolo.

84 Cfr. H. von Foerster, *Sistemi che osservano* (1984), trad. it., Astrolabio, Roma 1987.

re, al contrario, da Emilio, dalla persona con nome e cognome con la quale ci si relaziona, dalla sua esperienza, dalla sua storia che è unica e irripetibile, dal suo «mondo» che è a parte da quello nostro e di chiunque altro, a maggior ragione da quello «civilizzato» che gli vorremmo inculcare a forza. Metterlo in situazione formativa significa, allora, assicurargli un «precettore» che valorizzi la sua originalità e unicità d'essere «nel mondo», e lo renda protagonista attivo della sua crescita personale nella società che egli vive, senza subirne passivamente, e a priori, i condizionamenti, come se fossero un trascendentale insuperabile. Un modello, come si vede, del tutto tutorale, nelle dimensioni sia della cura, sia dell'auto-rità educativa, che abbiamo prima esplicitate.

Nel primo idealtipo, abbiamo l'attenzione sull'oggetto culturale. Ne si presuppone l'esistenza autosufficiente e decontestualizzata. Non solo senza storia e geografia, ma anche senza psicologia, nel senso che s'immagina che la sua struttura logica prescindia da chi l'abbia concepito e ora debba a sua volta concepirlo. Una specie di iperurano platonico, con una morfologia indeformabile. Esasperazione cognitiva. Senso e significato, in questo idealtipo, coincidono. Compito della scuola è, allora, trattare gli oggetti culturali selezionati in modo tale da dividerli in parti deglutibili e digeribili anche dagli stomaci più delicati, perché la cosa importante è che passi, a tempi e modi debiti, tutto in tutti. Una volta che quest'obiettivo digestivo sia stato raggiunto, si è più o meno sicuri che, avendo appreso lo stesso significato, tutti non faranno altro che attribuirgli anche lo stesso senso. Si vede subito che, quando perde passione educativa e impegno etico-civile di natura emancipatoria, questo modello degenera facilmente in ideologia e in indottrinamento.

Nel secondo idealtipo, invece, l'attenzione si sposta sul soggetto. L'oggetto culturale, importante quanto si voglia a giudizio di chi glielo intenda trasmettere, non gli preesiste affatto. Tantomeno con una morfologia logica, epistemologica e culturale imm modificabile. Nasce, invece, e si struttura con lui, nelle negoziazioni cooperative che intrattiene con gli isti-*tutori* e, via via, con la natura, con i compagni, con le istituzioni sociali, con il mondo economico ecc. reali con cui intrattiene di fatto rapporti personali. Non c'è un contenuto astratto uguale per tutti che si possa poi trasmettere individualmente nel tempo e nello spazio non solo con il medesimo senso, ma anche con lo stesso significato. Infatti, a smentire questa illusione, esiste, direbbero i neuroscienziati contemporanei, la plasticità di un pensiero che si ancora perfino biologicamente a cifre eloquenti: un cervello con 10^{10} neuroni, 10^{14} di connessioni o sinapsi, ognuna delle quali ha almeno 10 stati, per un totale di $10^{100.000.000.000.000}$ configurazioni possibili. In questo quadro, lo scolastico *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* diventa più che un modo di dire: si impone piuttosto come un principio pedagogico programmatico. Perfino il contenuto in apparenza più semplice e banale, e a maggior ragione il suo senso, non può che essere almeno in parte diverso per ciascuno. La personalizzazione degli apprendimenti diventa, quindi, una via obbligata, e la fine di ogni concezione deglutitoria e oggettualistica dei contenuti di

sapere diventa un fatto d'esperienza comune prima ancora che di teoria 'scientifica'.

Nel primo idealtipo, l'attenzione è volta ai processi di socializzazione. Si sottolinea l'importanza del gruppo, della comunità, della società, dello stato. Si tratta di integrare una persona nella dinamica culturale elaborata da una società e dalle sue istituzioni, e di introdurla ai principi e ai comportamenti che essa avvalora. Si può dire che conti di più, o che venga prima, la società, e le sue esigenze culturali e istituzionali, della singola persona; che abbia maggior valore il gruppo classe dell'allievo A o B; la scuola come comunità allargata e organizzata rispetto alla famiglia; il sistema sociale rispetto a quello di istruzione e formazione; lo stato rispetto alla regione, la regione rispetto alla provincia, questa rispetto al comune; e così via.

Nel secondo idealtipo, accade, invece, il contrario. La priorità ontologica, storica, psicologica e logica è della persona. A seguire: della famiglia, poi delle «formazioni sociali entro cui ogni persona svolge la sua personalità» (art. 2 della Costituzione), poi dei Comuni, delle Province, delle Città metropolitane, delle Regioni, dello Stato (art. 118 della Costituzione, principio di sussidiarietà). E la società, e la sua cultura, hanno senso solo se si fanno persona, se si lasciano cioè modellare dalla specificità e dall'inesauribilità creativa di ciascuno.

Specificità, perché ogni persona è come una diversa colata dell'universo intero (Leibniz). Ciascuno, insomma, è tutto, ma a modo proprio, irripetibile.

Inesauribilità, perché il darsi e il dare forma a sé e al mondo da parte della persona non hanno mai fine fino alla fine, in termini sincronici e diacronici. Non è un caso, quindi, che Emilio, pur così ben educato nel corso della sua età evolutiva, addirittura attraverso un rapporto tutorale di tipo precettivo, sia poi un adulto che ha i problemi che conosciamo. E che lo stesso Rousseau, dopo quasi 800 pagine di *Confessioni*, dove il pronome più esibito e rivendicato è 'io', alla fine dichiari di non sapere bene nemmeno se stesso. La persona, infatti, ogni persona, è sconfinata e sorprendente. Non si può pretendere di concepirla demiurgicamente o di dominarla tecnicamente nella sua integralità, quasi fosse un nostro prodotto. L'ipotesi educativa sofisticata, quindi, fallisce per conto suo: l'altro, la persona umana, non esiste per merito mio, per me, ma per sé. E altrettanto per conto suo s'impone, allora, la strada socratica che, rispetto alla persona, nostra e a maggior ragione altrui, sa perfettamente il negativo, ciò che ogni persona non è, ma non è mai in grado di dire ciò che una persona è, davvero, fino in fondo, per tutto, tanto è immensa la sua profondità.

4.3 Un'alternativa da ricomporre

Come sempre accade nella cultura umana, tuttavia, ambedue gli idealtipi esprimono ragioni e preoccupazioni da condividere per ciò che affermano, ma obiettabili per ciò che tacciono o negano.

Nessuna riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione, per esempio, può sottovalutare la circostanza che il processo educativo di ciascuno non

si svolge affatto, e non si deve mai svolgere, in maniera programmaticamente precettiva: Emilio è figura da romanzo, non di realtà storica ed esistenziale; e tantomeno individualistico-privatistica: il *sensus privatus*, annota Kant, è un'ostinazione logica tipica della pazzia perché, per l'esattezza del nostro giudizio e per la sanità dell'intelletto di ciascuno, la pietra di paragone necessaria è il confronto con gli altri, il rifiuto di isolarci e di servirci di rappresentazioni private per formulare giudizi pubblici⁸⁵.

È un valore molto importante, quindi, la «comunità di apprendimento» qual è e deve essere il comeniano gruppo classe, dove si apprendono insieme con altri le stesse cose, ritenute importanti dalla società in cui si vive. «Il ragionamento su un argomento specifico (...) si costruisce attraverso il contributo di più interlocutori: in altri termini un 'pensare insieme' che non corrisponde esattamente al pensare di qualcuno e che ancora non si ritrova in quello»⁸⁶. D'altra parte, il reciproco insegnamento in gruppo motiva maggiormente la comprensione intellettuale delle conoscenze e delle abilità da apprendere, l'interesse emotivo, la partecipazione sociale e la ricerca di ulteriori livelli di approfondimento. Discutere, difendere e scambiare idee in un gruppo classe suscita sempre migliori risultati di apprendimento rispetto al trovarsi in due o in pochi⁸⁷. Solo in un gruppo classe che raccoglie competenze di diverso livello, storie e sensibilità differenti, e dove l'insegnante si impegna in una diagnosi *on line* della comprensione dello studente, anche i ragazzi più deboli possono partecipare a un'attività che è più complessa di quella che essi potrebbero affrontare da soli⁸⁸, producendo 'prestazioni prima di competenza'; solo in un gruppo classe ben integrato, inoltre, hanno senso articolazioni in gruppi di livello, di compito ed elettivi, e si possono praticare tecniche efficaci come il *cooperative learning*, l'insegnamento reciproco (*reciprocal teaching*), lo *Jigsaw*, varie forme gruppali di comeniano *modelling* didattico ecc.

È un valore altrettanto importante, in secondo luogo, la «comunità organizzata» più ampia qual è, appunto, quella che compone un'istituzione di istruzione e di formazione, dove si incontrano tanti allievi, docenti, personale non docente, genitori. Nella scuola, si impara a convivere e ad apprendere con persone molto più diverse per età, cultura, sensibilità, religione, rispetto a quelle del gruppo classe. Con esse, ci si allena a trovare ciò che unisce nelle diversità, a stabilire regole di funzionamento che valgono per tutti, a identificare il poco o il tanto che ha valore per tutti, a distinguere il 'privato' e il 'pubblico', ciascun ambito con le

85 I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798), in *Scritti morali*, trad. it. a cura di P. Chioldi, Einaudi, Torino 1970, p. 640.

86 C. Pontecorvo, *Discutendo si impara*, Nis, Roma 1991, p. 79.

87 M. Crahay, *Psicopedagogia* (1999), trad. it., La Scuola, Brescia pp. 129 e ss. riporta un censimento delle ricerche che dimostrano questa tesi. Un'altra rassegna in B. Varisco-V. Grion, *Apprendimento e tecnologia nella scuola di base*, Utet, Torino 2000, pp. 138 e ss.

88 A.L. Brown et alii, *Distributed Expertise in the Classroom*, in G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Consideration*, Cambridge Univ. Press, New York 1993.

sue regole che peraltro variano al variare dei tempi, degli spazi e dei problemi. Si tratta certamente di una grande «scuola di umanità», oltre che di democrazia e di civiltà. Semmai bisogna, purtroppo, riconoscere che se «oggi, i ragazzi parlano ancora del 'mio professore' essi "non parlano più della 'mia scuola': ciò vuol dire che, se la classe è ancora un punto di positivo, la scuola non lo è più"⁸⁹. Mentre è importante che la scuola come comunità allargata riviva e diventi una specie di "seconda casa" per le nuove generazioni.

È non di meno un valore da concretizzare, inoltre, "la comunità locale" nella quale la "comunità scolastica" opera; se tutto si tiene, non c'è gruppo classe senza comunità di istituto e non c'è comunità di istituto senza una connessione a rete con le dinamiche sociali, culturali, istituzionali del territorio, a partire dal comune che ha il compito di interpretare i bisogni e le attese di tutta la «comunità locale», traducendoli in servizi che aiutano il bene di tutti.

Senza rendere per questo stucchevole l'elencazione, infine, ha sempre più valore anche la «comunità nazionale», poi quella «europea» e «mondiale», dell'umanità intera, dove è naturale che nessuno possa pretendere che sia a propria immagine e somiglianza e dove tutti sono chiamati a superare ogni forma di egocentrismo cognitivo e non cognitivo. Del resto, non è possibile giungere a cogliere e, soprattutto, a sperimentare sul piano intellettuale, operativo ed emotivo l'importanza di queste «comunità» così lontane senza attraversare e vivere con intensità quelle vicine, sia perché, ormai, a dimostrazione di una lontananza di fatto liquidata dai moderni processi di globalizzazione comunicativa ed economica, si parla di globale, glocalità, glocalizzazione, sia perché non si può nemmeno concepire, se non con una deriva ideologica che distacca dalla realtà, l'idea di una comunità nazionale, europea e mondiale che prescindendo dall'esperienza personale di una comunità familiare, gruppal (dei pari, di classe, di scuola, di oratorio ecc.), di vicinato, locale.

Sarebbe imprudente, quindi, sottovalutare queste consapevolezza sul piano pedagogico. Tanto più che ogni comunità umana, ai diversi livelli su cui si distribuisce, è «un mondo-pensiero, che si esprime in un suo stile-pensiero, che penetra le menti dei suoi membri, che definisce le loro esperienze e che consente di orientarne la comprensione morale», per cui «in quasi ogni società sequenze latenti catturano gli individui in trappole invisibili gettandoli su sentieri che essi non hanno scelto»⁹⁰.

Heidegger, e con lui tutta la schiera degli strutturalisti e funzionalisti sociali, forse esagerano nel sostenere, in nome del principio che siamo sempre irrimediabilmente situati, che nessuno possa dire «io», ma che dobbiamo soltanto rassegnarci a profferire un «noi» in tutto e per tutto determinato dal mondo che viviamo e dai gruppi che frequentiamo.

89 G. Bollea, *La scuola: una seconda casa. Per i ragazzi deve essere un punto di riferimento*, in «Gente», 11 dic. 2003, p. 165.

90 M. Douglas, *Come pensano le istituzioni* (1987), trad. it., il Mulino, Bologna 1990, p. 130, passim.

Bisogna riconoscere, tuttavia, il peso di queste dinamiche impersonali ed uniformizzanti nei processi d'ogni educazione personale. E pure prendere atto che è difficile metterle tra parentesi, visto che lo stesso Husserl sapeva benissimo quanto l'*epoché* fenomenologica necessaria per pervenire a un accesso alle cose libero dalle reti simboliche predeterminate dal mondo, non fosse per nulla un dato di fatto, ma semmai un impegnativo ideale regolativo⁹¹. Nessuna educazione, perciò, che non sia socializzazione, integrazione nel pensiero e nell'azione del mondo e dei gruppi sociali che lo compongono.

Detto e riconosciuto questo, tuttavia, visto che a nessuno è concesso gridare «noi (noi gruppo classe, scuola, comune ecc.) ci siamo fatti male»; oppure ridurre l'*epoché* fenomenologica ad un esercizio mentale dove entra in gioco soltanto il *cogito* cartesiano e l'io penso kantiano, invece che quell'«ispessimento esistenziale del *cogito*»⁹² che è l'io incarnato di ciascuno di noi, con una mente intrisa di cuore e di corpo, che impedisce di allegare qualsiasi verità senza coinvolgere tutte le fibre di una persona⁹³, bisogna non meno riconoscere che non esiste educazione senza personalizzazione, ovvero senza resistenza del personale all'impersonale, fino alla sua affermazione.

Una riforma del sistema di istruzione e formazione che intenda essere davvero «educativa», quindi, deve contribuire ad irrobustire il «personale» e ad allargarne sempre più la consistenza, aprendogli quanti più spazi possibili di libertà e originalità creativa.

Si tratta, allora, di creare le condizioni istituzionali, organizzative e professionali per combinare le due esigenze della socializzazione e della personalizzazione, del gruppo e del singolo, della comunità e della persona, dell'uniforme sociale e dell'originale personale, evitando di introdurre alternative dove il buon senso, prima ancora della filosofia, domandano continuità ed armonica integrazione.

4.4 Le risposte della riforma

Nella società attuale, le opportunità di acquisire comportamenti, conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze richieste dal valore educativo della socializzazione si sono enormemente diversificate e incrementate nel tempo, nello spazio, nei modi, nei luoghi e nelle diverse aggregazioni sociali (famiglia, gruppi dei pari, vicinato ecc.). Ogni persona è sottoposta a stimoli così eterogenei da risultare alla fine incontrollabili e mai compiutamente ricostruibili nei loro percorsi determinati.

In questo contesto, non si può più affidare al sistema educativo di istruzione e di formazione il compito esclusivo di trasmettere soltanto i cosiddetti saperi essen-

91 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1954, postuma), trad. it., Il Saggiatore, Milano 1972 (l'impresa dell'*epoché* è così temeraria che lo stesso Husserl si domanda «come ci si possa mettere nelle condizioni di compiere le operazioni metodiche che a essa ineriscono e che devono ancora venire chiarite nella loro stessa generalità», p. 176).

92 P. Ricoeur, *La filosofia della volontà*, Marietti, Genova 1990, p. 13.

93 P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it., Jaca Book, Milano 1977, p. 251.

ziali, o generativi, o comuni, lasciando poi ad ogni persona il compito di integrarli e completarli a modo proprio fuori dalla scuola. Né gli si può chiedere di concentrarsi soltanto sull'«insegnare ad apprendere», lasciando poi libere le persone di apprendere ciò che desiderano o ciò che è loro necessario per la vita e il lavoro in famiglia, nella dinamica sociale, con i mass media ecc.

Non si può più affidare alla scuola la prima consegna, perché crescere in una struttura conoscitiva qual è quella a rete dell'attuale società complessa impedisce, infatti, di pensare ad un centro che non sia periferia, ad un'essenziale che non sia anche accessorio, ad un nucleo generativo che non sia anche generato, a qualcosa di comune che non sia allo stesso tempo anche strettamente individuale o al massimo di gruppo ristretto. Dipende dai punti di vista, dalle posizioni, dai contesti, in una parola dai percorsi esperienziali e sociali di ciascuno, che attraversano in maniera spesso imprevedibile scuola, famiglia, extrascuola. L'unicità di questi ultimi non consente, quindi, la determinazione a priori, uguale per tutti, di nuclei essenziali di conoscenze e di abilità che la scuola debba trasmettere bell'e fatti ai singoli allievi in tutte le scuole del Paese. Obbliga, invece, le scuole a costruire questi nuclei essenziali intersoggettivamente, in diretta con gli interlocutori, a posteriori, in un processo indeterminato e indeterminabile di comunicazioni interpersonali e di aggiustamenti reciproci che chiama fortemente in causa la loro autonomia, la diversità delle istituzioni educative non formali e informali, le specificità delle storie familiari e sociali di ciascuno e, soprattutto, la responsabilità e la libertà dei docenti.

Non si può, inoltre, affidare al sistema educativo d'istruzione e di formazione nemmeno la seconda consegna perché il dispositivo si rivela vuoto e ingannevole. Nessuno, infatti, da nessuna parte, tanto meno a scuola, può "imparare ad apprendere" se non "imparando ad apprendere specificamente qualcosa". E questo qualcosa ripropone i problemi della prima strategia e l'alimento con conoscenze e con abilità che la maggior parte delle volte travalicano l'ambito scolastico formale e si radicano, invece, nell'extrascuola e nell'esperienza personale, familiare e sociale.

Per combinare insieme, ottimizzandole, senza amputarle e tradirle, le esigenze della socializzazione uniforme per tutti e della personalizzazione originale per ciascuno, in una realtà sociale e conoscitiva che si presenta come quella appena descritta, la riforma Moratti ha ritenuto di dover procedere nelle seguenti direzioni.

Definizione del Profilo terminale uguale per tutti. Il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente per il primo e per il secondo ciclo traccia le competenze personali che lo Stato, in nome e per conto delle esigenze sociali e civili, si attende maturate da ogni cittadino italiano dopo otto e dopo dodici anni di istruzione e di formazione formale. L'idea, tuttavia, è che alla maturazione di tali competenze personali offrano il loro contributo determinante ed insostituibile non solo il sistema educativo formale di istruzione e di formazione, ma anche tutti

gli apprendimenti che ogni persona acquisisce in maniera non formale e informale nei suoi peculiari percorsi familiari ed extrascolastici.

Da questo punto di vista, l'obbligatorio per tutti i cittadini italiani riguarda i risultati da acquisire, appunto le competenze personali identificate dal *Profilo* di fine ciclo; possono, invece, essere, come in realtà sono, in parte diversi i percorsi, i mezzi e i luoghi con cui ogni biografia personale matura tali competenze.

Il sistema educativo formale di istruzione e di formazione, quindi, ai fini della realizzazione del *Profilo*, è chiamato a valutare e a valorizzare anche il contributo assicurato dalla famiglia, dal territorio, dai gruppi, dai mass media, dalle vicende e dalle preferenze personali; e ad integrare e a coordinare il proprio contributo con quello offerto dalle altre agenzie formative, e a documentarlo, poi, nei *Piani di Studio Personalizzati* e nel *Portfolio delle competenze personali*.

La riforma, con questa scelta, non solo tenta di concretizzare la diagnosi culturale che si è cercato di giustificare nelle pagine precedenti, ma intende anche obbedire ad una precisa risoluzione del Consiglio Europeo ('Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale', Bruxelles, 25 novembre 2003) che invita i governi degli stati membri a valorizzare, ai fini della promozione del senso di appartenenza alla comunità da parte delle giovani generazioni, della cittadinanza attiva, del diritto al successo formativo dei giovani e della prevenzione degli abbandoni scolastici precoci, il contributo dei luoghi di apprendimento sia formali (la scuola e i centri dell'istruzione e formazione professionale), sia non formali (mass media, luoghi di lavoro, musei ecc.) e informali (dalla famiglia ai centri di aggregazione giovanile, all'associazionismo studentesco e al volontariato)⁹⁴.

94 «Il consiglio dell'Ue e i rappresentanti dei governi degli stati membri (...) sottolineano che: (...) 2. la diversificazione e la flessibilità dei percorsi di istruzione e formazione sono strumenti importanti per soddisfare le esigenze individuali e sviluppare le attitudini individuali.; 3. in questa prospettiva assumono particolare rilevanza sia i luoghi di apprendimento formale, sia i luoghi di apprendimento non formale e informale come i centri di aggregazione giovanile e l'associazionismo compreso il volontariato come strumento per acquisire competenze e abilità sociali. Quest'ultimo, oltre a rappresentare un valore aggiunto per la coesione sociale, con le sue pratiche educative di tipo collaborativo, contribuisce a sviluppare nei giovani il senso di appartenenza alla comunità e quindi la dimensione della cittadinanza attiva e consapevole. (...). Riconoscono che:

- 1 È compito primario della scuola, attraverso l'azione educativa, operare per la promozione del successo formativo di ciascun giovane, sostenendone le aspirazioni e valorizzandone le capacità.
- 2 È importante la funzione della scuola per il contributo che essa può dare nel valorizzare gli apprendimenti acquisiti dai giovani in contesti diversi e necessari per orientarsi, maturare consapevolezza di sé e operare autonome e positive scelte di vita.
- 3 È importante promuovere la partecipazione dei giovani ai diversi livelli di gestione delle istituzioni scolastiche.
- 4 È necessario sensibilizzare le famiglie e promuoverne la partecipazione alla vita e alle attività della scuola.
- 5 È necessario individuare modalità trasversali di intervento che consentano ai sistemi di istruzione e formazione di interagire con le famiglie, le agenzie formative ed educative presenti sul territorio e con quanti offrono l'opportunità di apprendere, in maniera non formalizzata e attraverso esperienze condivise come il volontariato, valori, abilità e competenze particolarmente gratificante per i giovani.

Definizione degli ingredienti comuni che ogni scuola, però, miscela in maniera diversa per gli allievi. Le competenze personali attese nel *Profilo* di fine ciclo non esistono vuote. Comunque e dovunque maturate, implicano sempre la padronanza di conoscenze e di abilità disciplinari e interdisciplinari. Le competenze personali attese dal *Profilo*, perciò, trovano una loro ‘esplosione’ (o enucleazione) nelle conoscenze e nelle abilità contemplate nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, raccolte in elenchi ordinati per discipline e per educazione alla Convivenza civile (le cosiddette sei ‘educazioni’: alla cittadinanza e allo sviluppo; alimentare, ambientale, alla salute, stradale e dell’affettività), e ogni volta distribuite per periodi didattici (1+2+2 per la scuola primaria; 2+1 per la scuola secondaria di I grado).

Le *Indicazioni nazionali* non seguono la scelta di limitarsi ad indicare i ‘saperi essenziali’ da trasmettere a scuola, e nemmeno quella ‘dell’imparare ad apprendere’. Si compromettono piuttosto con il contrario: indicano con precisione tutti gli ‘ingredienti’ di sapere e di saper fare che dovrebbero sostanziare le competenze personali dei cittadini italiani a 14 e a 18-19 anni, per rispettare le esigenze della socializzazione attiva. Indicano con precisione, quindi, i confini e i percorsi della cosiddetta «cultura generale» per tutti, che lo Stato richiede ad ogni cittadino per contribuire «al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione).

Non per questo, però, lasciano pensare che questi ‘ingredienti’ culturali indispensabili allo scambio sociale siano disponibili soltanto nei «magazzini» scolastici e che non si mutuino, in parte o del tutto, a seconda delle biografie e dei contesti socioterritoriali, anche dai «magazzini» familiari, sociali oppure mass mediali. L’importante, per lo Stato, è che le scuole e i docenti li abbiano, tuttavia, presenti, ne padroneggino l’ordine epistemologico e ne controllino sempre la data di scadenza scientifica, per evitarne il possibile deterioramento. In questo modo, le istituzioni scolastiche e i docenti saranno anche in grado di riconoscere ampiezza e intensità di presenza di questi ‘ingredienti’ tra gli apprendimenti non formali e informali dei giovani, al fine di poterli, poi, formalizzare, sistemandoli criticamente, come è compito specifico dell’istituzione scuola.

Non per questo, inoltre, le *Indicazioni nazionali* lasciano pensare che i docenti svolgano la professione dei dispensieri degli ‘ingredienti’ depositati in «magazzino», magari adottando, in questa funzione, le tecniche comenian-fordiste di

6 È opportuno sostenere, altresì, in linea con gli obiettivi 3.1 e 3.2 del Programma di lavoro sul follow up circa gli obiettivi comuni, il raccordo e la sinergia tra la scuola e il mondo del lavoro, per favorire nei giovani il senso imprenditoriale e di iniziativa necessari alla costruzione della società della conoscenza (...):

- sostenere la formazione del personale educativo, insegnanti, formatori, *tutor*, orientatori e dirigenti scolastici, su pratiche didattiche, modalità organizzative, saperi, metodologie e strumenti operativi per favorire la complementarità degli apprendimenti formali e non formali, quale strategia per prevenire e contrastare abbandono degli studi e disagio giovanile; (...)
- favorire lo scambio di buone prassi ... finalizzati all’interazione fra apprendimenti formali, non formali e informali, nonché alla prevenzione degli abbandoni precoci...».

distribuzione per anno, mese, giorno, ora, secondo l'ordine con cui le stesse *Indicazioni nazionali* presentano le discipline e le conoscenze e abilità che le contraddistinguono. Ogni «autonomia funzionale», al contrario, è invitata a mescolare gli 'ingredienti', anche, se necessario, ad anticiparne o posticiparne l'uso, in parte o del tutto, a seconda delle esigenze educative, culturali e didattiche degli allievi e dei propri progetti formativi, «rendendo ovviamente conto», però, delle proprie scelte. L'importante, infatti, è che tutte le conoscenze e le abilità elencate dalle *Indicazioni nazionali* siano state utilizzate, ai livelli standard che i docenti reputano responsabilmente adatti a ciascun allievo, entro la conclusione degli studi, allo scopo di fargli maturare le competenze personali previste nel *Profilo* del I e del II ciclo.

In questo senso, la scuola e i docenti trovano la loro ragion d'essere professionale: a) nell'analizzare le esigenze formative degli allievi, nel loro contesto di vita; b) nell'individuare, in situazione, loro *problemi da risolvere*, loro *compiti da eseguire* e loro *progetti da concretizzare*; c) nel contribuire a risolvere i primi, ad eseguire i secondi e a portare a termine i terzi, non solo e non tanto programmando «ricette» che contemplino sempre, necessariamente, l'impiego di più 'ingredienti' da ritirare negli scaffali del «magazzino» (da qui il normale sbocco di qualsiasi attività educativa e didattica nell'interdisciplinarietà e nell'ologramma), ma anche e soprattutto dimostrando di essere competenti nel «cucinare» in situazione, ogni mattina, con gli imprevisti che capitano, i piatti d'apprendimento che sono davvero appetibili e digeribili, in quel momento, per gli allievi.

Il ruolo della flessibilità tra individualizzazione e personalizzazione. Proprio perché alla maturazione delle competenze del *Profilo* mediante gli 'ingredienti' elencati nelle *Indicazioni nazionali* non contribuiscono soltanto gli apprendimenti formali promossi nel sistema educativo di istruzione, ma giocano un ruolo significativo anche gli apprendimenti non formali e informali che l'insegnamento formale può recuperare, valorizzare e certificare, la riforma affida alle istituzioni del sistema di istruzione e di formazione ampi margini di flessibilità sia oraria sia didattico-organizzativa, che essa è chiamata a condividere cooperativamente con lo studente e con la famiglia, nell'ambito di un'offerta formativa territoriale.

Per il primo aspetto, consente una distribuzione dell'orario delle attività educative e didattiche formali tra un minimo di 875 e un massimo di 1700 nella scuola dell'infanzia, e da un minimo di 891 fino ad un massimo di 990 nella scuola primaria (più eventualmente il servizio educativo di mensa) e da un minimo di 891 ad un massimo di 1089 ore (sempre più eventualmente la mensa) nella secondaria di I grado e nel II ciclo di istruzione e di formazione.

Per il secondo aspetto, mentre consente alle scuole primarie completa autonomia nella determinazione delle quote orarie da dedicare alle singole attività educative e didattiche (a maggior ragione ovviamente questo capita nella scuola dell'infanzia), autorizza, nella scuola secondaria di I grado e nel II ciclo, un adattamento locale dell'orario nazionale riportato nelle *Indicazioni nazionali* (o *regiona-*

li nel caso degli istituti dell'istruzione e formazione professionale) fino al 15%, del totale, oltre che la possibilità di lavorare, dalla scuola dell'infanzia al secondo ciclo, per gruppi non soltanto di classe ma anche di livello, di compito ed elettivi. È previsto, inoltre, un ulteriore grado di flessibilità, determinato dalla quota dei Piani di Studio Personalizzati che dovrà essere determinata dalle Regioni allo scopo di meglio radicare i piani di studio nella storia e nelle esigenze locali.

In questo contesto, l'antagonismo che si è voluto talvolta rintracciare tra *individualizzazione* e *personalizzazione* sembra una forzatura artificiosa, oppure il frutto di una incomprensione.

Se è vero, infatti, che 'individualizzazione' significa impegno per dare a tutti lo stesso bagaglio di competenze nei percorsi formali di istruzione, sebbene in tempi, modi e condizioni diverse, adatte a ciascuno; e anche prendere atto che alla promozione delle competenze finali del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine del primo o del secondo ciclo, contribuisce non soltanto l'istituzione scolastica formale, ma anche tutto l'insieme delle istituzioni educative presenti in un territorio, a partire da quella fondamentale della famiglia, per cui lo stesso utilizzo dei tempi, degli spazi e dei modi di apprendimento della scuola può, anzi deve, essere diverso a seconda delle esigenze e delle esperienze di ciascuno, 'personalizzazione' significa trovare e assicurare le condizioni organizzative, professionali ed umane perché questi processi di 'individualizzazione' non siano mai decisi da altri, magari in maniera burocratica, e subito passivamente, ma sempre ragionati, conosciuti e scelti da ogni studente come un arricchimento di sé e come una condizione per integrarli in un personale progetto di vita.

In altri termini, la 'personalizzazione' esprime il proposito di una specie di kantiana uscita dallo stato di minorità dello studente e della sua famiglia, non più considerati destinatari di un intervento educativo deciso da chi, in nome della competenza tecnica o di un preteso monopolio istituzionale, si è «assunto con tanta benevolenza l'alta sorveglianza sopra costoro»⁹⁵, ridotti insomma, agostinianamente, ad 'utenti', ma ritenuti diretti co-protagonisti, co-operatori e co-negoziatori della propria maturazione e del proprio destino, in termini agostiniani a pieno titolo 'fruttori'⁹⁶. Anche perché «nessuno, scrive ancora Kant, mi può costringere a essere felice a suo modo (come cioè egli si immagina il benessere degli altri uomini), ma ognuno può ricercare la sua felicità per la via che a lui sembra buona, purché non rechi pregiudizio alla libertà degli altri di tendere allo stesso scopo»⁹⁷.

95 Cfr. I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (1784), trad. it., in *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Utet, Torino 1995, p. 141.

96 Per un commento all'impiego pedagogico della distinzione tra *uti* e *frui* di S. Agostino, cfr. Aa.Vv., *Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 50-78.

97 Cfr. I. Kant, *Sopra il detto comune: 'questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la pratica'*, in *Scritti politici e di teoria della storia e del diritto*, trad. it. di G. Solari e G. Vidari, ed. postuma a cura di N. Bobbio, L. Firpo e V. Mathieu, Utet, Torino 1965, p. 255.

La funzione tutorale di tutti i docenti e il ruolo specifico del docente tutor ai fini della personalizzazione. La ricerca di un costante e armonico equilibrio tra risultati di apprendimento uguali per tutti (*socializzazione*) e percorsi personali che possono essere differenziati nei luoghi, nei tempi, nei modi (*individualizzazione*), tra rigidità e flessibilità organizzativa, tra contributi maturativi che avvengono mediante apprendimenti formali e apprendimenti non formali e informali, tra vincoli nazionali obbligatori e opzionali facoltativi a livello di istituto al servizio della maturazione delle competenze personali degli allievi è certamente compito di tutta l'organizzazione di ogni istituzione scolastica. In particolare, è compito di ogni *équipe* di docenti incaricati di seguire la formazione degli allievi che compongono ogni gruppo classe. Spetta a loro connettere *Profilo, Indicazioni nazionali, Pof* di istituto, *Piani di Studio Personalizzati (PSP)*, e documentare questa connessione nel *Portfolio delle competenze personali*.

Da questa funzione tutorale di sistema, che compete a tutti i docenti, tuttavia, proprio a causa della complessità delle composizioni in gioco e del rischio che esse possano finire per essere autoreferenziali (soddisfare più chi le elabora che chi le fruisce), la riforma ha ritenuto opportuno enucleare il ruolo specifico di un docente *tutor* per ogni studente di ogni gruppo classe. Egli, in questo senso, dopo apposita formazione, anche con la sua permanenza per l'intera durata del corso di studi, è il garante, nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, del diritto personale di ciascuno ad incontrare, nella scuola, un'organizzazione degli apprendimenti formali che abbia pensato e realizzato l'armonico equilibrio di cui si diceva e che lo metta nelle condizioni di personalizzare fino in fondo gli apprendimenti di gruppo classe e interclasse di livello, di compito ed elettivi, progettati dall'organizzazione scolastica. Diventa l'*ombudsman* del principio pedagogico che vuole la scuola adattarsi agli allievi, non gli allievi adattati alla scuola, documentandolo, peraltro, nella costruzione, insieme ai colleghi, di PSP e nella compilazione del *Portfolio delle competenze personali*.

Allo stesso tempo, proprio per la sua funzione di *holding, coaching e counselling* nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, è anche il docente dell'*équipe* di insegnamento più adatto a coordinare i compiti organizzativi, educativi e didattici che essa è chiamata a progettare e a realizzare, per combinare le esigenze di tutti e quelle di ciascuno, e anche per rendere soddisfacente e produttivo il proprio lavoro di *équipe*. In questo senso, è anche coordinatore.

Per il suo ruolo specifico, inoltre, il coordinatore *tutor* è l'unico docente che è assegnato per l'intera durata del corso di studi agli allievi di un medesimo gruppo classe. Tutti gli altri colleghi sono, invece, assegnati alla scuola (lavorano per *staff*) ed è l'autonoma progettualità d'istituto che decide su quali progetti, compiti, problemi interdisciplinari per lo stesso gruppo classe oppure per diversi gruppi classe oppure per gruppi di livello, compito ed elettivi della stessa o di classi diverse sono chiamati a collaborare.

Per evitare, tuttavia, che si possa interpretare questo servizio educativo del tutorato in generale e del *tutor* in particolare alla personalizzazione degli apprendi-

menti degli allievi come ammiccamento più o meno superfetato ad una concezione individualistica e privatistica del servizio scolastico e dei percorsi educativi istituzionali, la riforma ha introdotto alcuni antidoti che l'esperienza dimostrerà quanto efficaci.

Essa, infatti, condivide il principio secondo cui il sistema educativo di istruzione e di formazione è una grande esperienza sociale di «comunità di apprendimento». Si preoccupa, però, al contempo, di chiarire che ciò che definisce una «comunità di apprendimento» non è l'associazione formale (la classe o la scuola come agglomerato amministrativo) o la prossimità fisica degli allievi (l'essere gomito a gomito in trenta metri quadrati o in duemila mq) quanto l'impegno di ciascuno dei suoi membri, ipo, normo o iperdotati, ad investire le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, morali, motorie nel miglioramento della conoscenza di tutti, e viceversa. È, insomma, sempre una questione di 'persone' e di 'personalizzazione'.

Imparare ad imparare insieme, tutti e ciascuno, in un gruppo grande come la classe, ma anche in gruppi diversi da essa, di livello, di compito o elettivi, e imparare ad imparare in una organizzazione più grande e complessa del gruppo classe, qual è un istituto che accoglie centinaia e centinaia di allievi e decine e decine di docenti e non docenti, è, comunque, stato ritenuto valore così prezioso in sé, per ogni persona, e nella prospettiva di un'utilità sociale-comunitaria, che la riforma ha ritenuto opportuno introdurre alcuni vincoli per assicurarlo a ogni cittadino italiano e per promuoverlo in tutte le istituzioni di istruzione e di formazione della Repubblica.

Il primo vincolo tende a contrastare l'indulgenza a logiche privatistiche e di domanda formativa a servizio individuale, obbligando tutti gli allievi, anche quelli che teoricamente avessero già alimentato le loro competenze personali attese nel *Profilo* con gli 'ingredienti' di saper e saper fare elencati nelle *Indicazioni nazionali* perché favoriti da condizioni personali, familiari e sociali fuori dal comune, a garantire in ogni caso il loro personale contributo all'apprendimento comunitario di gruppo classe e di istituto, frequentando la scuola per almeno i 3/4 dell'orario minimo obbligatorio o anche opzionale facoltativo scelto all'atto dell'iscrizione. Andare a scuola per 12 anni, infatti, non è soltanto un diritto soggettivo di ciascuno: è anche un dovere verso gli altri e la società. Salvo che per motivi che è compito di ogni istituzione di istruzione e di formazione valutare e giustificare, quindi, nessun allievo può considerare la scuola un supermercato in cui si entra quando si vuole e da cui si preleva dagli scaffali solo ciò che si vuole quando si vuole.

Il secondo vincolo introdotto si comprende nel suo significato molto circostanziato e concreto soprattutto nei primi anni della scuola primaria, ma esprime una preoccupazione pedagogica che la riforma suggerisce di considerare strutturale, da estendere, cioè, a tutto il percorso formativo del primo e del secondo ciclo. Come è noto, la legge n. 53 affida alle famiglie la responsabilità ultima delle iscrizioni anticipate alla scuola primaria. Ogni gruppo classe che inizia il suo cammi-

no nei 12 anni di diritto dovere all'istruzione e alla formazione si trova, quindi, composto da allievi con età variabile tra i 5,5 e i 7 anni, che non si conoscono perché provengono da scuole dell'infanzia diverse, che hanno esperienze familiari molto differenziate. La trasformazione di questo gruppo classe in una «comunità di apprendimento» dove nessun membro, in nessuna attività proposta, sia escluso dall'apprendimento è un diritto per gli allievi e un dovere delle istituzioni scolastiche, che la riforma protegge introducendo due standard obbligatori di prestazione del servizio da rispettare su tutto il territorio della Repubblica.

Il primo è quello che impedisce di rompere l'unità di lavoro educativo e didattico del gruppo classe per almeno 18 ore su 27 (o più) settimanali. Solo dalle 18 alle 27-40 ore settimanali l'autonomia organizzativa delle scuole può ipotizzare eventuali attività per gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi non coincidenti, appunto, con il gruppo classe. La «comunità d'apprendimento», per costituirsi, infatti, ha bisogno, secondo le valutazioni del riformatore, di una costanza spazio-temporale che la norma ha addirittura definito nella misura indicata fino alla fine del primo biennio della primaria. Negli anni successivi questo standard formale d'organizzazione del servizio a tutela del gruppo classe scompare, ma non per questo viene meno il suo significato sostanziale. Starà alle istituzioni scolastiche e alle *équipe* dei docenti valutare se e quante ore ogni gruppo classe dovrà lavorare insieme per assicurare a ciascun membro la manutenzione della competenza di lavorare come «comunità di apprendimento» nello stesso gruppo grande.

Il secondo standard obbligatorio introdotto riguarda l'affidamento delle 18 ore settimanali di lavoro in gruppo classe al docente che, nell'ambito dell'*équipe* pedagogica, svolge il ruolo di *tutor*. Secondo il legislatore, infatti, trasformare un gruppo classe differenziato in una coesa «comunità di apprendimento», esige non solo un tempo significativo di lavoro in comune in uno spazio altrettanto comune, con metodi e strumenti comuni, ma domanda anche la presenza costante, durante questo tempo, di un adulto che, diventando coerente punto di riferimento anche emotivo degli allievi, possa fluidificare, consolidandole, le relazioni interpersonali tra tutti i membri e favorire, sul piano dell'apprendimento, il coinvolgimento cooperativo e contemporaneo di tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso (ragazzi in situazione di handicap o superdotati compresi). Questo standard formale, come il precedente, scompare dalla quarta classe della scuola primaria fino alla conclusione del secondo ciclo. Anche in questo caso, tuttavia, ciò non significa che sia giudicato superato sul piano del merito sostanziale. Semplicemente, si tratta di un altro apprezzamento affidato alla responsabilità delle scuole e delle *équipe* dei docenti. Se il gruppo classe si sarà davvero autonomizzato come «comunità di apprendimento» non c'è più bisogno di mantenere a sostegno di essa la presenza costante del docente *tutor* per un numero di ore così significativo. Il gruppo classe potrà lavorare come «comunità di apprendimento» anche con gli altri docenti dell'*équipe*, oltre che articolarsi in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito o elettivi anche con lo stesso

docente *tutor*. Soprattutto nei primi anni delle scuole successive alla primaria, tuttavia, la preoccupazione che gli allievi di ogni gruppo classe trovino nel *tutor* il docente che ha comunque le possibilità organizzative e di orario di operare per un tempo congruo con l'intero gruppo classe, e non soltanto con gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi, resta pedagogicamente motivata. Sarà compito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, tuttavia, raccoglierla ed elaborarla.

L'unica cosa sicura è che questo modello di lavoro è incompatibile con l'attuale maggioritaria progettazione taylorista ed alveolare degli orari scolastici che prevede sempre una corrispondenza biunivoca tra docente, classe e disciplina. E che esige, invece, un fortissimo lavoro collegiale dei docenti per articolare i percorsi formativi su *problemi da risolvere*, *compiti unitari da eseguire* e *progetti da concretizzare*, per loro natura aperti all'interdisciplinarietà e all'ologramma.

le riflessioni

GIUSEPPE DE RITA *

Da troppo tempo non faccio più il mestiere di ricercatore sui problemi formativi, ma ritengo di intervenire in questo dibattito perché l'Isfol ha messo a fuoco un problema che è di tutti, non è solo un problema di formazione. Mi permetto dunque non di fare valutazioni di tipo formativo, educativo, pedagogico, cosa che non so fare, ma di fare alcune riflessioni macro, forse da un po' cinico uomo di palazzo quale sono.

Pongo innanzitutto una domanda: questa moltiplicazione disordinata di termini, di persone, figure professionali e di bisogni cui si assiste nel mondo scolastico, dall'università alla scuola materna, nei Centri per l'Impiego e nel mondo aziendale non rischia di limitarsi a sostituire ciò che già esiste o dovrebbe esistere piuttosto che aggiungere qualcosa alla realtà esistente?

In particolare mi chiedo se i tutor non siano chiamati oggi a sostituire o supplire funzioni tutoriali già operanti, pensando forse che alla mancanza e alla deresponsabilizzazione dei padri, dei maestri, degli insegnanti, dei presidi nei confronti del mestiere di insegnare, si possa sopperire con una nuova figura "*multipurpose*", cioè polivalente, per usare un termine molto ambiguo, così da inserirla dappertutto.

Ebbene, ritengo che questo sia il primo rischio da evitare: la tentazione di considerare il tutor come una figura che in concreto sostituisca quelle preesistenti. Se consideriamo quanto sia cresciuto negli ultimi anni il fenomeno della tutorship in Italia, come dimostrano i dati rilevati dall'Isfol relativi all'ultimo triennio, mi preoccupo seriamente, perché significa che questa figura sta largamente diffondendosi nell'Università e nella scuola, anche per effetto della spinta di giovani che cercano di farsi strada con profili diversi e con funzioni sostitutive, a danno della funzione originale.

In questa logica, se non è l'insegnante ad insegnare, anche il *tutor* perde la sua ragione d'essere. Tuttavia, nella coscienza del legislatore, del ministro, nella mia

* Segretario Generale della Fondazione Censis.

in veste di valutatore universitario, il fatto che nessuno fa più il suo mestiere non rappresenterà un problema, giacché c'è una figura nuova che sopperisce a tali carenze.

Se posso riferire un episodio personale, ricordo che ai funerali di mia madre, che era stata maestra per 44 anni, rivolgendo una parola di ringraziamento alle donne che avevano assistito mia madre negli ultimi dodici anni di malattia, dissi loro che mia madre lo meritava, perché in 44 anni era stata la badante delle sue allieve. Durante tutta la sua vita lavorativa s'era assunta la responsabilità, oggi diremmo, di fare *tutorship* continuata; e scherzando dissi che io e mio fratello siamo stati due figli programmati, perché nati uno a luglio e l'altro ad agosto, dato che mia madre non voleva lasciare la classe: a giugno andava in vacanza e faceva i figli, per riprendere la scuola a settembre.

Questa era la vera responsabilità tutoriale, in pratica quella funzione non latente che dovrebbe possedere chiunque nel proprio mestiere. In altri termini, mi riferisco ad un senso di responsabilità professionale che dovrebbero avere tutti, sia che lavorino in azienda, nella scuola, nei Centri dell'Impiego o nell'Università. Ciascuno deve responsabilizzarsi in prima persona.

Ribadisco, dunque, che il punto essenziale della questione è che il *tutor* deve essere una figura aggiuntiva e in nessun caso sostitutiva, perché altrimenti il tutor per primo, che avrà guadagnato uno spazio e uno stipendio, non avrà però acquisito quella capacità d'essere autorevole, di dare senso alle cose che fa, quella capacità di dare significato allo studio, alla vita, al lavoro. Esorto dunque l'Isfol, se vuole davvero diventare un punto di riferimento forte in tema di *tutorship*, a chiarire che il tutor non deve essere sostitutivo, ma deve avere un ruolo aggiuntivo e non perché deve recuperare i ragazzi che non si presentano ai Centri per l'Impiego, ma perché deve avere una sua cultura.

È importante precisare che ad alimentare questa logica sostitutiva, e non aggiuntiva, contribuisce anche l'indeterminatezza del termine tutor. È la molteplicità stessa di significati attribuibili alla parola *tutor* ad ingenerare ambiguità, tant'è vero che, come è stato giustamente osservato, l'espressione rimanda sia ad una funzione di protezione, sia ad una funzione di supporto e di promozione, ma il tragico non è l'ambiguità interna della parola *tutor*, quanto quella esterna. Per cui, con questo termine spesso s'intende anche il coordinatore, l'animatore, il mediatore culturale, il facilitatore, qualche volta il progettista formativo, qualche volta una sorta di *alter ego* dell'insegnante di sostegno.

Ma ciò è inammissibile. È inammissibile chiamare indistintamente funzioni diverse come quelle ora menzionate, perché altrimenti si rischia di alimentare il senso di indeterminatezza e d'ambiguità. Diciamo allora che sarebbe auspicabile usare un solo termine, il termine tutor e su quello si deve lavorare per elaborarne una cultura.

Incontrando un mio vecchio amico gli ho chiesto cosa facesse e lui mi ha risposto che faceva il facilitatore. L'ho guardato con aria un po' perplessa, ma farei la stessa cosa se incontrassi qualcuno che mi dicesse che fa il *tutor*.

Il *tutor*? Dove? In che termini? Con quale cultura? Con quale formazione, quali esperienze? Stesso discorso se qualcuno mi dicesse che fa l'animatore o il mediatore culturale in parrocchia, o al quartiere Esquilino con i cinesi. Certamente anche quello è una forma di tutoraggio.

La parola *tutor* è una parola bella, forte, che ha una sua storia, anche nel processo formativo. Ricordo che negli anni '60, c'era una collana di Vallecchi, che allora svolgeva anche attività formativa come editore, intitolata appunto *Tutor*.

Ma questa sua storia rischia di sfrangiarsi se non è chiara la differenza fra *tutor* e insegnante di sostegno, fra *tutor* e facilitatore. I Centri dell'Impiego, ad esempio, hanno bisogno di facilitatori o di *tutor*?

In fase di regolamentazione del profilo in questione, la legge deve considerare che la parola *tutor* può ingenerare confusione e per evitare ciò deve in qualche modo definire con precisione il profilo, altrimenti si corre il rischio o la tentazione di trasformare in sostitutivo ciò che, in realtà, è una novità.

In altri termini, se un soggetto nuovo che dovrebbe essere aggiuntivo, si rivela invece solo sostitutivo, potrà anche dimostrarsi più efficace del preesistente, ma in concreto perde totalmente la sua configurazione di novità.

Alla tentazione della sostituzione poi, si aggiunge la tentazione della moltiplicazione delle figure professionali, e quindi si alimenta l'indeterminatezza e l'ambiguità. Ma è ovvio che non si può vivere nell'indistinto. Potremmo organizzare un gran numero di convegni sull'argomento, avendo sempre la sala piena, perché l'esigenza di capire se c'è uno spazio, un'idea, del lavoro da fare è sentita in modo profondo. L'indistinto non serve.

Alla ridondanza dei termini, che segue il carattere sostitutivo della figura del *tutor*, va data un'anima vera. Qual è quest'anima vera? Concordo con quanto è stato giustamente osservato dall'Isfol, che dietro la figura del *tutor* c'è un richiamo alla funzione simbolica del maestro, addirittura del padre e, io direi pensando a mia madre, anche quella della madre. Ritengo quindi che sia necessario recuperare il senso di quei rapporti che s'instaurano con figure che abbiano autorevolezza, coscienza, senso della vita, capacità organizzativa, capacità di direzione.

Ma ciò è difficilissimo, perché nella società italiana d'oggi c'è carenza di autorevolezza, di capacità di direzione, di dare senso alle cose, e possiamo affermare francamente, senza timore di apparire un po' enfatici o retorici, che la società in cui viviamo è una società "senza padri", caratterizzata da una percezione diffusa di insensatezza. Il problema, allora, è restituire significato alla vita e il problema del *tutor* non è un problema minimale, perché il *tutor* è una figura tecnica. Se quest'ultimo, nella doppia accezione di protezione e promozione, si sostituisce all'insegnante, significa che sarà il *tutor* a dover fare i conti con questa macro realtà sociale e con la micro realtà della scuola, del lavoro, della bottega artigiana. Chi sarà a dare senso alle cose, al mio destino personale? Alla mia cultura personale? Alla mia entrata nella vita, alla mia entrata nel mondo del lavoro? Chi dà senso all'insieme di nozioni che acquisisco nella mia vita di studio?

Proviamo ad immaginare i rischi connessi all'ipotesi del rilancio del *tutor* come

ruolo forte, cioè di una figura dotata di grande autorevolezza, con logica da maestro, con logica da padre, con logica direttiva che sa dar senso alle cose.

Usando una metafora di carattere religioso, possiamo pensare che il tutor possa essere investito della stessa funzione che ha il monaco Zen verso il suo discepolo, che è per quest'ultimo guida materiale e spirituale, dunque una figura molto forte? Ce la sentiamo noi, se la sente una società come la nostra oggi, di dare alla figura del *tutor* questa componente forte per sfuggire all'indistinto del facilitatore, del tutto un po', dell'"acchiappapinocchi"? Potremmo anche raccogliere questa sfida, ma poi chi destiniamo a svolgere queste funzioni? Il giovane appena laureato o diplomato, affidando a una generazione di *tutor* prossimi venturi o già esistenti che non hanno alcuna esperienza, né preparazione culturale o psicologica adeguata, questo ruolo così delicato? Di contro abbiamo, invece, un pericolo esattamente opposto, che è quello di non essere abbastanza direttivi, di non avere autorevolezza, di non avere quella capacità di dar senso alle cose, rischiando non solo di non essere profeti, ma neppure preti; si diventa parroci, animatori sociali o facilitatori.

Stando così le cose, ritengo che la riflessione sul fenomeno della tutorship in Italia debba svilupparsi nel senso di mantenere un equilibrio tra due opposti pericoli: da una parte il pericolo che il *tutor* una volta che sia stato formato, che abbia un consistente bagaglio culturale e una prospettiva a lungo termine, sia qualcuno che in qualche modo abbia qualcosa in più rispetto a ciò che manca all'attuale società, cioè la capacità di dare senso alle cose. Mi riferisco ancora a quella funzione latente, simbolica di cui si parla nella relazione iniziale. Al contrario, se lasciamo andare le cose come sono, assisteremo ad un moltiplicarsi di figure e funzioni indistinte, che non cambieranno la storia di questo Paese, ma accentueranno solo i problemi di finanza pubblica.

In conclusione, dove sta la possibilità di uscire da questa specie di blocco, rappresentato dall'alternativa tra farne una figura solida, lavorando sodo in termini di ricerca e di formazione, compito in cui l'Isfol svolgerebbe un ruolo importante, oppure lasciare tutto nell' indistinto: figure e funzioni? Dove si può cambiare?

Io credo che per trovare una via d'uscita vada recuperato il senso del rapporto relazionale comunitario.

Il *tutor* non deve assumere un ruolo sostitutivo sul piano della formazione delle competenze; può invece assumere un ruolo forte solo se sa gestire la relazione, anche quella tra le materie, fra interno ed esterno, fra scuola e lavoro, fra i componenti stessi di un gruppo, perché è la cultura della relazione fra gruppi, fra i diversi livelli di professionalità e la convivialità che gli dà la possibilità di acquisire una sua dimensione. Io sono molto colpito ad esempio, in veste di presidente del comitato di valutazione del sistema universitario, della frequenza con cui negli ultimi due anni, arrivano proposte per la realizzazione di collegi.

Negli ultimi anni, le università sono cresciute tanto e sono aumentati a dismisura i corsi di laurea. L'aspetto, però, più interessante è che sta emergendo l'esigenza di realizzare dei *College*, cioè dei luoghi dove vince la relazione, la convi-

vialità, dove vince l'input di conoscenze che non sono date dalle varie discipline di studio, o dalle competenze in quanto tali, ma dalla capacità di fare relazione. Mi dicono, ma non so se è vero dal momento che non sono un esperto di storia universitaria, che originariamente, accanto alla struttura universitaria in senso stretto dove si svolgevano i corsi di laurea, sorgevano i collegi, proprio per favorire questo senso di convivialità relazionale, di orizzontalità della cultura informale, potremmo dire, di promozione delle virtù sociali del singolo.

Oggi giorno che i corsi di laurea sono aumentati a dismisura, malgrado la mia feroce opposizione, questo aspetto diventa ancora più importante, ed è secondario se i collegi vengano richiesti dalla *Opus Dei* o da Don Mazza o dai suoi sacerdoti di Padova. La cosa importante è che si è raggiunta la consapevolezza che il vero problema è quello di dar senso alle cose e d'essere più direttivi. In quest'ottica tale strumento è importante, al di là degli altri fini, religiosi, settari, politici, per i quali si motiva tale esigenza.

Il senso più profondo del discorso sul futuro della *tutorship* è probabilmente proprio questo, cioè l'importanza che può assumere l'inserimento della figura del tutor non all'interno della singola università o dei singoli corsi di laurea, ma in un contesto come quello dei collegi. Non credo di essere smentito se affermo che ad esempio è nel Collegio, molto più che nelle aule universitarie, che si forma la classe dirigente uscita dall'Università Cattolica di Milano. L'obiettivo allora deve essere quello di far sì che la funzione tutoriale sia un elemento aggiuntivo e non sostitutivo di qualunque processo formativo, intendendo per "aggiuntività" il sostegno e lo sviluppo della dimensione relazionale che è l'unica cosa che oggi i giovani non hanno, perché sono chiusi in sé stessi o in piccoli gruppi, con una smania di "destino personale" come dice Remo Bodei nel suo ultimo libro, condannati a Destini personali che sono incapaci di organizzarsi in proprio e mutua-no da culture o subculture televisive, giornalistiche e generazionali.

Ricapitolando le riflessioni fin qui esposte, esorto a non trasformare in sostitutivo ciò che in realtà deve configurarsi come aggiuntivo del preesistente, altrimenti corriamo il rischio di incappare nella ridondanza e nell'indistinto più totale, con conseguente impoverimento del processo e delle figure.

Cerchiamo inoltre di capire le due polarità in gioco oggi, la polarità dell'indistinto e la polarità della direttività, del dar senso alle cose. Infine cerchiamo di valorizzare l'aggiuntività, tenendo presente che essa può nascere solo dalla capacità di fare relazione.

Concludo citando una frase straordinaria di Heidegger che tutti noi dovremmo, come padri, come insegnanti, come capi d'aziende, ricordarci: l'identità non è nel soggetto, ma nella relazione: curiamo più le relazioni e avremo più identità di tutti.

le riflessioni

MICHELE COLASANTO*

La riflessione proposta dall'Isfol sulle ragioni dell'emergenza della funzione di tutorato ha offerto l'occasione per sviluppare alcune considerazioni di carattere generale sul tema delle finalità formative della scuola e in particolare delle responsabilità educative che si vogliono attribuire alla figura del tutor nei diversi contesti d'apprendimento.

Nel tentativo di maturare riflessioni che possano rappresentare un valore aggiunto al dibattito in corso, non si può prescindere dal soffermarsi su alcuni elementi di problematicità connessi al tema in oggetto, tali da suscitare quasi un senso di inquietudine.

Tra questi, in primo luogo, quello legato alla molteplicità di significati riferibili alla funzione tutoriale e conseguentemente al significato che tale molteplicità assume rispetto all'istituzione scolastica intesa come organizzazione.

È indubbio che il ricondurre figure come quella del tutor all'organizzazione-scuola implica oltre che sicuri elementi di valore, anche probabili fattori di rischio.

Il problema della molteplicità di significati riferibili al termine tutor conferma che tale funzione non è esclusiva del mondo scolastico. A sostegno di questa tesi si pensi alla radice etimologica e alle diverse accezioni del termine, che, in una varietà d'ambiti che spaziano dall'ortopedia al giardinaggio, richiamano comunque il concetto di sostegno, correzione.

Ritornando, però, al tema in oggetto, l'attenzione deve essere focalizzata sull'emergere della funzione tutoriale nell'ambito di diversi contesti formativi, riformati, riformabili, riformandi.

L'inserimento di tale figura in una pluralità di contesti diversi pone problemi di carattere definitorio tra le diverse istituzioni, ma anche all'interno delle diverse istituzioni. In ambito universitario, ad esempio, esistono una molteplicità di figure che espletano funzioni tutoriali: *il tutor* di tirocinio curriculare; *il tutor* di tirocinio di orientamento lavoro, ossia colui che presiede impropriamente agli *stage*; il

* Preside della Facoltà di Sociologia presso l'Università Cattolica di Milano.

tutor di aula remota per la formazione a distanza; il *tutor* per l'attività di monitoraggio che segue le carriere degli studenti.

Come è facile osservare si tratta di figure che, seppur sotto la denominazione comune di *tutor*, di fatto rivestono ruoli e svolgono funzioni molto diverse tra loro, che non consentono di tracciare i caratteri peculiari del profilo in questione.

Il senso di indeterminatezza che se ne ricava è ancor più accentuato se si pensa che si tratta di figure che sovente alternano al ruolo di assistente quello di "esercitatore", in un mondo, quello universitario, in cui la scarsa disponibilità di risorse, la difficoltà di poter disporre di assegni di ricerca o di raggiungere un posto di ricercatore sono motivi sufficienti per incoraggiare l'attivazione di contratti di tutoraggio di tal genere.

A differenza dell'università, forse nella scuola i ruoli sono per alcuni aspetti più semplificati.

Per dare una chiave di lettura che non sia solo descrittiva, ma anche, se vogliamo, riepilogativa ed interpretativa insieme, si potrebbe affermare che mentre in alcuni contesti il *tutor* può essere inteso come *ruolo professionale specifico*, in altri viene inteso più genericamente come *funzione*. Non sono molti gli esempi di *tutor* come ruolo professionale specifico, e comunque non riferibili a contesti scolastici in senso stretto ma piuttosto all'extrascuola.

Il *tutor* dell'obbligo formativo, ad esempio, è stato oggetto d'interessanti studi volti a tracciarne con precisione i contorni in termini di compiti e competenze, come si ricava dalla cospicua manualistica prodotta in materia.

Interessante a questo proposito l'esperienza realizzata a Trento, dove il *tutor* è stato chiamato curiosamente "*acchiappapinocchi*". Ripresa da un classico della letteratura, questa figura ha il compito di scovare i ragazzi che non si presentano ai Centri per l'Impiego. Si tratta di quei ragazzi che hanno bisogno di essere motivati, che bisogna cercare di recuperare e che più degli altri devono essere oggetto di attenzione da parte del *tutor*.

Anche il *tutor* dell'apprendistato è una figura sufficientemente definita, che è stata addirittura oggetto di normativa specifica.

Nella scuola, processi molto importanti e delicati evocano la figura del *tutor*, in particolare quelli d'insegnamento ed apprendimento individualizzato; sicuramente un'esperienza di successo in tal senso è il laboratorio costituito in Emilia Romagna. Eppure in tali contesti, il *tutor* è sempre affiancato da altre figure: consulenti, progettisti, coordinatore, e non è facile distinguere se questi ruoli sono tra loro in alternativa o invece in connessione; per cui l'impressione che si ricava è che ci sia una sorta di indeterminatezza, soprattutto quando la funzione tutoriale viene messa in relazione con un discorso più ampio di formazione e di finalità educativa.

Allora, in questo gioco che è tra formale e informale, tra ruolo e funzione, molto esplicito nell'extra scuola, un po' meno dentro i sistemi formativi, c'è modo di capire qual è il senso del *tutor* rispetto alla scuola, rispetto alla vita della scuola? C'è un senso che può essere ricondotto all'organizzazione nel suo complesso e non soltanto alla specifica funzione educativa della scuola.

In letteratura, a proposito delle organizzazioni concepite come costruzioni cognitive, creare senso e organizzare sono esattamente la stessa cosa. In altri termini, creare il senso e organizzare si identificano molto strettamente, perché l'organizzazione si costruisce con un sistema di relazioni che trae significato dagli attori stessi; non è l'organizzazione che produce senso, ma sono i singoli attori che producono da sé il loro ambiente e il senso che questo ambiente ha per loro.

Certamente il riferimento ad un potere, un'autorità, un'autorevolezza può essere sottolineato al fine di condividere una lettura comune, ma questi sono comunque sistemi a connessione lasca, ovvero caratterizzati da legami deboli, secondo un'espressione forse più consueta o più utilizzata quando si parla della scuola.

C'è una metafora che rappresenta questi sistemi e che consente brevemente anche di capire in che senso il *tutor* può rappresentare una risorsa o al contrario configurarsi come un problema.

La metafora a cui si fa riferimento è quella della partita, una partita un po' strana però dove si ha un campo circolare e tante porte. Si tratta di un gioco evidentemente atipico, dove il preside potrebbe rappresentare l'arbitro, gli insegnanti gli allenatori, gli studenti i giocatori, i genitori gli spettatori (ma possono essere anche giocatori!), e il calcio l'attività scolastica nel suo complesso.

È chiaro che gli schemi di gioco in questa situazione peculiare e paradossale - tante porte, campo circolare - non sono più quelli tradizionali. Sarebbe che ognuno giochi per se stesso e, in qualche modo, è così. Da un punto di vista sistemico, il gioco perde il significato; dall'esterno non si riesce ad intravedere un senso ma, dal punto di vista dei singoli attori, la strategia c'è, perché ognuno vuole, in qualche modo, fare gol e, comunque, continuare a giocare, magari accettando anche la presenza di un'autorità, di un potere, di un'autorevolezza che comunque ha che fare con una organizzazione che, come già detto, è a connessione lasca, a legami deboli.

In questa prospettiva, è chiaro che tutti possono entrare e uscire dal campo, anche i *tutor*, e alla fine non sembra essere particolarmente interessante il tipo di casacca o di maglia che vestono. Quello che è determinante, anzi decisivo, è capire se esiste una strategia, se i *tutor* si pongono un problema di senso nel gioco che compiono.

È bene forse precisare che, in questa fase perlomeno, sembra prematuro, oltre che per certi versi problematico, tentare di definire o precisare declaratorie su questa figura emergente.

Ciò avverrà, ma in un secondo momento, sicuramente anche per iniziativa sindacale. Di contro, è vero che la scuola ha anche bisogno di certezze.

Prendendo ancora ad esempio la realtà universitaria, se qui si volesse procedere alla normazione di una categoria particolare di *tutor*, i *tutor* di tirocinio formativo ad esempio, bisognerebbe prendere in considerazione tutta una serie di fattori: ad esempio le disposizioni relative a tale profilo contenute nei regolamenti; il docente di riferimento, perché la facoltà deve comunque esercitare un controllo su tale aspetto; la commissione costituita dalla facoltà per esercitare una supervisione di tipo collegiale; il coordinatore di *tutor*, se i *tutor* da coordinare sono diversi.

In questa prospettiva, è chiaro che si andrebbe verso una sedimentazione del ruolo che risulta incompatibile con le preoccupazioni precedentemente espresse. Il problema infatti è capire qual è la strategia di questi *tutor*, e il problema non è solo un problema di formazione. Bisogna capire innanzitutto se questi *tutor* sono interessati a giocare o, se, invece, giocano con molta provvisorietà, per tutta una serie di ragioni che possono condizionare specialmente i più giovani, cioè coloro che nei sistemi scolastici, formativi e nell'Università, svolgono il ruolo di tutor. Quanto interesse c'è effettivamente a rivestire e ad investire in quel ruolo e soprattutto ad abbracciare la finalità educativa propria di ogni organizzazione formativa?

Se è vero che anche la famiglia, l'ambiente, le altre agenzie di socializzazione concorrono naturalmente a svolgere la funzione educativa, certamente la scuola non può sottrarsi a quello che è il suo compito primario, quello di educare. Invece si constata che i *tutor* sono più chiaramente definiti e svolgono al meglio il loro ruolo quando sono chiamati ad eseguire compiti non direttamente educativi. Si pensi al *tutor* dell'apprendistato o a quello dell'obbligo formativo: non che non abbiano assolutamente valenze educative, ma sicuramente minori rispetto alla scuola. Essi si pongono maggiormente preoccupazioni di tipo integrativo verso il lavoro oppure verso il sociale, nel senso di recuperare disuguaglianze o colmare degli scompensi.

Compiti questi straordinariamente importanti, in parte riscoperti e in parte però non ancora sufficientemente sviluppati, poiché attengono ai presupposti stessi della cittadinanza attiva.

Questo scenario è molto ben definito, il problema è se è possibile riportare il tutto su un piano propriamente educativo. La scuola è o dovrebbe essere, socialmente parlando, passione civile ed esperienza autobiografica anche se non necessariamente da immaginare e proporre secondo i canoni del film "*L'attimo fuggente*". Il problema è che rispetto al modo con cui spesso i giovani vengono proposti, consumisti ma anche non, qualche volta alla porta della devianza, esposti però sempre più ai rischi della serialità di personalità poco distintive, occorre tenere peraltro conto che c'è da parte dei giovani sia una forte domanda di socialità, sia di autorevolezza. I giovani vogliono qualcuno che li ascolti, li segua, hanno voglia di cura, e per così dire, di maestri, espressione questa forse un po' arcaica, ma ancora premiante.

In conclusione, la voglia di *tutor* è importante, ma è più importante la voglia di un "maestro". È possibile che in certe circostanze il *tutor* riesca a fare quello che il "maestro" non riesce a fare, ma questo è un problema dell'organizzazione scolastica. Il vero interrogativo è il seguente: l'inserimento di figure che poi andranno faticosamente normate, che sono necessariamente ambivalenti, se non ambigue per alcuni aspetti rispetto al processo formativo, e che implicherà naturalmente l'uso di risorse, concorrerà a rafforzare la capacità della scuola di essere autorevole? O non sarà invece un modo per deresponsabilizzare la scuola?

le riflessioni

PIERO LUCISANO*

L'obiettivo del considerevole lavoro di ricerca svolto dall'ISFOL sull'emergere, in alcuni segmenti del sistema formativo, di nuove figure professionali accomunate, per denominarle, dall'uso del termine "tutor", è verificare se effettivamente si possa parlare di una serie di funzioni educative coerenti che possano dare luogo ad una "nuova figura" professionale e, ancora, se questa premessa fosse accettata, approfondire quali siano le caratteristiche di questa nuova figura professionale, quale il suo ruolo nei processi formativi, quale preparazione debba essere posseduta da coloro che esercitano o intendono esercitare il mestiere di tutor.

Sullo sfondo si profila il dubbio se la discussione sia relativa alla accentuazione di alcune caratteristiche funzioni connaturate alla attività di docenza e di formazione, o se si tratti di funzioni che possono essere estratte dalla attività docente ed assegnate a figure professionali diverse dai docenti.

Proposta in questi termini, la nostra discussione potrebbe apparire teorica o accademica se non fosse che questa avviene in presenza di uno stato di fatto in cui, in alcuni casi anche con il conforto di indicazioni normative, già alcune migliaia di persone lavorano come tutor nella formazione professionale e nei servizi per l'impiego e con un po' più di confusione nelle università e nella formazione continua.

Potremmo considerare in partenza l'ipotesi più favorevole allo sviluppo di una nuova figura professionale, riassumendola nei seguenti passaggi:

- a** lo sviluppo della società attuale e la sua organizzazione del lavoro richiedono modalità nuove e più efficaci di trasmissione della conoscenza. In particolare, la scoperta che protagonista dell'apprendimento è il discente richiede che a questi venga dedicata un'attenzione tutta particolare;
- b** tale situazione richiede una maggiore personalizzazione dei rapporti, una continua attenzione alla soddisfazione dell'utenza, un migliore orientamento ed

* Presidente del Corso di Laurea di Scienze della Educazione e Formazione - Università La Sapienza di Roma.

una assistenza costante, un aiuto ed un sostegno al recupero durante i percorsi formativi;

c queste funzioni non sono assolvibili dalle tradizionali figure professionali dei docenti, che tuttavia non sono sostituibili nella loro funzione di trasmissione del sapere disciplinare;

d dunque, gli insegnanti, i formatori, i professori universitari, dovranno essere affiancati da una nuova figura professionale: il tutor. Questa figura dovrebbe farsi carico di umanizzare le istituzioni formative, coinvolgere e motivare il discente, accompagnarlo e sostenerlo durante il percorso, interagendo con un ruolo ed uno status definito con le altre figure di sistema.

In astratto l'argomento potrebbe "tenere". Tuttavia, analizzandone i termini, ci accorgiamo che è meno solido di quanto appaia a prima vista.

In primo luogo, non esistono sostanziali mutamenti del paradigma educativo tali da consentire di ritenere che l'attenzione al discente sia una scoperta recente o un bisogno emergente delle nuove e più fragili generazioni. Se l'attenzione sistematica ai bisogni del discente ha bisogno di una collocazione storica, probabilmente dobbiamo risalire almeno a Rousseau⁹⁸.

Da allora la maggior parte degli studiosi ha in vario modo messo in luce come il rapporto tra discente e docente sia un elemento fondamentale della trasmissione del sapere e dunque come le funzioni di attenzione, accoglienza, orientamento, guida, siano integralmente comprese nella funzione docente a qualsiasi livello di istruzione.

Che nella pratica le cose vadano in modo diverso attiene ad una cattiva interpretazione della funzione docente, ridotta alla sola funzione di erogazione dell'informazione disciplinare e di giudizio sull'apprendimento.

E nel valutare la crisi della pratica e il verso degli attuali tentativi di soluzioni alternative non si può non considerare la centralità della questione economica. Infatti, di là dei proclami d'impegno in questo paese, l'indirizzo dominante negli ultimi anni è stato quello di risparmiare e non di investire in formazione: dunque mantenere basso il numero dei docenti incardinati (che costano di più) e aumentare il numero di tutor precari (che costano meno).

È inoltre utile considerare che è comunemente osservato che la difficoltà di costruire in modo efficace rapporti educativi e la mancanza di possibilità di prendere in carico i discenti cresce di intensità man mano che si procede nei percorsi formativi. Aumenta con l'aumentare delle figure docenti e delle discipline e con la frammentazione del tempo che il docente ha per rapportarsi alla classe, ovviamente cresce al crescere del numero relativo di studenti che il singolo docente deve governare. La soluzione più logica di una forte collegialità del corpo docente proposta tra gli anni sessanta e gli anni novanta, assolutamente efficace in

98 Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.

molte situazioni sperimentali, non sembra avere prodotto risultati apprezzabili quando è stata proposta in modo aggiuntivo ed esortativo all'intero corpo docente prima della scuola e più recentemente dell'università.

La presa in carico dei discenti così risulta buona nella scuola dell'infanzia e tende a decrescere man mano che si procede per i cicli scolastici, fino a diventare minima nell'università.

1 INVECE DI AFFRONTARE LE RADICI DEL DISAGIO SI CERCANO RIMEDI INNOVATIVI

Non si tratta ovviamente della sola contraddizione tra teoria e pratica nell'ambito degli studi sull'educazione. E ancor più ingeneroso sarebbe ascrivere questa situazione ad una mancanza dei docenti nel desiderio o nella capacità di rapportarsi agli allievi. Sin dalla metà dell'ottocento, sappiamo che la trasmissione del sapere è massima quando il discente è attivo ed impara attraverso l'esperienza e tuttavia le aule sono organizzate con banchi in fila e docenti in cattedra che trasmettono parole ad uditori distratti e annoiati.

Quando Dewey in *Esperienza ed educazione* si sforza di farci capire che i problemi dell'educazione tradizionale non possono essere risolti ragionando per contrasto, ma richiedono una nuova teoria educativa, in sostanza intende proprio prevenirci da un errore tipico: l'innovazione non è solo cambiare e fare diversamente da quanto si faceva tradizionalmente. Non si riesce a cambiare la struttura della comunicazione educativa se non si affronta il problema dell'esperienza educativa nei suoi elementi fondanti.

Il principale problema da risolvere rimane quello di come realizzare un ambiente educativo in cui gli allievi insieme ai docenti realizzino esperienze, proponendosi e tentando di raggiungere obiettivi condivisi. La concretezza delle esperienze e la condivisione degli obiettivi dovrebbero essere costitutivi della disciplina e del controllo sociale. Il gruppo di apprendimento-insegnamento si costituisce dunque come gruppo a prevalente caratterizzazione secondaria centrato sullo scopo, tuttavia può e dovrebbe assumere dinamiche anche più centrate sulle persone qualora il coinvolgimento nel lavoro ed una conduzione di tipo democratico stimolino una maggiore attenzione non solo al contributo di ciascuno alla attività in corso, ma anche alle dinamiche personali ed interpersonali. In questa prospettiva il docente dovrebbe basare la sua professionalità sulla capacità di promuovere e accompagnare e far razionalizzare esperienze. L'insegnante nel modello attivo di educazione non si configura dunque come depositario e dispensatore di un sapere costruito e cristallizzato in nozioni prive di storia, ma come collaboratore esperto alla costruzione, assieme ai discenti, di esperienze. Questo tipo di insegnante appare in sostanza assumere la maggior parte delle funzioni che sono comprese in alcune delle definizioni teoriche di tutor e forse più vicino al tutor che a ciò che siamo abituati a conoscere come docente tradizionale.

Gli "esperti" di "cose" educative, non riuscendo a realizzare quanto la teoria ha delineato con grande chiarezza, dovendo darsi un ruolo e non potendo limitarsi a ripetere quanto già detto in modo completo dai loro predecessori⁹⁹, cercano di

⁹⁹ Mi riferisco non solo a quanto ampiamente teorizzato dai pedagogisti tra la seconda metà dell'ottocento e la prima metà del novecento (Dewey, Ferrière, Claparède, Montessori, ecc.), ed ampiamente sperimentato nella scuola e nell'extrascuola (Makarenko, Baden Powell, Don Milani, Freinet, Freire,

addolcire la pillola di un sapere che va ingoiato senza capirne bene il motivo, cercando di rendere il tutto più accattivante. In tempi di predominio del modello di pensiero pubblicitario - televisivo - e di forte commercializzazione della formazione, gli addetti ai lavori e i decisori politici rischiano di essere le prime vittime di queste mode. Cercano di vendere lo stesso prodotto scuola-formazione-università cambiando l'etichetta, e cercando di abbindolare l'utente con la promessa che il nuovo modello educativo lava più bianco ed è più nuovo del precedente. In questo *merchandising* formativo è assai di moda introdurre termini nuovi, possibilmente complessi e presi in prestito da un'altra lingua per dare l'impressione che si stia realizzando qualcosa di nuovo e di importante. Peraltro la maggior parte di questi interventi, cosiddetti innovativi o talvolta addirittura di riforma, presenta l'evidente difetto di non affrontare i nodi strutturali che fanno delle istituzioni formative al massimo strutture demotivanti, in cui l'utente (bambino-ragazzo-adulto) viene socializzato ad una disciplina di cui non comprende le ragioni ed è costretto ad ascoltare, come direbbe Popper, solo risposte a domande che non ha mai posto, e di porsi di volta in volta come pezze più o meno robuste su otri in cui si vuole contenere vino nuovo.

Qualcosa di questo genere certamente ha favorito la diffusione del termine tutor e la confusione intorno al significato del termine stesso. La parola "Tutor" ha avuto successo e dunque è stata utilizzata e riproposta a proposito ed a sproposito in una grande quantità di contesti diversi. Se va di moda il tutor, tutti diventano tutor ed il tutor è infilato dappertutto dove potrebbe servire e dove non serve.

In questa luce la proliferazione dei tutor potrebbe apparire, in prima approssimazione, frutto della sola confusione d'idee.

Un esempio potrebbe essere la definizione che viene assunta dal CCNL in vigore per gli Enti di formazione professionale in cui si assume una qualifica specifica di formatore tutor e la si definisce tautologicamente con le funzioni di "erogazione di servizi di tutoraggio all'interno dei servizi formativi, di orientamento e di accompagnamento al lavoro".

Sappiamo però che alla base della confusione di idee ci sono sempre problemi concreti. Proviamo a considerarne alcuni.

solo per citare alcuni nomi) ma anche ai contributi delle altre scienze che compongono l'enciclopedia dell'educazione, solo ad esempio gli studi sulla dinamica dei gruppi di White e Lippitt, o di Lewin, a cui facevo riferimento nel paragrafo precedente, gli studi sull'apprendimento e sul gioco di Bruner, i lavori a carattere antropologico della Benedict e della Mead, le esperienze di e gli studi di Benjamin Bloom, e così via, che individuano alcuni caratteri irrinunciabili dell'esperienza educativa e che tuttavia non sembrano aver lasciato traccia nelle istituzioni formative. Del resto anche le elaborazioni successive più qualificate e "di moda" dai *circoli di qualità* all'*apprendimento organizzativo* e all'*apprendimento cooperativo* riportano al centro quegli stessi caratteri essenziali alla realizzazione di corrette dinamiche di apprendimento-insegnamento.

2 I PROBLEMI DA RISOLVERE E LA “SOLUZIONE TUTOR”

Il sistema formativo spesso non è in grado di portare i discenti al raggiungimento degli obiettivi attesi.

Questo ha dato luogo nel tempo alla ricerca di soluzioni private di integrazione. Per la scuola il fenomeno più evidente sono le ripetizioni, fenomeno di rilevanza tale da essere ritenuto dall'Istat come voce significativa nella considerazione delle spese delle famiglie. Gli insegnanti, del resto poco pagati dallo Stato, integrano il salario fungendo da *tutor* ai rampolli dei ceti più abbienti. Quando lo fanno sono più accoglienti, più motivanti, meno giudicanti, prendono in carico il loro allievo e cercano di aiutarlo. Quando lo fanno ovviamente sono di fatto dalla parte del ragazzo e condividono con lui lo sforzo di conseguire in un modo o nell'altro la sufficienza e la promozione.

Esiste anche un sistema di scuole private in cui gli studenti vengono meglio assistiti e poco valutati.

A livello universitario la dimensione del sostegno privato ha finito addirittura per assumere una dimensione di impresa a carattere nazionale (si pensi ai centri di preparazione agli esami universitari: CEPU, ecc.).

Nella pratica del nostro contesto dunque, senza necessità di risalire al Mentore di Telemaco, i tutor nascono come risposta privata ad una disfunzione delle istituzioni educative. Quando coloro che sostengono la necessità di una dura selezione rischiano di vedere selezionati i propri figli ricorrono al sostegno.

La ricerca sulla efficacia dell'insegnamento aveva sperimentato in modo più formale, già negli anni sessanta, l'utilità del sostegno individualizzato¹⁰⁰ e le ricerche sulla dispersione scolastica avevano evidenziato come, al di là di una adeguata presa in carico educativa, dovessero essere presenti nella scuola figure di sistema in grado di affiancare l'insegnante nelle situazioni di massima criticità (andare a cercare studenti a casa, convincere i genitori, intervenire in casi difficili). In passato, per queste funzioni aggiuntive si è fatto riferimento anche a profili professionali diversi dal docente e più specifici, specializzati, si pensi ad esempio all'assistente sociale, allo psicologo e allo psicopedagogo o all'equipe socio-psico-pedagogica talvolta rese disponibili da parte degli Enti Locali più illuminati e necessariamente più ricchi.

Più di recente, alla scuola è stato richiesto di farsi carico di favorire esperienze di alternanza studio lavoro e della fase in uscita degli studenti verso il mondo del lavoro. Nella cronica carenza di risorse degli specifici servizi professionali che Regioni, Province e Comuni dovrebbero garantire pur non disponendo delle

¹⁰⁰ Ad esempio nelle ricerche sul Mastery Learning, si evidenziava come la presenza di un supporto di docenza individualizzato consentisse un migliore recupero di alti livelli di prestazione anche ai casi più difficili. A questo supporto di docenza individualizzato ci si riferiva con il termine tutor.

risorse necessarie, è stato richiesto agli insegnanti di operare anche su questi versanti che ovviamente si sono trasformati in ulteriori attività aggiuntive, che ulteriormente ancor di più frammentano il tempo dei docenti e degli studenti. Chi governa la scuola sembra avere risolto il dilemma dell'interpretazione del concetto di tutor come funzioni o come nuovo profilo professionale scegliendo una via intermedia: assegnando le funzioni tutoriali ad un solo docente per classe.

Negli interventi del Governo Berlusconi sulla scuola previsti dalla legge delega e solo in piccola parte attuati, tra le novità c'è infatti anche un *tutor docente* che è un insegnante come gli altri, che lavora collegialmente con gli altri con le stesse funzioni, che anzi tra qualche anno, se verrà dato seguito all'articolo 5 della legge 53/03, avrà anche una laurea specialistica (come tutti spero a meno che non si pensi di fare una laurea specialistica per tutor) e che, nella fase transitoria, abbia dimostrato doti particolari. Ciò gli consentirà, come afferma il prof. Bertagna, di essere assegnato a **differenza dei colleghi**, (...) anche e obbligatoriamente al gruppo classe, per seguirli, **unico tra i colleghi (sic) dall'inizio alla conclusione di ogni grado scolastico**. Affermazioni che lasciano intravedere una probabile sostanziale rottura dell'auspicata continuità all'interno di ciascun grado scolastico della maggior parte dei membri del collegio docenti. Anche qui come si vede la confusione è tanta. Del resto il continuo ritocco da parte del governo stesso dei suoi stessi provvedimenti rende difficile comprenderne, interpretarne e se del caso criticarne gli sviluppi.

Così nell'incapacità di sciogliere il nodo del rapporto tra saperi ed esperienza l'attenzione si concentra sul problema della pur importante necessità di presa in carico degli studenti da parte del sistema scolastico. Seppellito dal governo l'eroico tentativo delle SSIS di provvedere ad una formazione didattica dei futuri insegnanti e assegnato questo ruolo ad una nuova laurea specialistica, che in quanto tale preparerà ad aspetti disciplinari più ancora specialistici di quanto non avvenisse in passato, non resta che immaginare la scuola futura come un luogo ancora più frammentato in cui agli studenti tuttavia viene assegnato un insegnante tutor che, come dice Bertagna, "sia, in nome e per conto dello Stato, una specie di *ombudsman* del loro personale diritto sociale e civile"; questi dovrà difendere lo studente dallo sfascio del sistema stesso e dall'indifferenza del resto dei docenti.

Per avere un'idea di come potrebbe essere più coerentemente inserito un ruolo tutoriale dei docenti può essere utile tornare a rileggere il documento che gli insegnanti secondari che partecipavano al progetto Re.Di.S.¹⁰¹ sulla dispersio-

101 Il progetto ha verificato la possibilità di ridurre la dispersione ed elevare allo stesso tempo i livelli di profitto, intervenendo sulla formazione e sulle modalità di lavoro degli insegnanti. Si veda Benvenuto G., Bettoni C., Boldi E. (a cura) 1993, *Il progetto Re.Di.S. Recupero della Dispersione scolastica*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana - Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

ne scolastica indicavano a conclusione della loro formazione prima della fase sperimentale del progetto:

“Riflessioni emerse dai lavori di gruppo:

- Quale che sia la collocazione del biennio - situazione attuale o ipotesi di prolungamento dell'obbligo - il primo anno è da intendersi come momento di orientamento/riorientamento piuttosto che di selezione. Questo non significa optare per una promozione generalizzata, ma definire degli standard minimi di area cognitiva e socio-affettiva stabiliti collegialmente e verificare il loro raggiungimento.
- Esiste una responsabilità educativa della scuola.
- Essa è da intendersi non come la somma di azioni di singoli insegnanti o interventi privi di collegamento, ma come frutto d'interventi collettivi e stabili. Fondamentale, quindi:
 - rendere maggiormente operativi gli Organi Collegiali, in particolare il consiglio di classe;
 - attivare il rapporto con le famiglie e con le strutture di supporto a livello di territorio (psicologi, assistenti sociali, ecc.);
- ridefinire la funzione del Preside, la cui attività è attualmente spesso assorbita da mansioni di natura burocratico-amministrativa, in una prospettiva più immediatamente educativa.
- La professionalità docente va costruita in una ricerca di equilibrio tra competenze disciplinari, competenze psicopedagogiche, capacità di orientarsi nella via civile e di assumere in essa responsabilità.
- Compito primario del docente è valorizzare le potenzialità del ragazzo; ciò significa porlo al centro del processo educativo, costruendo percorsi individualizzati. La centralità dello studente richiede che nel processo di insegnamento/apprendimento si definisca un patto formativo che, pur nella asimmetria dei ruoli, renda lo studente consapevole e corresponsabile degli obiettivi e delle fasi di attuazione del processo. Anche la eventuale decisione dell'abbandono dovrebbe essere frutto di una riflessione consapevole e responsabile da parte dell'allunno e del consiglio di classe con l'auspicabile partecipazione della famiglia.
- La condivisione del progetto formativo rende possibile la trasformazione della classe da aggregato a gruppo, presupposto indispensabile anche per una didattica di prevenzione della dispersione scolastica.
- Un progetto didattico mirato a prevenire la dispersione scolastica richiede che il consiglio di classe si trasformi anch'esso in gruppo operativo che, oltre a seguire l'andamento didattico della classe nel suo insieme, si prenda in carico i 'casi difficili'.

A tal fine si ritiene opportuno:

- utilizzare le ore di aggiornamento per l'analisi dei casi in questione e l'individuazione di strumenti e strategie di intervento, avvalendosi se necessario, di esperti esterni (Università, operatori del territorio, enti di ricerca, ecc.);

- prevedere all'interno del consiglio alcune figure tutoriali, a ciascuna delle quali sia affidato un gruppo di 'casi difficili. I tutor, indipendentemente da interventi disciplinari di sostegno, raccolgono e registrano in apposite schede i dati necessari alla descrizione e all'analisi del caso;
- rompere la rigidità dell'orario scolastico prevedendo un monte-ore da utilizzare per attività specificamente finalizzate alla prevenzione e al recupero"¹⁰².

Nel progetto Re.Di.S. dunque la funzione tutoriale viene intesa come mandato del collegio su casi difficili da assegnare agli insegnanti più adatti di volta in volta in reazione ai casi individuati ed in funzione di una responsabilità educativa collegiale. Il progetto, che si è realizzato all'inizio degli anni '90, quando parlare di tutor non era di moda, e introduceva anche procedure formalizzate di accoglienza, tuttavia non ha mai perso di vista il fatto che il vero obiettivo della scuola rimane elevare i livelli di profitto e proprio per questo affidava gran parte delle iniziative di recupero alla rottura delle "proprietà disciplinari" dei contenuti. Nelle università i problemi sono in sostanza gli stessi della scuola e la necessità di figure di supporto nasce dalla carenza di personale docente e non docente e di risorse, a fronte di un aumento consistente dell'utenza. Per avere un'idea della situazione basti considerare che a fronte di una popolazione studentesca analoga a Germania, Francia e Regno Unito (circa 1.600.000 studenti) il numero dei docenti in Italia è il 65% di quelli della Francia e circa il 40% rispetto agli altri due paesi e le risorse destinate al sistema universitario sono circa la metà di quelle di Francia e Regno Unito e un terzo di quelle della Germania (tabella 1).

Tabella 1 - Confronto tra le risorse dei sistemi universitari di quattro paesi europei¹⁰³

Paesi	Studenti	Docenti	Fondi statali in milioni di euro	Fondi per studente in Euro
Italia	1.672.000	50.000	5.680	3.098
Francia	1.591.000	77.000	11.362	7.127
Regno Unito	1.698.000	126.000	11.878	6.972
Germania	1.825.000	115.000	17.043	9.296

In queste condizioni è evidente che il tentativo di migliorare la qualità della didattica e di ridurre la dispersione, percorrendo il rinnovamento strutturale previsto dalla riforma Berlinguer, non possa che essere portato avanti con espedienti. Tra questi espedienti l'uso di personale precario di supporto in forme diverse, acco-

¹⁰² P. Lucisano, (1993), *Il progetto, le fasi ricerca intervento: formazione e sperimentazione*, in Benvenuto G., Bettoni C., Boldi E. (a cura) *Il progetto Re.Di.S. Recupero della Dispersione scolastica*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana - Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

¹⁰³ Rino Falcone, in *Il Manifesto*, 18/02/04.

munate dall'uso per definirle del termine tutor, ha assunto un rilievo di notevole consistenza, come surrogato della difficoltà di ottenere informazioni, orientamento o semplicemente di parlare tout court con i docenti, con il personale di segreteria o con gli stessi bidelli.

È del tutto evidente che in una università in cui l'esperienza della ricerca costituisce il collante tra docenti e discenti, nascerebbe spontaneamente il dare responsabilità ed autorità agli studenti più anziani e/o ai ricercatori più giovani rispetto ai nuovi entrati (funzioni tutoriali), e questo avviene in quei contesti in cui le università dispongono di strutture, spazi, personale e risorse per la ricerca.

Nella formazione professionale, la figura professionale del tutor, nelle forme prima enunciate, è emersa nel contratto nazionale, in realtà determinata dal combinato disposto della necessità di trovare una collocazione a docenti assunti con contratti a tempo indeterminato, ma non più in grado di svolgere la funzione di aula, e dalla possibilità di rafforzare con queste figure, mettendole a carico del Fondo Sociale Europeo, il sistema formativo.

Tuttavia la particolare situazione della formazione professionale e l'avvio nello stesso periodo in cui veniva definito il nuovo contratto della sperimentazione della formazione di base all'interno dell'obbligo formativo ha consentito l'identificazione di una figura professionale che presenta degli aspetti di indubbio interesse¹⁰⁴.

Il tutor, generalmente un ex docente, portatore della cultura professionale del settore nel quale i ragazzi aspirano ad inserirsi, viene ad essere una figura di riferimento a tempo pieno, rivolta ad aiutare i ragazzi ad inserirsi in modo positivo nella dinamica di esperienze e riflessione sulle esperienze all'interno del Centro o dell'Agenzia formativa. Il suo contratto favorisce la sua "osservazione partecipante alle attività formative" e dunque un monitoraggio costante della dinamica del gruppo ed una funzione di raccordo tra le diverse figure di docenti, cercando di superare il tradizionale scollamento tra docenti di aree di base e docenti di contenuti professionali. Inoltre può svolgere utilmente il raccordo con i tutor aziendali per favorire lo svolgimento di tirocini efficaci e prendere in carico singoli ragazzi che presentino difficoltà.

In questo caso dunque il termine tutor si riferisce a una funzione specifica aggiuntiva e chiaramente distinta da quella dei docenti.

Nell'apprendistato così come si configura dal complesso di interventi legislativi che si sono susseguiti a partire dalla L. 196/97, vengono a delinearsi due diverse figure di tutor: il tutor dell'agenzia formativa ed il tutor aziendale. Nel primo caso si tratta di una figura abbastanza simile a quella delineata per la formazione professionale con un maggiore rilievo assegnato al compito di collegamento

104 Si veda Allulli G., D'Arcangelo A., Lucisano P., (a cura di) (2001), L'obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base, Roma ISFOL SR, F. Angeli.

tra l'esperienza formativa in agenzia e l'esperienza sul lavoro. La seconda figura, il tutor aziendale, dovrebbe rappresentare il versante aziendale dell'attenzione al fatto che l'apprendista è in azienda non solo per lavorare ma per apprendere a lavorare. Lo sforzo dell'ISFOL di costruire strumenti in grado di supportare lo svolgimento di questa funzione è encomiabile¹⁰⁵, anche se questa seconda figura rischia nella sostanza di rimanere, nella sua definizione teorica, più virtuale che reale almeno nella maggior parte delle imprese italiane che sono di piccolissime dimensioni.

Nella formazione continua la figura del tutor perde la sua definizione di riferimento, serve a garantire qualche punto di riferimento ai discenti, in aule in cui consulenti super impegnati si materializzano con le loro slide, preoccupati spesso principalmente degli orari dei treni e degli aerei da non perdere, tra una suoneria e l'altra di cellulari che squillano: è un po' il responsabile del corso, un po' tecnico di laboratorio, un po' conduttore di gruppi di esercitazione, un po' usciere.

In questo humus di problemi reali e contraddizioni strutturali, tutte le agenzie formative trovano curiosamente nell'uso del termine tutor una soluzione vantaggiosa ed economica al proprio problema di un rapporto più amichevole con l'utenza, accomunate nell'errore di considerare questa una soluzione ai problemi strutturali.

¹⁰⁵ Trovo in questo senso di grande utilità la produzione di linee guida attraverso il *Manuale per il Tutor aziendale*, ISFOL, Roma, 2003, così come ritengo utile il *Manuale per il tutor dell'Obbligo formativo*, ISFOL, Roma, 2003.

3 I NOMI NON SONO LA SOSTANZA DELLE COSE

Il documento introduttivo e gli interventi che mi hanno preceduto hanno cercato di definire con dovizia di rimandi etimologici e filosofici che cosa potrebbe o dovrebbe essere il tutor e di mettere in luce i vantaggi che l'introduzione di tale figura o ruolo potrebbe portare nell'economia di un discorso educativo attento alle persone, sia che questa attenzione sia dovuta a considerazioni personaliste sia che affondi le sue radici in considerazioni utilitariste.

Le definizioni normative, anch'esse ampiamente richiamate negli interventi che mi hanno preceduto, sia che si tratti di norme vigenti sia che si tratti di norme in via di approvazione, non necessariamente rispondono alla realtà delle cose.

Non basta scrivere su una legge, ad esempio, che nelle scuole o nelle università si devono studiare le lingue straniere e l'informatica per ottenere che questo avvenga, se non si provvede a dotare le scuole di insegnanti competenti nella lingua straniera e nell'informatica o a definire tempi congrui in cui questo insegnamento deve avvenire per produrre risultati apprezzabili.

Non basta definire infiniti nuovi compiti ai servizi per l'impiego, se poi non si dotano questi servizi di personale. È difficile immaginare come l'attuale personale dei servizi per l'impiego possa svolgere i compiti assegnati dalla legge se non se ne considera il numero assolutamente ridotto ed i compiti che deve affrontare.

Inoltre non è sufficiente individuare una funzione, un ruolo, se ad esso non si fa corrispondere uno status tale da poter esercitare realmente la funzione assegnata. Ad ogni assegnazione di responsabilità deve corrispondere una pari assegnazione di potere (autorità, possibilità di sanzionare, risorse da gestire, ecc.) anche nei confronti delle altre figure con cui si interagisce nel contesto educativo.

Non basta definire le condizioni ottimali per svolgere l'insegnamento universitario se non ci sono poi aule e docenti, attrezzature e risorse.

Così quando utilizziamo il termine tutor possiamo allo stesso modo riferirci a una idea astratta di tutor, o provare a vedere a quali realtà concrete sia riferito l'uso comune del termine. Ho provato dunque ad utilizzare quest'ultimo approccio, inverso rispetto a quello di chi mi ha preceduto, per vedere in che misura la sostanza delle cose determini la realtà sottesa al termine che stiamo utilizzando. Per questo ho provato a procedere in modo empirico cercando su internet il termine tutor e raccogliendo alcune suggestioni dalle diverse occorrenze del termine nei siti italiani.

3.1 Il tutor nella formazione a distanza

Le occorrenze più frequenti riguardano i corsi a distanza e la formazione spot. Si tratta di situazioni in cui la tradizionale figura del docente è praticamente assente. L'informazione, predisposta dal docente, viene infatti erogata dalla macchina che spiega, interroga e valuta. Il docente ha ceduto alla macchina voce e/o testi e in alcuni casi anche la sua immagine. Ma poiché questo non scalda l'utenza allora si aggiunge il tutor.

Ad esempio, in un corso di formazione a distanza intermediale per l'alfabetizzazione informatica, al tutor sono attribuite le seguenti funzioni:

“far predisporre il laboratorio d'informatica: tutto il software installato, controllo della compatibilità dell'hardware con i necessari requisiti; organizzare il programma di lavoro in classe; orientare gli studenti nell'integrazione delle diverse attività; motivarli a seguire con costanza il percorso didattico; facilitare il processo di apprendimento verificando i progressi ed assistendoli quando è necessario”.

In questo caso, dunque, il tutor è un assistente di laboratorio con funzioni di promozione e incoraggiamento.

In un altro sito dedicato all'“Open Learning”, il tutor appare una sorta di hostess:

“Per poter chiarire meglio le competenze del tutor e le attività che egli svolge, è opportuno fare riferimento alla specifica articolazione dei corsi in open learning.

Il tutor presenta il corso agli allievi, dando tutte le informazioni che li aiuteranno a orientarsi nel percorso formativo. In particolare spiega che cos'è l'open learning e quali motivazioni hanno condotto alla scelta di questa metodologia; illustra l'articolazione del corso, gli obiettivi formativi e i materiali didattici che sono messi a loro disposizione; fornisce il calendario dei tempi di consegna delle prove di valutazione di fine modulo; dà le indicazioni relative agli orari di apertura dell'eventuale attrezzatura messa a disposizione; chiarisce il proprio ruolo e il tipo di supporto che può fornire all'allievo durante il corso; informa dei luoghi e dei tempi in cui può essere contattato in caso di bisogno; illustra il ruolo dei docenti, i quali sono disponibili per eventuali chiarimenti individuali qualora il tutor ne individui la necessità; somministra le eventuali prove d'ingresso agli allievi”.

In questa declaratoria è divertente notare come il colloquio tra discenti e docenti sia filtrato dal tutor e c'è da chiedersi con quale competenza, visto che la descrizione delle funzioni fa pensare più ad una segreteria didattica che ad una figura preparata sul complesso degli argomenti al punto da discernere quali domande possono o meno essere proposte ai docenti.

3.2 Il tutor universitario

Molte delle voci che compaiono su internet si riferiscono invece ai tutor universitari. Nelle Università di diversi paesi stranieri, tale figura è da tempo presente e attiva, in contesti organizzativi spesso assai diversi dal nostro. In Italia la legge 19 Novembre 1990, n° 341 di “riforma degli ordinamenti didattici universitari” iscrive tra le funzioni formative dell'Università quella tutoriale. La legge ricorda ai professori e ai ricercatori che non possono limitarsi a fare lezione, ma debbono guidare il processo di formazione culturale dello studente attraverso l'assistenza e l'orientamento, per rendere tutti gli studenti protagonisti del processo formativo e rimuovere gli ostacoli che impediscono una proficua frequenza dei corsi.

La figura del tutor sembra dunque legata al ruolo docente, ed estesa ai ricercatori e appare così in molti regolamenti di Facoltà, di corso di laurea. Tuttavia, il termine tutor è inflazionato nei bandi che le università emanano per il reclutamento di personale esterno.

Ecco un esempio di regolamentazione delle funzioni tutoriali in università:

“L’obiettivo fondamentale del tutor è quello di motivare e facilitare gli studenti nel superare le difficoltà che li inducono a:

- *abbandonare il corso di studi;*
- *ritardare il conseguimento della laurea.*

Sono stati identificati come momenti particolarmente critici:

- *il superamento del primo anno del corso;*
- *la formazione conclusiva, in armonia con le finalità professionali o di proseguimento degli studi, progettate nelle diverse aree.*

Compiti e mansioni

Il tutor recepisce le difficoltà che esprimono gli studenti/studentesse e se ne fa interprete presso i colleghi, docenti dei corsi all’interno dei quali tali difficoltà si manifestano. Il tutor, nei primi tre semestri, opera intensamente per facilitare il superamento dell’apprendimento di base (matematica, statistica e informatica) nei tempi previsti, segnalando la necessità di eventuali interventi integrativi ai colleghi docenti, impegnati nei corsi istituzionali”.

In questo esempio il tutorato è inteso correttamente come una funzione aggiuntiva a carico dei docenti del corso di studi, funzione abbastanza onerosa per gli adempimenti che richiede:

- programmare, insieme allo studente, un impegno di studio sostenibile;
- tenere i contatti con i vari insegnamenti;
- rispondere agli interrogativi che sorgono nella preparazione degli esami, direttamente o tramite l’intervento dei docenti competenti;
- risolvere le numerose questioni amministrative, direttamente o agevolando l’intervento della segreteria studenti;
- predisporre attività di recupero ed è disponibile ad incontri personali.

Le relazioni tra studenti lavoratori e i tutor sono tenute sia con incontri diretti su appuntamento, sia per email”.

Si tratta dunque di funzioni agibili da un docente probabilmente solo se rivolte ad un numero modesto di utenti e che tuttavia gli richiederebbero competenze spesso non disponibili da esperti disciplinari supercompetenti nel settore di riferimento. Infatti, spesso i docenti, sia per la preparazione che hanno ricevuto, sia per come sono stati selezionati, non hanno né la preparazione pedagogica, né la conoscenza degli stessi meccanismi interni di funzionamento del corso di laurea in cui insegnano. Anche per una sorta di tracotanza, non è raro, trovare docenti

che si fanno vanto di non sapere anche solo come ci si iscrive all'Università e quali esami bisogna fare al primo anno. Tuttavia, anche in queste situazioni, il tutor oscilla tra la descrizione di un docente come dovrebbe essere normalmente, certamente con qualche affettuosità in più, e la disponibilità di un factotum per soccorrere studenti imbranati.

3.3 Il tutor nella scuola

In altri casi il riferimento al tutor si trova all'interno dei regolamenti di Istituto di scuole secondarie superiori.

La figura del tutor fa parte integrante del progetto di istituto. L'istituzione di questa figura, affiancata ad ogni studente, corrisponde alle seguenti finalità:

- favorire l'inserimento dello studente, particolarmente se in difficoltà, nella vita della classe, attraverso forme di attenzione ai problemi di apprendimento e di relazione con i compagni e con i docenti;
- proporre un processo di verifica precoce della congruità tra scelta scolastica e attitudini e abilità dell'alunno;
- individuare e attivare strumenti e risorse idonei a fronte delle difficoltà riscontrate;
- porsi egli stesso nei confronti dei suoi "tutorati" come primo strumento e risorsa per fronteggiare problemi d'organizzazione del lavoro, metodo di studio, orientamento;
- informare in modo puntuale la famiglia dell'andamento scolastico dell'alunno".

In questi casi è evidente che la funzione del tutor è aggiuntiva a quella docente e che attraverso questa funzione si cerca di far prendere in carico gli studenti da almeno un insegnante in modo da facilitare, attraverso le sue funzioni, il percorso dello studente nella scuola. Tuttavia le funzioni enunciate dovrebbero competere o agli insegnanti della classe, singolarmente e collegialmente, o al dirigente di istituto e non a una nuova figura interna o esterna.

Mi sembra che dalla lettura di queste tre tipologie di intervento tutoriale reale si possano ricavare alcuni aspetti comuni:

- a** l'esperienza proposta nel suo "normale" svolgimento provoca disagio e difficoltà di inserimento ad una parte significativa dell'utenza, in particolare non consente di realizzare una buona comunicazione ed una presa in carico dei discenti da parte del docente o del collegio;
- b** questi problemi sono identificati tra le cause principali della demotivazione e dell'abbandono;
- c** è possibile ottenere un clima migliore ed una azione formativa più efficace intervenendo sul clima, sulla comunicazione e sul sostegno individuale.

Non sembra mai messo in discussione il merito dell'esperienza formativa "normale" proposta.

Dunque abbiamo una didattica tradizionale, passivizzante, ed un rimedio, come direbbe John Dewey, da cucina popolare, per cercare di far digerire un piatto mal

cucinato, o come oggi si usa tanti antipasti per evitare che al pasto gli ospiti si presentino affamati.

Il rimedio da cucina popolare rischia poi di non funzionare perché le figure docenti tradizionali non sono disposte ad assumersi queste funzioni “aggiuntive”, ma altrettanto poco disposte a delegare chi le assumesse come parte del loro potere. Dove poi, in sostanza, le figure docenti non vogliono o non possono assumere queste funzioni, si cerca di realizzarle attraverso supporti esterni e le università guidano la classifica di esternalizzazione della funzione tutoriale ad una figura professionale che viene attribuita ad esempio a studenti anziani, selezionati e formati all’uopo e pagati, come ora va di moda, a gettone.

Ovviamente in questi casi, di là della declaratoria delle funzioni, il tutor diventa poco più che un addetto a sportello informativo. Utile ovviamente in strutture che non dispongono di segreterie e di personale amministrativo, ma limitato nelle funzioni. Io stesso, nel mio corso di laurea, dove i docenti in ruolo sono una quindicina e gli studenti circa mille, e dove non c’è una sola unità di personale con funzioni di segreteria didattica, ho risolto il problema dell’informazione e del primo orientamento attraverso un progetto di servizio civile volontario, integrato da studenti borsisti. Ho cercato di riservare ai docenti la funzione tutoriale; tuttavia, sono consapevole che se chiedo ad un docente di fungere da tutor per circa 70 studenti, oltre a fare ricerca, lezioni ed esami e a partecipare alle attività di gestione del corso di laurea, della facoltà e del dipartimento, non potrò ottenere un risultato particolarmente efficace. Potrei ottenerlo al contrario se gli studenti da seguire da parte di un docente fossero una quindicina.

Della soluzione di esternalizzazione della funzione a studenti da parte delle università stupisce, comunque in genere, l’economicità. Dalla ricerca su internet, si scopre ad esempio che una università ha predisposto il seguente bando:

“CONCORSO per n. 13 tutor “Erasmus” - a.a. 2003/2004 (Scad. 29 agosto 2003).

È indetto un concorso, per titoli, per l’attribuzione di n. 13 incarichi di tutor per un importo annuo pro capite di 900.00.

Detti incarichi saranno distribuiti secondo i Paesi sotto indicati: n. 1 tutor per Regno Unito e Cipro; n. 1 tutor per i Paesi Scandinavi; n. 2 tutors per Belgio e Francia; n. 1 tutor per Austria e Germania; n. 3 tutors per la Spagna; n. 1 tutor per la Grecia; n. 1 tutor per il Portogallo; n. 2 tutors per i Paesi dell’Est Europeo; n. 1 tutor per gli studenti diversamente abili assegnatari di borsa Erasmus”.

Dunque un tutor che deve facilitare i progetti Erasmus che richiedono contatti con università straniere, complesse validazioni di esami e così via, viene assunto a circa 75 euro al mese.

Le conseguenze di questa politica fanno sorridere e di nuovo le si incontra navigando. Ecco alcuni estratti dell’intervista a un tutor di una importante università

milanese, comparsa in un sito (www.dooyoo.it/review/392291.html), che verteva sulla valutazione del funzionamento dei tutor nelle università:

D - Cosa ti ha spinto a diventare tutor?

R - Non sapevo cosa fare, ho pensato che avrei potuto guadagnare qualcosa... Del resto sto in (nome dell'università) tutto il giorno per fare contenti i genitori: perché non sfruttare tutto quel tempo perso?

D - Come sei venuto a conoscenza di questa opportunità?

R - Ne parla il Tuttostudenti, certo però che non si presentano in molti...

D - Spiegati meglio.

R - All'esame scritto si sono presentati in 50 per 48 posti, poi due si sono ritirati...

D - C'è anche un orale, dunque?

R - Sì, un colloquio con quelli dell'Isu, con (nome responsabile) ad occuparsi della supervisione. Visti i numeri, però, hanno preso tutti...

D - Quindi non sono stati selettivi ...

R - Durante la prova scritta ci hanno detto che avrebbero preferito non vedere gente che copiava. Siamo stati bravi a non farci vedere...

D - E le tue responsabilità quali erano?

R - Quattro ore al mese in ufficio a ricevere gli studenti, anche se potevo sempre farmi sostituire... d'altronde perché rinunciare a 4 ore di collegamento a Internet in santa pace?

D - Non si presentano in molti al ricevimento?

R - Quasi nessuno, e sempre per problemi banali, tipo come iscriversi ad un esame al Punto Blu o a che piano è una certa aula, senza sapere che il primo numero dell'aula indica il piano...

D - Quanto ti davano?

R - 15000 lire all'ora ...

D - Beh, dopotutto non ci si arricchisce più di tanto...

R - Prendevo comunque un milione e duecentomila all'anno solo per la disponibilità telefonica.

D - E la tua privacy? Ti disturberanno giorno e notte, feriali e festivi!

R - Ho dato il numero di mia nonna che vive in Sardegna, un mio amico ha dato quello di un suo vecchio cellulare, un altro quello di una sua casa in Val Seriana dove non va più da dieci anni. Comunque mia nonna non l'ha mai disturbata nessuno...

D - Altri benefits?

R - Le presentazioni nelle aule: se ce le fanno fare, ci pagano pure quelle...

D - Ma è vero che le matricole sono schedate?

R - Se per schedatura intendi che per ogni classe del primo anno c'è una cartelletta che raccoglie numeri di matricola, nome, cognome, fotografia e spazio per eventuali annotazioni, allora potrei risponderti di sì...

D - Ma quali annotazioni?

R - Se è "socievole"... per il resto parla la foto...

D - Quindi ci si organizza la serata?

R - A me capitarono le matricole dispari. A quelle "socievoli" fornivo il mio numero di cellulare...

D - Penso possa bastare... grazie per l'intervista! A proposito, mi sai indicare l'ufficio economato?

R - Uhm... non saprei... prova a chiedere a quello lì... è sempre al bar!"

Ovviamente posso testimoniare personalmente del grande contributo che studenti collaboratori attivi e motivati possono dare ad una struttura didattica organizzata e di come questa esperienza sia formativa per loro e utile per gli altri studenti e per gli stessi docenti. Ma anche della disfunzionalità di figure precarie che spesso quando cominciano a funzionare lasciano o debbono lasciare il lavoro, senza che si riescano a consolidare in loro le conoscenze e l'esperienza necessaria per svolgere in modo appropriato il servizio.

Ma di là di alcune suggestioni, l'approccio bottom up e la navigazione su internet consentono di verificare come al termine tutor vengano attribuiti una quantità di ruoli e funzioni diverse, tali da non aiutare la identificazione di una unica figura professionale e le relative competenze e dunque da non consentire la progettazione di percorsi formativi efficaci.

Le definizioni teoriche o normative di questa figura/funzione infatti sembrano riferirsi ad un profilo alto, dotato di competenze sia nel settore dei contenuti del segmento formativo in cui opera, sia nei settori della psicologia e della metodologia, sia, e ancor più, capace di orientarsi ed orientare nel contesto sociale e normativo delle competenze tradizionalmente richieste ad un insegnante. Dunque traducendo questa base di competenze in modo operativo rispetto al nostro sistema istituzionale di formazione dovrebbe trattarsi di un soggetto con una laurea triennale ed una specializzazione disciplinari (dato che le SSIS sono in via di smantellamento) che abbia integrato questi studi con studi di pedagogia, psicologia, sociologia, diritto, e capace di orientarsi nelle dinamiche complesse dei sistemi formativi e del mercato del lavoro, con ampie conoscenze del territorio in cui opera, delle normative nazionali e regionali sull'imprenditoria giovanile, imprenditoria femminile, prestiti d'onore, ecc. Questa figura inoltre dovrebbe essere dotata di capacità relazionali alte normalmente conseguibili attraverso training specifici.

I soli caratteri comuni sono che il tutor, appare una figura minore rispetto al docente, un factotum incaricato magari di funzioni più nobili ma meno importanti e nella sostanza asserite più per forma che per convinzione e dunque per questo pagato meno. Dal punto di vista dell'organizzazione, viene collocato in una funzione di snodo che richiede responsabilità e dunque autorità rispetto ai docenti, ma in uno status che invece non gli permette di esercitarla se non forse ricorrendo a espedienti da teatro dell'arte.

Dal punto di vista dell'impatto sul sistema formativo, l'operazione sembra dare per assunta e dunque legittimare invece la deresponsabilizzazione dei docenti e confermare l'idea che in assenza di interventi strutturali sulle modalità didattiche si

possa porre rimedio al danno, incaricando qualcuno di coccolare e sostenere gli studenti. Dire che c'è un maestro tutor vuol dire che è accettabile che esistano maestri ai quali non è richiesto di esercitare le funzioni "tutoriali". Il maestro o è anche tutor e più di un tutor o non è maestro, il maestro che non agisce le funzioni tutoriali è meno di un video informativo. Ma se è proprio il fare ricerca insieme che costruisce il sapere è difficile immaginare di poter risparmiare sui costi umani di questa operazione, con buona pace dei fautori dell'università a distanza.

Il tutor insegnante minore potrebbe dunque essere introdotto come figura (precaria) in sostituzione di docenti o di figure di segreteria didattica in modo analogo a quanto è avvenuto negli ospedali con l'introduzione degli OTA in mansioni che avrebbero dovuto essere svolte da infermieri.

Inoltre la precarietà del rapporto di lavoro prevista nella maggior parte dei casi per queste figure impedisce che le competenze necessarie si costruiscano nel tempo.

Ovviamente i malevoli possono pensare che questa operazione coincida con un sistema di governo che con l'animo è pronto a celebrare l'importanza dell'istruzione e della formazione, ma che in realtà ha già ridotto e intende ridurre ancora le risorse umane e materiali destinate a questo settore.

Solo nel caso della formazione professionale, dove abbiamo visto che la figura del tutor assume una consistenza diversa, il fatto appare legato anche alla situazione di maggiore precarizzazione della docenza. Il tutor è una figura stabile mentre ormai la maggior parte dei docenti sono precari.

Ancora un tratto caratteristico che appare dalle descrizioni delle funzioni che in contesti diversi vengono attribuite ai tutor è quello di rendere più piacevole l'esperienza di apprendimento insegnamento, attraverso interventi di accoglienza, assistenza, incoraggiamento.

Anche in questo caso si ha però l'impressione che piuttosto di affrontare in modo rigoroso le caratteristiche delle esperienze educative e/o formative si cerchi di renderle più appetibili. Scuola e formazione non devono avere tuttavia come obiettivo primario la *customer's satisfaction*, ma l'apprendimento; non debbono necessariamente configurarsi come esperienza gradevole, ma costruttiva. L'interazione con la realtà reale richiede disciplina e sforzo. Scuola e formazione dovrebbero formare non compiacere. Dovrebbero aiutare gli studenti ad affrontare e superare difficoltà e problemi con spirito critico, per usare una metafora di Ernest Bloch a camminare eretti, indirizzando loro la schiena, metafora che mi piace contrapporre all'inflazionato desiderio di rendere i giovani flessibili.

Per concludere vorrei precisare che, sgombrato il campo dalla possibilità di ragionare in termini unitari di quanto sotteso al vocabolo tutor, rimane tuttavia estremamente utile interrogarsi intorno a funzioni e a professionalità che vanno diffondendosi, come ad esempio la figura di esperto nella assistenza ai tirocini, o di responsabile di un corso di formazione, di Direttore di corso, o di accompagnatore d'aula, sportellista d'informazione, tecnico di laboratorio informatico e così via. Per ciascuna di queste figure è possibile definire un profilo professiona-

le, un percorso formativo, un ruolo nell'organizzazione ed una tipologia di contratto di riferimento (a meno di non accomunare tutti in funzioni generiche e contratti a progetto).

La specifica attenzione dell'ISFOL alle tre situazioni in cui all'uso del vocabolo tutor sono sottese situazioni più definite va coltivata con alcune cautele:

- a per l'esperienza del tutor nell'obbligo formativo, quella di capire se e come la formazione professionale sopravviverà agli interventi del governo.
- b per il tutor di tirocinio, merita la considerazione che le recenti modifiche introdotte rispetto all'apprendistato rischiano di trasformare questo istituto innovativo in una riproduzione dei vecchi contratti di formazione lavoro. E ancora che del tutor dell'agenzia formativa sono largamente specificati gli adempimenti ma poco lo status. Quando il controllo del rispetto delle normative sui contratti di formazione lavoro era svolto dagli ispettori del lavoro, si trattava di figura dai contorni assai più definiti. Certamente da integrare con competenze pedagogiche, ma con uno status tale da rappresentare per le aziende un interlocutore autorevole;
- c per i tutor aziendali, tenendo presente che o la presa in carico emerge spontaneamente dalle modalità di lavoro della piccola azienda o difficilmente questa può emergere come risultato di prescrizioni normative. Si dovrà considerare inoltre che nella grande e media azienda l'individuazione di figure specifiche da affiancare ai tirocinanti prese fuori dalla linea produttiva può favorire, forse, una esperienza umana più gradevole, ma potrebbe comportare anche un apprendimento assai meno efficace.

Per l'università e per la scuola ritengo invece che sarebbe necessario affrontare i reali nodi problematici rimettendo al centro il processo attivo di costruzione del sapere attraverso la ricerca e dotando queste istituzioni di organici stabili ed adeguati di docenti, di figure di sistema e di personale amministrativo.

sezione terza
**le novità del contesto
normativo**

le novità del contesto normativo

VALENTINA APREA*

Una delle novità più rilevanti della riforma del mercato del lavoro e di quella del sistema educativo nazionale, introdotta con la legge n. 53, è quella di avere dato una “cittadinanza” legislativa al sistema tutoriale e alla figura del tutor.

Conoscevamo i vantaggi evidenziati nelle sperimentazioni attuate nell’ambito del mercato del lavoro e della formazione continua, così come sapevamo che la nostra scuola ha sviluppato un rapporto educativo forte, in cui l’insegnante non ha mai trascurato la dimensione tutoriale. Tuttavia è anche vero che questa dimensione, nel contesto scolastico, era stata relegata nei libri di pedagogia o era stata sperimentata in alcune scuole e in alcuni contesti, ma non era richiamata espressamente in nessuna disposizione legislativa.

L’idea, la scelta, il coraggio e la ferma volontà politica di aver individuato ed inserito questo sistema in un contesto più ampio, collocato in una cornice normativa che va dall’istruzione di base alla formazione e all’inserimento al lavoro, rappresentano una novità e meritano un approfondimento, per una serie di scelte consequenziali che dovranno essere prese in considerazioni.

In questo senso condivido l’impegno profuso dall’Isfol per l’avvio di questa riflessione che ha raccolto i contributi, le testimonianze e i suggerimenti provenienti da esperti del settore e delle Istituzioni.

È importante, inoltre, ricordare le ragioni che hanno guidato il lavoro di definizione della funzione tutoriale della scuola, nonché la ricerca di un costante ed armonico equilibrio tra successi d’apprendimento uguali per tutti e percorsi personali e individualizzati, differenziati nei luoghi, nei tempi e nei modi.

La logica sottintesa è, infatti, muoversi tra rigidità e flessibilità organizzativa, tra apprendimenti formali ed apprendimenti non formali e informali, tra vincoli nazionali obbligatori e opzionali, facoltativi a livello d’Istituto, al servizio della maturazione personale degli allievi. Certamente è una missione che coinvolge tutta l’organizzazione delle singole istituzioni scolastiche, ma in particolare è compito

* Sottosegretario al Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Scientifica.

d'ogni équipe di docenti, incaricati di seguire la formazione degli allievi del gruppo classe.

Spetta loro connettere profilo, indicazioni nazionali, POF (Piano dell'offerta formativa) d'istituto, piani di studio personalizzati e documentare le risultanze nel portfolio delle competenze personali. Una funzione tutoriale di sistema che compete a tutti i docenti e che tuttavia, proprio a causa della complessità delle composizioni in gioco, rischia di finire per essere autoreferenziali e, comunque, lontano dal destinatario del progetto educativo.

L'insegnante-tutor rappresenta una grande possibilità data ai giovani: i bambini e i ragazzi, infatti, oggi soffrono spesso di solitudine e denunciano un disagio a volte anche profondo, perché non riescono ad avere la giusta attenzione degli adulti, né riescono a trovare con essi un dialogo.

Senza caricare di eccessive aspettative questa figura, si vuole, però, tentare di affiancare ai ragazzi un insegnante che, più degli altri, dedichi del tempo a loro e alle loro famiglie, li guidi e li supporti nella costruzione del portfolio delle competenze e del piano di studio personalizzato. In tal modo il ragazzo saprà di poter contare su una figura adulta che lo accompagna nel percorso di apprendimento.

Il docente-tutor dovrà essere un punto di riferimento nell'organizzazione degli apprendimenti formali, in grado di mettere ogni studente nelle condizioni di partecipare attivamente e responsabilmente ai piani di studio personalizzati, legando la formazione con il progetto di vita di ciascuno. In questo senso la funzione tutoriale garantisce un processo di continuità nelle varie fasi di apprendimento e di crescita di ciascun giovane, sostenendo le azioni di orientamento e di accompagnamento nel mondo delle professioni e del lavoro: dal portfolio delle competenze al libretto formativo.

La figura del tutor è stata introdotta nel mondo della scuola con l'istituzione dei Centri territoriali permanenti, come funzione rivolta essenzialmente agli adulti, anche stranieri e dallo stesso CCNL del 1999, con l'obiettivo di articolare l'unica ed uguale funzione docente in una nuova figura professionale. In entrambi i casi non si configurava come una funzione rivolta ai giovani, come, invece, era considerata nell'ambito dell'Obbligo Formativo e della transizione al lavoro.

Con la riforma della legge n.53, si è ritenuto di far rientrare la funzione del docente tutor tra i livelli essenziali di prestazione del servizio da assicurare a tutti i giovani, a partire dal primo ciclo di istruzione.

Sia nella legge n. 53, dunque, che nella legge 30 del 2003, il fenomeno tutoriale diventa una questione di "persone" e di personalizzazione: la persona viene messa al centro del processo educativo e di accompagnamento al lavoro. Lo spirito è, dunque, quello di imparare e crescere insieme, tutti e ciascuno, in una organizzazione più grande e complessa, qual è un istituto che accoglie centinaia di allievi e decine di docenti e non, qual è un'impresa che si muove sul mercato, qual è la stessa società.

Tutto l'impianto della riforma condivide il principio secondo cui il sistema educativo d'istruzione e di formazione rappresenta una grande esperienza sociale di "comunità d'apprendimento", che non si limita ad essere una mera associazione formale, in cui ciascuno dei suoi membri è chiamato ad investire le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, nel miglioramento della conoscenza di tutti. Tutto ciò rappresenta un valore così prezioso in sé, per ogni persona e nella prospettiva di un'utilità sociale-comunitaria, al punto che nel processo di riforma si è ritenuto opportuno introdurre alcuni vincoli per assicurarlo ad ogni studente. La riforma affida il gruppo classe al docente che, nell'ambito dell'équipe pedagogica, svolge il ruolo di tutor. Secondo il legislatore, infatti, trasformare un gruppo classe differenziato in una "comunità d'apprendimento", esige la presenza costante di un punto di riferimento, anche emotivo, per gli allievi, che possa fluidificare, consolidandole, le relazioni interpersonali tra tutti i membri e favorire, sul piano dell'apprendimento, il coinvolgimento contemporaneo di tutti i ragazzi, nessuno escluso. Sarà compito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche raccogliere ed elaborare ogni tipo d'intervento e d'esperienza maturati, e rifletterli nel più complesso ambito delle istituzioni presenti sul territorio.

le novità del contesto normativo

ANTONIO CAPONE*

La recente introduzione di nuove figure tutoriali nel sistema educativo (per l'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione, per l'alternanza, l'apprendistato) ha sollecitato un crescente interesse per lo studio di tale fenomeno, arricchendo il dibattito in corso negli ambienti tecnico-specialistici con nuove ipotesi interpretative sul profilo professionale in questione.

Si aggiunga che la figura del tutor, cui è stata sempre riconosciuta una posizione di primo piano tra gli operatori del sistema d'istruzione e formazione professionale, risulta oggi investita di maggiori e più complesse funzioni, che hanno contribuito ad accrescere l'importanza del suo ruolo, considerato strategico e cruciale sia nei contesti d'apprendimento, sia nelle delicate fasi di transizione e/o d'integrazione sociale.

Proprio in considerazione delle più ampie e complesse responsabilità attribuite oggi al tutor, riferirsi a questi in termini di "figura professionale" potrebbe sembrare riduttivo, non solo da un punto di vista lessicale, ma soprattutto concettuale.

Tali premesse, che contribuiscono anche a chiarire il senso e la portata delle riforme che si stanno realizzando nel sistema dell'education e del mercato del lavoro, sollecitano l'assunzione di un impegno di primaria importanza, vale a dire quello di costruire, intorno al concetto di tutor e alle sue funzioni nei diversi ambiti in cui questi si trova ad operare, un sistema organizzato, affinché questi non corra il rischio di rimanere una figura dai contorni indistinti, vittima delle mille responsabilità e funzioni che gli sono state attribuite.

Il rischio maggiore che si potrebbe correre in tale situazione, infatti, è che all'attribuzione di così molteplici e delicate funzioni non corrisponda, poi nel concreto, una figura professionale forte e riconosciuta, integrata nei complessi processi in atto nella società odierna.

* Consigliere presso il Gabinetto del Sottosegretario al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Il percorso per la costruzione del profilo tutoriale è dunque complesso, e necessita di una certa gradualità; in esso si tenterà di ricomporre quanti più tasselli possibili del mosaico, mettendoli via via in ordine per ricostruire, in un sistema organico, il profilo completo della sua professionalità e i contorni dei suoi caratteri distintivi.

Inoltre, pur continuando a valorizzare le singole iniziative e le esperienze realizzate in alcune realtà, è importante, nell'ambito delle diverse autonomie istituzionali e/o funzionali, sviluppare un sistema di confronto e verifica nel processo di definizione di tale figura nelle diverse filiere o contesti operativi. Il principale errore da evitare, infatti, verificatosi in altri casi ed in parte nello stesso sistema d'istruzione e formazione professionale, è che questa figura diventi sufficiente a sé stessa, e che i *tutor*, o le singole istituzioni, a causa del reale e concreto bisogno, diffuso nel territorio, di sviluppare la funzione tutoriale, definiscano in maniera autonoma funzioni, obiettivi e traguardi. Questo processo di autoreferenzialità potrebbe implicare come conseguenza o una eccessiva responsabilizzazione del ruolo o al contrario, una pericolosa deresponsabilizzazione, riguardo, ad esempio, agli obiettivi di crescita e di accompagnamento degli allievi.

Per evitare tali rischi è, dunque, necessario ordinare i vari tasselli e tentare di costruire, con la maggiore chiarezza definitoria possibile e attraverso un processo di confronto che coinvolge più soggetti, le funzioni del *tutor* e gli obiettivi che, con questi, s'intendono perseguire.

Oltre alle numerose figure tutoriali introdotte con le recenti riforme del sistema dell'istruzione e formazione professionale (il tutor dei Servizi per l'Impiego, dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato), la riforma del mercato del lavoro e più precisamente il relativo Decreto attuativo (Decreto n. 276/2003) ha previsto un'ulteriore figura tutoriale: mi riferisco al *tutor* dei programmi d'inserimento professionale, già oggetto d'alcune sperimentazioni territoriali.

Si tratta di una figura non contemplata nelle tradizionali classificazioni dell'istruzione e della formazione professionale, né in quelle della formazione continua; essa, infatti, fa riferimento al settore dello svantaggio sociale, comprendente tutti quei soggetti che presentano difficoltà d'inserimento nel mondo del lavoro.

In particolare, dunque, l'articolo 13 del Decreto n.276, oltre a prevedere specifici benefici per le categorie di soggetti svantaggiati (sggravio fiscale per le aziende che assumono e previsione di un piano di formazione o di inserimento individuale) introduce una nuova figura tutoriale.

Quest'ultimo, oltre ad avere valenza formativa, svolge soprattutto un'importante funzione di tutela sociale. Per fronteggiare, infatti, le difficoltà che ciascun individuo può trovarsi a dover affrontare nelle scelte formative, d'inserimento professionale e/o d'integrazione sociale, è necessario prevedere delle vere e proprie tutele, quasi delle ancore o reti di protezione, che fungano da cassa di contenimento, accompagnando e proteggendo il soggetto nel proprio percorso d'inte-

grazione sociale e professionale. Per rendere concretamente applicabile le disposizioni previste nel succitato articolo, è attualmente allo studio del Ministero del Lavoro un progetto finalizzato in particolare alla definizione delle competenze del nuovo profilo tutoriale.

Questa nuova accezione di funzione tutoriale nel senso di tutela sociale, aggiunge un nuovo pezzo a quel famoso mosaico ordinato di compiti, consentendoci di dare una nuova interpretazione del concetto di tutor, appunto come soggetto deputato a svolgere funzione di tutela sociale.

In tal caso, sulla base dello sviluppo delle funzioni del tutor, sarebbe interessante poter ragionare su di un vero e proprio “diritto al tutoraggio”. Infatti, con la Riforma del sistema educativo, che ci ha culturalmente abituato ad una nuova visione dell’apprendimento e della formazione intesa non più soltanto come un dovere o un’imposizione, bensì come un diritto, anche il tutoraggio non deve essere più considerato come una sorta di guida imposta, ma come un servizio alla persona, finalizzato all’integrazione sociale ed allo sviluppo individuale.

In caso contrario, a causa di una diversa impostazione culturale, si corre, da una parte il rischio di creare un sistema autoreferenziale, dall’altra di deresponsabilizzare l’utenza che dovrebbe beneficiarne.

L’invito è, allora, quello di cominciare a considerare questa nuova funzione come un diritto del soggetto e prefigurare un sistema all’interno del quale tutti coloro che si trovano in uno stato di difficoltà più o meno consapevole - a seconda dell’età o delle situazioni contingenti - possano rivendicare l’accesso ad un servizio di sostegno, come quello che potrebbe assicurare un sistema di tutoraggio.

Infine, ritengo utile evidenziare la circostanza che il concetto di tutoraggio ne richiama un altro, a questo strettamente connesso e figlio anch’esso delle riforme in atto: mi riferisco al concetto d’orientamento.

In realtà si potrebbe affermare che il tutoraggio rappresenta una particolare tipologia d’orientamento. Se, dunque, il servizio d’orientamento è costruito per poter rispondere ai bisogni di più soggetti, l’azione del tutoraggio dovrebbe essere costruita per rispondere ai bisogni del singolo individuo.

In conclusione, parlare di tutoraggio in termini di funzione di tutela sociale, dunque di un diritto al tutoraggio - obiettivo questo del Ministero del Lavoro, del Ministero dell’Istruzione e delle Regioni - ci consente, nell’ambito delle riforme in atto, di ragionare e adoperarci per la costruzione di un elemento mancante e non ancora ben definito: il diritto degli individui all’orientamento.

Il Ministero del Lavoro e quello dell’Istruzione, infatti, hanno avviato un dialogo che dovrebbe condurre alla definizione di una legge organica sull’orientamento e, dunque, alla costruzione di un sistema nazionale d’orientamento.

All’interno di tale sistema nazionale, maggiore attenzione sarà riservata anche al

ruolo del tutor e alle sue funzioni. La funzione tutoriale potrebbe in tal caso essere intesa come uno dei vari e possibili interventi di orientamento, come servizio finalizzato più direttamente alla persona durante tutto l'arco della vita, in modo tale che l'individuo possa affrontare in maniera serena e non deresponsabilizzata il personale percorso verso l'integrazione sociale e professionale.

le novità del contesto normativo

RAFFAELE GRAZIA *

L'interesse crescente dimostrato, negli ultimi anni, nei confronti del fenomeno della tutorship e il dibattito sul tema avviato dall'Isfol per indagare le ragioni profonde della progressiva valorizzazione della funzione tutoriale, offrono lo spunto per svolgere alcune considerazioni preliminari relative, soprattutto, alle implicazioni e alle criticità legate alla recente introduzione di nuove figure di tutor in una pluralità di contesti formativi.

L'aspetto più problematico del fenomeno in oggetto è rappresentato dalla confusione, sia terminologica che concettuale, ingenerata dalla comparsa di nuove figure tutoriali nelle diverse filiere formative.

Spesso, infatti, nel linguaggio corrente, quando ci si riferisce alla figura del tutor, si usano indifferentemente le espressioni più svariate: facilitatore, formatore, accompagnatore, orientatore, moderatore, animatore, mediatore, senza pensare invece che si tratta, nel concreto, di figure e ruoli molto diversi tra loro, per funzioni ed elementi distintivi.

Tali premesse inducono a sottolineare che l'impegno più urgente al quale siamo chiamati, è quello di conferire al tutor una dimensione nuova, autonoma e chiaramente definita.

In un momento contrassegnato da riforme che toccano sensibilmente la nostra società, in particolare sul futuro di quanti devono inserirsi nel mercato del lavoro, ma anche di quanti sono già occupati, il tutor dovrebbe configurarsi come un ruolo autonomo, in grado, tuttavia, di svolgere un'importante funzione d'integrazione tra realtà istituzionali che finora hanno dialogato a fatica; in altre parole ritengo che il tutor possa svolgere un ruolo strategico per far interagire con successo i diversi contesti.

* Assessore alle politiche dell'occupazione, della formazione, dell'organizzazione e delle autonomie locali della Regione Veneto.

Solo dopo averne condiviso la nuova dimensione, si potrà affrontare l'impegno di definire il profilo professionale del tutor delle diverse filiere, tenendo presente però che l'idea di tutor che è stata proposta dalle suggestioni dell'Isfol, forse mal si concilia con gli strumenti che abbiamo a disposizione: ad esempio, il nuovo apprendistato è qualcosa di diverso dal vecchio apprendistato, ma in veste di Assessore regionale mi auguro che il *tutor* di questa filiera svolga in futuro funzioni diverse rispetto a quelle che ha svolto in passato.

Il contesto cui posso far riferimento è naturalmente la realtà regionale del Veneto, dove l'istituto dell'apprendistato è molto diffuso: basti pensare che nella regione si concentra circa il 17% del totale degli apprendisti italiani.

In questa realtà, data forse anche la tipologia del sistema produttivo locale, caratterizzato da aziende di medie e piccole dimensioni, la figura del *tutor* riveste una rilevanza parziale e limitata.

Per il futuro, mi auspico, invece, che nell'ambito del nuovo apprendistato, il tutor assuma un ruolo diverso e non sia squisitamente ed esclusivamente o uomo della formazione o uomo del lavoro e dell'impresa.

Si pensi ad esempio all'importanza che rivestono le esperienze di alternanza scuola-lavoro, intesa da ora in poi non solo come possibilità, ma come un diritto. Proprio in tema d'alternanza, nella Regione Veneto, grazie ad un accordo con le Parti Sociali e con il coinvolgimento diretto del sistema produttivo, delle Camere di Commercio e delle realtà sindacali, è stato possibile avviare un progetto sperimentale cui partecipano nove istituti.

Nel corso di tale sperimentazione abbiamo potuto constatare che una delle maggiori difficoltà è stata per l'appunto l'individuazione del *tutor* scolastico e del *tutor* aziendale, a conferma del fatto che coloro che lavorano nel mondo della scuola conoscono poco o pochissimo il mondo aziendale e viceversa.

La maggiore difficoltà, dunque, è rappresentata proprio dalla possibilità e dalla capacità di integrare, non solo a livello di progettazione, ma soprattutto nel concreto, il lavoro di chi è all'interno della scuola e di chi è inserito nel mondo del lavoro.

Una proposta estremamente innovativa e al contempo una grande scommessa sarebbe promuovere una figura di *tutor* completamente diversa: un ruolo totalmente autonomo che non sia né insegnante, né lavoratore, né imprenditore, né formatore.

In altre parole si potrebbe ipotizzare di introdurre, nel nostro Paese, una professionalità finora sconosciuta, poliedrica, che abbia conoscenze diverse e che possa anche agganciarsi alle diverse tipologie di tutorato che vengono realizzate all'interno dei Centri per l'Impiego, dove si realizza un tutorato di tipo orientativo, diverso da quello realizzato, ad esempio, nell'ambito dell'apprendistato o dell'alternanza scuola-lavoro o della formazione iniziale.

Il rischio maggiore, connesso alla complessità dell'attuale situazione, è, come si diceva, non solo creare ambiguità, ma soprattutto non soddisfare le legittime

aspettative di coloro che devono essere adeguatamente accompagnati e sostenuti nelle loro scelte formative e professionali.

Nelle sperimentazioni sull'alternanza, nella Regione Veneto abbiamo sposato la logica di unificare, la progettazione dei percorsi formativi da svolgere all'interno della scuola ed all'interno dell'azienda attraverso un lavoro d'*equipe*. Non è stato facile, perché le aziende presenti sul territorio (circa 450 mila rispetto ad una popolazione di circa 4 milioni e mezzo di abitanti) registrano un numero di lavoratori assolutamente limitato.

Per questa serie di ragioni non è facile trovare, nel nostro sistema produttivo, figure disponibili a svolgere funzioni tutoriali.

Grazie alle associazioni, siamo però riusciti a creare finalmente un'efficace rete di aziende e abbiamo potuto individuare alcune figure di "tutor indipendente", rispetto ai 7-10 contesti aziendali coinvolti nella sperimentazione, dando il via dunque alla costruzione di una figura che svolge funzioni di integrazione e di partecipazione attiva alla fase di progettazione dei percorsi da realizzare.

Il principale successo di questa iniziativa è stato, dunque, quello di essere riusciti a creare un sistema in cui scuola, mondo del lavoro, formazione provano ad integrarsi e dialogare tra loro, anche grazie all'azione di questa figura.

La riforma del sistema di istruzione e formazione da un lato, e quella del mercato del lavoro dall'altro, sono due grandi riforme sulle quali è necessario andare avanti nel processo di regolamentazione soprattutto per renderle effettivamente operative nel territorio e nelle Regioni. Quest'ultime infatti, dopo aver avviato iniziative e progetti sperimentali, devono poter partire per consolidare i risultati delle esperienze realizzate.

Le due riforme in atto, dunque, non devono essere separate; né è ammissibile pensare ad una scolarizzazione del lavoro, o lasciare che la scuola operi esclusivamente in funzione del mondo del lavoro.

Provando, invece, ad integrare i percorsi delle due riforme, col supporto di figure come quella del tutor, forse si potranno affrontare i cambiamenti in atto in maniera meno traumatica e magari si riuscirebbe anche a dare qualche opportunità in più di lavoro a persone che in questo momento, anche nell'ambito della scuola, non riescono a trovarlo. In una società complessa, in cui la realtà dell'apprendimento è ancora più complicata, potrebbero rivelarsi necessarie figure diverse da quelle tradizionali. D'altronde anche le regioni, dal canto loro, vorrebbero vivere quest'esperienza proprio in questi termini.

Le possibilità di riuscita sembrano essere incoraggianti dato che tanti contesti regionali, non solo quelli più evoluti, dimostrano di essere pronti ad intraprendere la strada del cambiamento e del rinnovamento del sistema.

le novità del contesto normativo

AVIANA BULGARELLI*

Un segmento che si sta gradualmente sviluppando nell'ambito del sistema formativo, ma che è destinato ad un'evoluzione esponenziale nei prossimi anni per supportare ed elevare la competitività del Paese, è quello della formazione continua. Anche in questo contesto la figura del tutor assume un'importanza strategica, in relazione al ruolo e all'evoluzione dell'impresa formativa.

A questo proposito si possono riportare alcuni dati che danno il senso della portata del fenomeno.

Oggi, sempre di più, le imprese italiane cominciano ad interessarsi alla formazione, in primo luogo nei confronti dei propri dipendenti, ma anche per gli altri soggetti che entrano in impresa in forma temporanea, per esperienze di tirocinio o con contratti di breve durata. Analizzando i dati sulla formazione continua relativi sia al numero dei lavoratori formati, sia al numero delle imprese che realizzano la formazione, si registra negli ultimi anni un trend di crescita, anche se i numeri dell'Italia rimangono al di sotto della media dell'Unione Europea. I risultati della più recente indagine Excelsior che fa riferimento al 2002, infatti, evidenziano che in media il 24% di aziende ha realizzato attività formative per i propri dipendenti, caratterizzandosi come "impresa formativa". All'interno di questo dato, che è un valore medio nazionale, ci sono forti differenziazioni, in primo luogo rispetto alla dimensione aziendale, tra piccola e medio-grande impresa. Infatti, si passa dal 9% delle imprese sotto i 10 addetti che hanno realizzato attività formative, al 62% di imprese sopra i 250 addetti.

Interessante è anche il dato relativo alle imprese che ospitano tirocini e stages, pari all'11%, svolgendo, di fatto, una funzione formativa nei confronti di giovani in ingresso nel mercato del lavoro.

In considerazione di questi dati, si può certamente affermare che esiste la tendenza verso l'impresa formativa, pur considerando che questo 11% è una media nazionale che nasconde diversità tra le diverse macro-aree del Paese e tra la piccola e la grande impresa.

* Direttore Generale per le politiche per l'orientamento e la formazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Tuttavia occorre considerare che l'indagine Excelsior fotografa una situazione legata alla precedente normativa e non tiene, ovviamente, conto dei futuri sviluppi legati all'applicazione della Legge Biagi e della Legge Moratti.

Come detto in precedenza, da questa analisi emerge chiaramente che c'è interesse, da parte delle imprese a formare non solo i propri addetti, ma anche gli altri lavoratori ed in particolare i giovani.

C'è un ulteriore elemento positivo da considerare: se fino a qualche anno fa i dati facevano rilevare uno scarso interesse da parte delle imprese italiane alla formazione, di recente il livello d'adesione ai Fondi Interprofessionali per la Formazione Continua, nella prima annualità, è stato straordinario.

Per i processi d'apprendimento che avvengono all'interno dell'azienda, il ruolo del tutor diventa cruciale; per cui da un lato emerge un crescente interesse delle imprese, mentre dall'altro emerge una volontà legislativa, frutto di un processo di consultazione e di concertazione che diventa, dunque, volontà collettiva, di sviluppare, sempre di più, il ruolo dell'impresa formativa, in sinergia con il resto del sistema educativo-formativo.

Tale volontà si esplicita, ad esempio, nelle due nuove normative di riforma del mercato del lavoro e della scuola.

Il decreto attuativo della legge di riforma del mercato del lavoro, per ciò che riguarda la componente dell'apprendistato prevede che un'impresa, per stipulare un contratto di apprendistato, debba avere un tutor con competenze e formazione adeguate.

Per quanto riguarda, invece, la legge Moratti non c'è ancora un decreto attuativo, ma all'art. 4 evidenzia l'esigenza della presenza di un tutor che segua il percorso di alternanza scuola-lavoro.

Sia i dati statistici, sia le policy, dunque, confermano che l'evoluzione del ruolo di "impresa formativa" implica l'individuazione di figure interne all'azienda stessa che possano svolgere tali funzioni.

Naturalmente è difficile pensare ad un'unica figura di tutor per le diverse categorie di destinatari della formazione.

L'esperienza maturata finora con i tutor aziendali nell'apprendistato, che ha consentito, fra le altre cose, l'elaborazione del "Manuale del tutor aziendale", sottolinea l'importanza del fatto che la figura del tutor sia diversificata, poiché un unico tutor non può raccogliere in sé i tanti bisogni derivanti delle diverse imprese. Inoltre una variabile significativa è la dimensione aziendale, che incide nel senso di una maggiore o minore specializzazione in questo ruolo formativo in relazione alle diverse esigenze di formazione e professionalizzazione.

Infatti, molto diverso è il tutor di una grande impresa con tradizione formativa, che ha competenze di progettazione, che dispone al proprio interno di servizi che realizzano la formazione e che può contare su altre figure che nell'impresa possono concorrere ad accompagnare i processi d'apprendimento, da quello di una piccola azienda artigiana dove spesso il tutor s'identifica con lo stesso imprenditore.

Da queste considerazioni si deduce che vari sono i ruoli che il tutor può svolgere per l'azienda; esso può, infatti, avere un ruolo d'interfaccia tra la progettazione formativa, il bisogno dell'azienda e il bisogno di formazione, oppure può essere sostanzialmente colui che accompagna la persona nel suo percorso formativo.

Accanto quindi all'unica funzione di tutorato si tratta di definire non una, ma probabilmente più figure di tutor che svolgono ruoli certamente diversi.

Diversificate sono anche le esigenze dei soggetti in formazione, a seconda che si tratti di percorsi di formazione continua. Il ruolo del tutor è, infatti, diverso non solo in base alla tipologia d'impresa, ossia alla dimensione e all'organizzazione aziendale, ma soprattutto per la tipologia di target: un tutor che lavora con giovani che partecipano a percorsi in sull'alternanza previsti dalla Legge Moratti è chiaramente un tutor investito di compiti molto importanti, poiché quella formazione realizzata in azienda concorrerà all'acquisizione di competenze riconoscibili ai fini del titolo di studio, ma soprattutto perché nella formazione dei giovanissimi occorre tenere conto di tutta una serie di problematiche educative che possano influire sui processi d'apprendimento.

Diversi sono, invece, i ruoli del tutor per l'apprendistato, nel caso di un contratto professionalizzante e del tutor in un percorso di formazione continua, che avrà, ad esempio, solo la funzione d'accompagnamento, piuttosto che d'interfaccia tra i diversi sistemi formativi dell'impresa, della formazione e dell'istruzione.

Dunque, quali tutor per la formazione in impresa?

Occorre costruire queste figure cercando di capire quali sono i fabbisogni sottesi e legati alla tipologia d'utenza e d'impresa; inoltre, è attualmente in corso una riflessione tra il Ministero del Lavoro e le Parti Sociali per varare delle sperimentazioni sulle figure di tutor in contesti aziendali diversificati.

Certamente occorre costruire questa figura partendo dalle ricchissime esperienze maturate in questi anni e monitorate dall'Isfol; l'Istituto continuerà questa importante attività di monitoraggio, come quella realizzata per l'obbligo formativo, che ci ha arricchito di prospettive consistenti nel contenuto e nella quantità.

sezione quarta
le testimonianze

le testimonianze

CESARE MORENO*

1 IL TUTOR "TERRITORIALE"

Nel progetto Chance Maestri di Strada, fin dal 1998 abbiamo introdotto la figura del tutor come figura centrale del progetto. Per sei anni abbiamo avuto il privilegio di sperimentare questa ed altre innovazioni in un contesto difficile ma anche ricco di strumenti e sostegni e abbiamo potuto analizzare la questione sotto molti punti di vista. La prima questione che tratto è la collocazione di questa figura dentro le istituzioni dell'istruzione e della formazione.

1.1 Tutor e leadership senza gerarchia

Il prof. Serpieri, che si occupa di sociologia dell'educazione nell'Università di Napoli e con il quale collaboriamo, a proposito di organizzazione della conoscenza, utilizza il concetto di 'leadership senza gerarchia'. Questo concetto ci aiuta a capire la configurazione pedagogica in cui la figura di tutor può meglio svilupparsi.

Quando dal 1994 al 1996 sono stato responsabile provinciale per gli interventi psicopedagogici ho sperimentato personalmente il conflitto tra una struttura tutoriale ed una gerarchica, che si è concluso con la chiusura definitiva degli interventi di tipo tutoriale. Si era creato infatti un conflitto profondo tra legami orizzontali, trasferimento di competenze per 'contagio' e potere gerarchico che andava molto oltre la mia persona, tant'è che non solo sono stato estromesso ma che è stato smantellata tutta la catena tutoriale e ogni intervento di quel tipo non solo a Napoli.

Avevo assunto senza saperlo una delle funzioni di una leadership non gerarchica. Tuttavia la gerarchia esiste e si sente minacciata da un potere diverso. Voglio dire a tutti di essere attenti perché la figura del tutor si iscrive in una organizzazione della conoscenza che non è automaticamente compatibile con le organizzazioni gerarchiche in quanto esalta le solidarietà orizzontali piuttosto che le fedeltà verticali. Questo è il primo punto.

* Maestro di strada - Progetto Chance.

1.2 Saperi chiusi e apprendimenti aperti

Il secondo punto critico riguarda il rapporto tra saperi chiusi e apprendimenti aperti. Nella società della conoscenza di cui parlano i documenti europei si propone un sistema di formazione ed istruzione aperto nel tempo e nello spazio. L'organizzazione scolastica di cui parla il prof. Bertagna, padre dei cambiamenti normativi in corso, nel suo contributo, è in sostanza quella che nel corso del XVII secolo è stata realizzata in varie parti d'Europa da religiosi come Comenio, Calasanzio, Jean Baptiste La Salle... La caratteristica comune di queste pedagogie è quella di proporre "l'insegnamento simultaneo" ossia a numerosi allievi contemporaneamente, di stabilire quindi la distinzione delle classi, di stabilire rigidi passaggi, di avere dei libri di testo, di avere docenti con una preparazione standard etc.. In sostanza la 'tecnologia educativa' oppure il modo di produzione dell'istruzione ed educazione veniva organizzato nel modo che è a noi noto: banchi cattedra, corrispondenza biunivoca tra disciplina e cattedra-docente, rigida scansione delle progressioni del sapere, libri di testo standard etc... un vasto corredo di prescrizioni riguardanti la disciplina del corpo, la struttura delle aule, i regolamenti scolastici etc... La Didattica Magna di Comenio, primo grande testo dedicato esclusivamente alla didattica, si fonda su questa organizzazione pratica della trasmissione del sapere; l'evoluzione della pedagogia non è solo la conseguenza di un cambiamento di impostazioni filosofiche; la configurazione istituzionale e l'organizzazione pratica del fare scuola influenzano la teoria pedagogica molto più di quanto non si riconosca. I cambiamenti profondi della didattica poggiano sempre su cambiamenti che riguardano innanzi tutto le configurazioni pratiche. Ad esempio Montessori e Bruner si sono occupati dei banchi e delle aule e della formazione dei docenti ancor prima che della psiche del bambino. Il sapere di cui si è occupata la scuola di Comenio è un sapere pregalileiano con una sua gerarchia che aveva il suo coronamento nell'istruzione religiosa, e ricordiamolo, i programmi della scuola elementare italiana hanno riportato questa dizione fino al 1985. Tra gerarchie organizzative, gerarchie dei saperi e organizzazione didattica c'era perfetta corrispondenza e ciò contribuisce a spiegare perché in qualche modo il principio di autorità nella scuola sia sempre molto più forte del principio sperimentale di Galileo nonostante che la storia abbia invertito il verdetto del suo processo.

Dobbiamo chiederci cioè - e farebbe bene Bertagna a chiederselo - se una organizzazione del lavoro nata per trasmettere un sapere gerarchizzato e chiuso, sia compatibile con un sistema di conoscenze aperte. La cosa ci riguarda in modo vitale perché nel passaggio da un insegnamento per conoscenze ed uno per competenze c'è anche il passaggio tra forme chiuse di sapere e forme aperte. Riassumendo la questione in uno slogan, dobbiamo passare dalla "frontalità professorale" all'accompagnamento professionale. Sono due posizioni fisiche oltre che mentali diverse. La prima - come diceva Comenio e come in qualche modo ripetevano i rivoluzionari seguaci di Rousseau adoratori della Dea Ragione - è fondata sull'autorità dell'accademia e della sua ipostatizzazione nella Ragione

Universale. La seconda è fondata sulla maestria sul campo, ossia sul saper fare particolare di un uomo determinato in un luogo e in un tempo specifico.

Tra maestri sul campo e professori accademici c'è un profondo conflitto il cui riconoscimento potrebbe portarci a migliorare l'integrazione tra approcci diversi. Sono due modi d'approccio alle esperienze profondamente diversi, conciliabili all'interno di una nuova organizzazione centrata sulla integrazione dei saperi e dei modi di apprendimento. Questa nuova organizzazione non può nascere dentro le configurazioni esistenti, né della scuola né delle professioni, ma è una organizzazione dinamica in cui ha un ruolo importante il negoziato e la mediazione.

1.3 Il contratto formativo dei docenti

Nel mese di dicembre 2003 presentiamo all'approvazione della Regione Campania i progetti integrati di formazione e istruzione secondo la Legge 53/2003 che prevedono l'interazione tra conoscenze e competenze. Che cosa significa in questo caso inconciliabilità? Per esempio la didattica modulare - che tutti sostengono perché non c'è bisogno di essere grandi pedagogisti per capire che la didattica modulare può funzionare mentre la didattica della programmazione lineare ha già dimostrato da tempo di non riuscire a funzionare, almeno in certi contesti - la didattica modulare è incompatibile con la struttura oraria e con la struttura cattedra. Noi faremo tre progetti sperimentali dove assumeremo a contratti d'opera giovani docenti per realizzare un percorso totalmente modulare. E ciò sarà possibile perché nel contratto si prevede che la prestazione consiste in un insegnamento modulare ed integrato, ossia la forma della didattica è inclusa nella forma del contratto. Se viceversa si vuole forzare la didattica modulare dentro la struttura scolastica attuale, che è fondata sulla coincidenza del trinomio orario cattedra-orario allievi-docente disciplinare, l'integrazione e la modularità sono pressoché impossibili ed incompatibili. È strutturalmente incompatibile, e anche mentalmente incompatibile. Una incompatibilità dello stesso genere della precedente perché abbiamo da un lato un sapere gerarchico, dall'altro un sapere che si costruisce, da un lato abbiamo una professionalità strutturata nell'accademia e da questa legittimata, dall'altro abbiamo una professionalità che si autocostruisce in situazione. La chiamo, giocando sull'acronimo e richiamandomi ad una battuta de "Il borghese gentiluomo, "Apprendimento in PROSA" (Apprendimento PROfessionale Situato Assistito) che è l'apprendimento professionale situato ed assistito: si apprende in situazione, è stato detto più volte qui, ma soprattutto si apprende in situazione se il nostro mestiere è di insegnare ad apprendere. Il mestiere di insegnare è a sua volta soggetto alla legge dell'apprendistato in situazione. Il paradosso dello statuto del docente cattedratico è che insegnare ad apprendere non prevede un contestuale apprendere da parte del docente.

La differenza è enorme; lavorando assieme agli artigiani, porta a porta, vediamo il professore che sta di fronte ai ragazzi, l'artigiano che sta affianco. L'artigiano che modifica le proprie capacità nel momento stesso in cui le insegna, l'artigiano che dimostra di essere bravo in quello che fa ed il professore che non dimostra mai che

è bravo in quello che fa, perché dice ma non fa. Non sto parlando ovviamente solo di saperi pratici, ma anche dei saperi disciplinari e scientifici. Pensiamo alla semplice lettura di un brano letterario: non è possibile che questo diventi significativo per l'allievo se non è significativo innanzi tutto per il docente, se in un certo senso il docente non si rende disponibile a quella forma di apprendimento sempre rinnovabile che è la fruizione di un testo letterario. Allo stesso modo in un piccolo esperimento scientifico didattico il docente mette alla prova il proprio sapere e la propria capacità di affrontare i problemi che ogni esperimento vero pone. D'altra parte i saperi strutturati in discipline hanno un "potere disciplinare", offrono sicurezze, percorsi definiti, mete certe. Nel mondo fluido delle interazioni multiple tra conoscenze, emozioni, competenze, del negoziato e della mediazione, la presenza di una guida è indispensabile per non perdere la strada e non perdersi d'animo.

1.4 Il tutor nei percorsi di conoscenza complessi

Organizzare un corso nel modo integrato e complesso che richiede la didattica modulare richiede continui aggiustamenti di ciascuna parte rispetto al percorso complessivo, cosa che non si richiede quando ciascuna disciplina segue la propria programmazione lineare. Diventa quindi indispensabile quella figura di tutor, che alcuni hanno chiamato "tutor armonizzatore", che noi chiamiamo "tutor territoriale" per sottolineare il suo operare tra ambienti di apprendimento anche logicamente diversi. Ricordo di nuovo che il memorandum europeo sulla società della conoscenza richiama non solo l'apprendimento lungo l'arco della vita e quindi la continuità temporale, ma anche la continuità spaziale tra diversi ambienti e modalità di apprendimento. Definiamo convenzionalmente quattro ambienti: istruzione, formazione, tirocinio, educazione, ognuno dei quali è caratterizzato da uno stile di lavoro anche se nessuno stile appartiene in esclusiva ad un ambiente. In modo ancora schematico possiamo dire che l'istruzione è connotata dalla trasmissione di contenuti disciplinari, la formazione da apprendistato professionale assistito e simulato, il tirocinio da apprendistato assistito non simulato, l'educazione da apprendimenti partecipati ed informali. Ognuno di questi ambienti ha una propria configurazione pedagogica ossia stabilisce le posizioni relative di allievi e docenti, di conoscenze e competenze, di apprendere ed insegnare.

La figura del tutor 'armonizzatore' è essenziale per muoversi in ambienti istituzionali il cui statuto pedagogico è diverso. Di conseguenza il tutor non solo deve accompagnare l'allievo, ma deve svolgere un continuo lavoro frontaliero, "pendolarismo apprenditivo", che ha al centro la reciprocità, perché i diversi saperi non sono ordinati gerarchicamente ma costituiscono apprendimenti paralleli. Richiamo particolarmente l'attenzione sull'ambiente educativo perché questo rimanda in modo più esplicito ai progetti di vita e ai processi di crescita della persona e quindi alla figura professionale dell'educatore che generalmente è conosciuta per il suo operare nelle comunità. Noi ci riferiamo in particolare ad una figura che opera nella comunità di vita e che quindi ha strette relazioni anche con le figure parentali cui si riferisce l'allievo.

Attraverso l'educatore introduciamo nei processi di apprendimento e formazione emozioni e sentimenti, non le consideriamo più variabili esterne. Per farmi capire, 'lo star bene a scuola con se stessi con gli altri', che pure è stato introdotto nella scuola in modo collaterale e marginale, viene installato insieme agli altri programmi formativi.

Se teniamo conto di quest'ultima dimensione come dimensione più complessiva che coinvolge l'intero essere dell'allievo, allora la figura del tutor attinge ad un nuovo livello di complessità.

1.5 Il tutor come supporto emozionale

Quando qualcosa è troppo difficile da spiegarsi in modo lineare diventa più semplice ricorrere ad una immagine condivisa; in questo caso uso la figura del Virgilio dantesco, il prototipo di un tutor-conduttore - *lo duca mio* - capace insieme di supporto cognitivo, di guida operativa, supporto emozionale.

Per muoversi nell'ambiente complesso che ho delimitato con il quadrilatero scuola, formazione, lavoro, ambiente di vita, è necessaria una figura che riassume quattro funzioni: il sostegno autorevole, l'esperienza professionale, la guida nel tirocinio, la cura parentale. A proposito di quest'ultima e per non coltivare idee sostitutive della famiglia, vi ricordo nomi che adesso sono desueti e persino malfamati: Padrino e Madrina che erano e sono figure importanti di tipo parentale. Esiste anche un tutor di tipo parentale giuridicamente codificato: il tutor per i minori che siano detentori di un patrimonio senza avere la maggiore età, il giudice tutelare per la tutela dei diritti dei giovani etc.

In questo quadrilatero si muove una figura di tutor a tutto campo, a tutto tondo, che deve essere capace di accompagnare viaggi di apprendistato e percorsi di conoscenza interiore. La letteratura è piena di coppie di viaggiatori nei paesi ed esploratori della conoscenza di questo tipo. L'ultima mutazione di questa idea l'ho trovata nella coppia orco-ciuchino del cartone animato Shrenk, dove c'è uno scambio continuo di "emotional support" che è esattamente l'operazione che faceva Virgilio con Dante che "sveniva" continuamente per la forza delle emozioni causate da ciò che apprendeva in situazione.

Il problema principale della conoscenza non è mettere insieme 2 + 2, ma le emozioni connesse al 2 + 2, che sconvolgono e che rendono difficili le operazioni: i nostri ragazzi difficili hanno bisogno al 90% di supporto emozionale. Il dott. Amedeo Veglio dell'ALCATEL racconta nel suo contributo che gli alti dirigenti di azienda, nel passare dall'Europa agli Stati Uniti o dagli Stati Uniti alla Cina, hanno bisogno esattamente della stessa cosa: emotional support. Anche di supporto cognitivo, è ovvio: Cina ed America sono piuttosto diverse, bisogna conoscere cosa sono non soltanto come le sento, è una evidenza da non discutere e da non contrapporre ai bisogni emozionali.

Sostengo quindi che per un ragazzo di San Giovanni a Teduccio, spostarsi a Barra, anzi dal Rione Parrocchia al Rione Croce del Lagno collocati lungo lo stesso corso, nomi che non conoscete ma che per gli abitanti del luogo sono profon-

damente evocativi, è emozionalmente equivalente allo spostamento di un dirigente da New York a Pechino; i nostri ragazzi quindi hanno esattamente lo stesso problema che va trattato esattamente nello stesso modo, con una figura che sia di supporto emozionale, ma anche di supporto cognitivo, di guida-esploratore, di maestria professionale (sulla complessità della figura tutoriale si vedano gli scritti degli operatori del Progetto Chance).

1.6 Le competenze del tutor

Noi abbiamo provato a costruire questa figura a partire da figure esistenti: siamo partiti dalla figura del tutor di affidamento educativo che è stato istituito dal Comune di Napoli per famiglie particolarmente disagiate. Questa figura ha un basso profilo formativo, ed è insufficiente ed inadeguata a compiere l'operazione complessa descritta. Forse possono realizzare un accompagnamento paternalistico e caritatevole, ma non un accompagnamento complesso: non sono Virgilio.

Abbiamo provato a partire dai tutor della formazione, e spesso le funzioni burocratiche e d'ordine sopravanzavano le funzioni relazionali e culturali; alla fine ha avuto successo ciò che abbiamo fatto a partire da insegnanti con particolare esperienza. Questo però forse non era generalizzabile a meno di non cambiare lo status dei docenti e quindi abbiamo cercato di costruirci un tutor complesso attraverso un IFTS (ho visto anche in questo una consonanza con il collega dell'Alcatel). Abbiamo creato una figura complessa denominata "promotore di cittadinanza giovanile", un "tecnico superiore" a tutto campo che doveva lavorare anche sulle "life skill" - capacità e abilità per la vita.

Devo notare che la complessità della figura è tanto maggiore quanto più è cruda la situazione in cui opera. I territori dell'emarginazione sociale sono connotati da una sorta di "stato di guerra" che genera le sindromi tipiche degli stati di guerra che sono forme di depressione, paura irrazionale per il nuovo, tendenza agli stati di panico, reazioni esagerate alle avversità, reattività estrema etc... Dove i problemi sociali sono cronici e profondi, dove si innestano fenomeni violenti e criminali, l'ambiente di vita interagisce continuamente anche con i processi cognitivi apparentemente più distanti e protetti rispetto all'ambiente.

Il corso di formazione tecnica superiore Promotori di Cittadinanza Giovanile è stato una prima risposta ed ora vorremmo sperimentare all'interno di tre corsi di istruzione e formazione integrata una figura di tutor che riesca sia a fare delle operazioni di counseling individuale e sostegno al singolo ragazzo, sia mediazione con la famiglia, sia mediazione tra i diversi ambienti di apprendimento.

1.7 Il tutor come mediatore culturale

Mediazione è forse la parola chiave per questa figura.

Intanto sottolineo che la figura a tutto campo di cui parlo non solo non è alternativa alle figure 'parziali' come il tutor aziendale o quelle di tirocinio o di apprendistato, ma è complementare a queste in quanto senza di esse sarebbe costretta

a continue invasioni di campo che non sono gestibili sotto nessun profilo. Quindi già a questo livello c'è un primo problema di mediazione.

Ma la questione è più generale e affonda le sue radici nel modello di conoscenza-apprendimento a cui ci riferiamo.

Abbiamo il modello "Comenio-accademico", che ispira ancora in gran parte persino la configurazione fisica dell'ambiente di apprendimento scolastico (cattedra banco, carta e penna); abbiamo il modello comportamentista di lontana ispirazione pavloviana (riflesso condizionato) ma abbiamo anche il modello di Vigotsky e di quelli che si sono a lui ispirati o collegati (Bruner ed altri), e che è il modello dell'apprendimento sociale.

Tra i grandi modelli che ci ha consegnato la tradizione della scuola a cui appartiene anche Bertagna ed il modello di apprendimento sociale, la differenza è che in quei modelli o si presupponeva un sapere prestabilito, o si presupponeva, come in Rousseau, una tabula rasa. Gli eredi di Rousseau, e forse Piaget lo è, hanno portato questa impostazione fino alle estreme conseguenze riducendo il processo di apprendimento alla sua genesi epistemologica. Il processo di apprendimento non è mai riducibile alla sua sola dimensione intellettuale ma è sempre interazione (In origine ogni pensiero è approntato in funzione dell'altro, scrive Vigotsky). Il soggetto che apprende quindi è già ricco di esperienze perché ha avuto ed ha una propria vita sociale: noi non possiamo realizzare un progetto educativo facendo tabula rasa di ciò che preesiste. Così come esistono gli architetti che incontrando il reperto romano lo inglobano nella progettazione, ed esistono invece gli architetti - quelli dei Fori Imperiali o quelli del 'rettifilo' a Napoli - che lo spianano con il buldozer o lo spostano di lato, così noi dobbiamo assolutamente rispettare le preesistenze e inserirle in un disegno di ampia portata. Nel nostro lavoro di tutor a tutto campo il problema fondamentale è quello di incontrare l'altro, di appropriarci dei reperti preesistenti e di inserirli nella progettazione. Un esempio tipico è l'uso che facciamo del cosiddetto portfolio. Questo serve non tanto per esibirlo a terzi, ma serve per costruire un procedimento di appropriazione di ciò che si apprende informalmente, e di ciò che si apprende al di fuori del contesto scolastico, e si valorizza dentro il contesto scolastico. Questa è operazione mentalmente difficile e profondamente diversa da tutta la cultura degli insegnanti, che non possono essere colpevolizzati per questo, in quanto hanno studiato per fare esattamente l'opposto di ciò. E non è possibile che lo facciano per un ordine di servizio della Commissione Europea che ci chiede giustamente la continuità spaziale e temporale nella formazione: un cambiamento antropologico profondo tra il tempo ciclico e quello lineare, dallo spazio chiuso allo spazio aperto è traumatico e troppi ne sottovalutano la portata culturale. Anche sotto questo aspetto noi sottolineiamo che nei processi formativi è implicato un incontro antropologico tra culture diverse e che questo deve essere governato dalla logica del negoziato e della mediazione e non dalla logica dello scontro tra culture, della gerarchia tra forme del sapere. Tutto questo, lo si voglia o no, passa attraverso una figura di tutor quale ho cercato di delineare. Un mestiere veramente difficile. Forse da evitare.

le testimonianze

AMEDEO VEGLIO*

IL TUTORATO NELL'AZIENDA

Ritengo che, per presentare adeguatamente le politiche e le esperienze dell'azienda in materia di formazione del personale soffermandomi in particolare sul ruolo del tutor, sia opportuno innanzi tutto riferirsi al contesto aziendale.

Non credo sia possibile infatti analizzare adeguatamente le tipologie di tutor presenti in azienda e descriverne convenientemente i profili, se non si analizza prima il contesto in cui essi operano e le competenze che essi sono chiamati a sviluppare nelle persone che vengono loro affidate.

Alcatel è tra le aziende *leader* a livello mondiale nel campo delle reti a larga banda fisse e mobili. Alcatel fornisce soluzioni di comunicazione che permettono agli operatori di telecomunicazione, agli Internet service provider ed alle aziende di offrire applicazioni voce, dati e video ai propri clienti e collaboratori.

L'Azienda ha nella tecnologia uno dei suoi punti di forza. Da ciò ne consegue che il personale è composto sostanzialmente da ingegneri - ingegneri elettronici e delle telecomunicazioni - e le funzioni principali in azienda sono quelle della Ricerca e Sviluppo, che ovviamente ha il compito di studiare nuovi prodotti e quella del Commerciale che ha una dimensione mondiale. Alcatel è infatti una multinazionale che opera in 130 Paesi.

Alcatel occupa nel complesso circa settantamila persone, di cui quattromila in Italia. In provincia di Milano, e precisamente a Vimercate, sorge un importante Centro d'eccellenza per la Ricerca e Sviluppo, dove lavorano circa 1500 ricercatori. Si tratta naturalmente di un contesto ad alta scolarizzazione, ma che richiede in ogni modo, come è facile immaginare, molta attenzione e un grosso investimento in termini di formazione.

Nel corso della propria vita professionale ciascuno di noi cambierà lavoro almeno tre, quattro, cinque volte: io stesso, che non sono un tecnologo in senso stret-

* Responsabile della Direzione Risorse Umane dell'Alcatel Italia.

to, occupandomi di risorse umane e svolgendo una funzione, per così dire, “laterale” rispetto alla tecnologia, mi sono trovato a cambiare lavoro ben cinque volte negli ultimi negli ultimi otto anni.

In particolare, è facile immaginare quanto sia importante la formazione per coloro che hanno l’esigenza di tenere il passo con l’innovazione tecnologica, che prosegue a ritmi velocissimi. Per queste persone più che per altre è di fondamentale importanza investire in formazione, mantenersi aggiornati, per proseguire con successo il proprio percorso professionale.

Alcatel dispone, nei principali Paesi in cui opera, di propri centri di formazione, ciascuno dei quali dotato di aule attrezzate. In particolare l’Azienda conta nel mondo su di una decina di *training center* che erogano direttamente la formazione, attraverso aule dove si realizzano varie tipologie di corsi. Essi costituiscono anche un’università virtuale, denominata “*Alcatel University*”, vale a dire un’università che, grazie ai mezzi messi oggi a disposizione dalla tecnologia, eroga interventi formativi presso tutte le nostre sedi. Alcatel infatti si avvale di una piattaforma *software* che opera a livello mondiale, in modo tale che chiunque, dal suo posto di lavoro, può accedere per via telematica a tali corsi, anche con la modalità della video conferenza. Tale struttura realizza un vero e proprio *network* che rappresenta uno dei principali punti di forza per la formazione aziendale.

Per dare un’idea dell’entità dell’investimento finanziario dell’azienda per il settore formazione, è sufficiente fornire qualche dato relativo al 2001, durante il quale, solo in Italia, sono stati spesi circa sei miliardi di vecchie lire.



In relazione invece al volume complessivo di formazione erogata, è interessante sottolineare che Alcatel, pur essendo un’azienda composta prevalentemente da tecnici, ha ripartito in uguale misura le ore di formazione dedicate alla tecnologia

in senso stretto e quelle per la formazione manageriale, la formazione più legata ai comportamenti organizzativi

La ragione di questo duplice investimento è da individuarsi nella rapida evoluzione dei mercati e dei modi di operare dell'azienda. Basti pensare che nel giro degli ultimi 5-8 anni, si è passati da una centralità dei mercati europei, da cui proveniva la maggior parte del fatturato, ad una centralità del mercato americano, per arrivare infine ad una centralità del mercato cinese.

È facile immaginare cosa significhi tutto ciò in termini di comportamenti e di competenze che il personale deve possedere e cosa comporti operare in contesti così diversi.

Ciò che è interessante rilevare è che in Alcatel tutta la formazione fa capo alla Direzione Risorse Umane e ciò non è così comune, perché in genere la funzione "Risorse Umane" si occupa soltanto di formazione manageriale. In Alcatel invece sia la formazione tecnologica in senso stretto sia la formazione per il personale dei nostri clienti, il cosiddetto *Product training* sono collocati con la formazione manageriale sotto la responsabilità della Direzione Risorse Umane.



Ciò significa che, al di là delle competenze tecniche che troviamo ovviamente nei laboratori e acquistiamo attraverso consulenze, si manifesta comunque un presidio forte e strategico sulla formazione delle competenze, di qualunque tipo esse siano ed il tutto è ricondotto alla Direzione Risorse Umane che è collocata nell'area direzionale e strategica.

Le competenze di tipo manageriale, vale a dire quelle che le persone inserite in Alcatel devono sviluppare per realizzare le loro potenzialità, sono sicuramente molto complesse e, in buona parte, di tipo personale e relazionale: ad esempio, la capacità di prendere decisioni, di lavorare in *team*, di generare una comunica-

zione aperta, di far crescere le altre persone, quindi di svolgere un po' la funzione di *tutor*, la capacità di comprendere la strategia e capire la direzione in cui andare, maturità, responsabilità, adattabilità, sono tutte competenze di tipo personale.

Il problema oggi è come sviluppare nelle persone queste competenze, a cominciare da quando entrano in azienda. Per i neo assunti, il primo step è proprio pensare alla loro formazione.

In Alcatel la formazione per i neo assunti viene realizzata con un programma che si svolge in un'aula tradizionale, di tipo quasi scolastico. Nell'arco di circa tre settimane si affrontano tutti i temi riportati nello schema che segue:

ALCATEL ◆ **Programma Neoassunti**

Area Manageriale (in aula)

- ◆ Obiettivi, Strategia, Organizzazione Alcatel
- ◆ Crescere in Azienda: "Survival Kit"
 - ⇒ La comunicazione e le relazioni interpersonali in azienda
 - ⇒ Sapersi "muovere" nelle situazioni quotidiane
 - ⇒ I conflitti, la gestione dei momenti difficili
 - ⇒ L'uso del tempo
- ◆ Lavorare per processi (Teamwork interfunzionale)
- ◆ Marketing e Mercato
- ◆ La dimensione internazionale Alcatel: l'Interculturalità

A. Veglio Dicembre 2003, Convegno Isfol

Se però è abbastanza semplice formare i neoassunti su temi quali l'organizzazione dell'azienda, la sua strategia e gli obiettivi che si propone, è al contrario estremamente complicato insegnare in aula a comunicare, a gestire conflitti, a gestire il cambiamento, ad utilizzare il proprio tempo o a lavorare per processi. Ciò non significa che la formazione d'aula sia inutile, ma sicuramente non è sufficiente, cioè non basta l'attività svolta in aula perché le persone sviluppino questo tipo di competenze.

Da ciò ne consegue la necessità di garantire, oltre ai percorsi formativi in aula, anche processi di formazione "sul campo"; infatti, per sviluppare queste competenze in realtà molto complesse non è sufficiente l'aula, è necessario invece individuare anche altri contesti formativi, che si basino in sintesi sull'apprendimento dall'esperienza diretta dei soggetti collocati all'interno del contesto lavorativo.

La figura del *tutor* nella nostra azienda esiste da molto tempo. I neoassunti quando entrano in azienda trascorrono un lungo periodo in affiancamento *on the job*, con una persona più esperta, che in genere ha maturato dai 3 ai 5 anni di esperienza. Questa prima fase è finalizzata ad “imparare a fare”. Infatti, un ingegnere che esce dalle nostre università ha sicuramente un bagaglio di nozioni ampio e articolato, ma prevalentemente esse sono di tipo teorico e deve dunque spendere almeno un periodo compreso tra i sei e i dodici mesi prima di essere operativo. Questo è un puro costo per l’azienda, in quanto la persona non riesce ad essere produttiva perché deve ancora imparare ad agire sulla realtà. E qui entra in gioco la figura del tutor, che è chi insegna ad operare concretamente, in modo non molto diverso da quanto accadeva nella bottega rinascimentale. Il tutor facilita gli apprendimenti “sul campo”, utilizzando strumenti pratici e non tanto un approccio teorico.

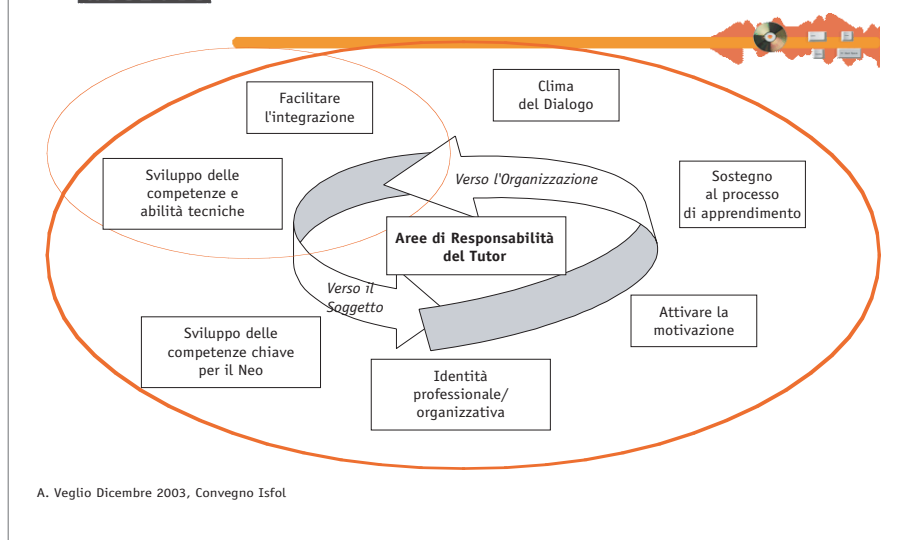
Forti di questa esperienza consolidata e tenendo conto delle nuove competenze “sociali” che è necessario sviluppare abbiamo cercato di aggiungere a questo compito tradizionale svolto dal tutor anche la responsabilità di sviluppare le competenze “sociali” più legate alla capacità delle persone di muoversi nel contesto organizzativo.

L’ipotesi di lavoro alla base di questa scelta era quella di provare, con l’ausilio del tutor, ad orientare le attitudini personali dei neoinseriti in modo tale da poter consentire gradualmente alle persone stesse di far acquisire quelle competenze strategiche a cui ci si riferiva precedentemente: lavorare in *team*, sviluppare una capacità di comunicazione, di relazione con gli altri ecc.

A partire dunque da un compito che già esisteva, cioè quello di facilitare il primo inserimento, ma soprattutto di sviluppare conoscenze tecniche applicate, abbiamo ritenuto opportuno assegnare al *tutor* anche il compito di sviluppare delle competenze di tipo più personale.

In altri termini abbiamo assegnato al tutor compiti più ampi, come ad esempio quello di aiutare le persone a maturare una forte identità professionale e organizzativa ed ad attivare la propria motivazione ad essere proattivi innanzitutto verso il proprio apprendimento. Quest’ultimo è uno dei più importanti problemi da affrontare nel passaggio dalla scuola all’azienda: i ragazzi entrano in azienda pensando di ricevere compiti e indicazioni molto puntuali e precisi, come in un’organizzazione tayloristica caratterizzata da profili rigidi, e invece si ritrovano in un mondo che non risponde assolutamente a questo schema, non nel nostro caso almeno. Ai neoassunti si richiede di attivarsi in modo autonomo, di acquisire la capacità di attivarsi, quasi di scoprire il proprio lavoro e le sue dimensioni reali. Consideriamo questa un’attitudine fondamentale, soprattutto per crescere ed evolversi in parallelo al contesto esterno.

La figura che segue identifica l’insieme di compiti che abbiamo tentato di assegnare ai tutor, chiaramente un insieme molto più ampio e molto più complesso; abbiamo provato a formarli su queste aree, realizzando dei corsi, e abbiamo provato a spiegare loro quello che dovevano, in qualche modo, presidiare.



Onestamente i risultati conseguiti non mi consentono di parlare di un'esperienza di completo successo, perché gli obiettivi sono stati raggiunti in misura parziale. Quali sono i problemi incontrati? Il principale è costituito dal fatto che, al di là delle dichiarazioni formali, non tutte le persone si sentono di affrontare temi relazionali di una certa profondità.

Al tutor invece è richiesto di possedere forti capacità relazionali, proprio perché deve entrare in sinergia con i giovani che, nel nostro contesto, sono principalmente ingegneri e tecnici, cui bisogna fornire un supporto non solo da tecnico, quanto piuttosto da formatore, in modo da sostenere lo sviluppo anche di competenze personali e sociali.

La nostra esperienza ha però dimostrato che anche qualora il tutor prescelto si dimostri motivato al ruolo più complesso che gli viene affidato e sia dotato di una buona capacità relazionale si può andare incontro ad un altro rischio che in sintesi potremmo definire di "sostitutività" rispetto al ruolo del capo gerarchico, nel senso che il *tutor* si trova di fatto a svolgere una serie di attività legate allo sviluppo del neoinserto, che spetterebbero al capo ma che spesso per una serie di motivi, a volte il capo non svolge.

In questo caso il tutor passa dal coprire un ruolo aggiuntivo a svolgerne uno di tipo "sostitutivo", alternativo al capo stesso con tutti i problemi che ne possono conseguire.

Un'altra difficoltà è legata alla mutevolezza delle organizzazioni. In altri termini, nella realtà Alcatel l'organizzazione dell'azienda muta mediamente ogni sei mesi, in relazione ai cambiamenti del mercato e delle tecnologie che si vanno affer-

mando. Ne consegue che è importante tenere il passo di tali cambiamenti e adattarsi introducendo gli opportuni correttivi all'organizzazione. È molto difficile in un contesto di questo tipo formalizzare i ruoli, in particolare il ruolo del tutor, che già di per sé non è riconosciuto in termini gerarchici. L'identità di ruolo, nel caso del tutor, si rivela pertanto particolarmente debole. Solo pochi individui per le loro caratteristiche di autorevolezza e leadership riescono a farsi accettare e riconoscere, ma in questo caso rischiano, come si riportava precedentemente, di cadere nella trappola della sostitutività.

Un altro fenomeno c'è apparso interessante è quello che è comunemente definito "bisogno dei padri, bisogno dei maestri". Le persone particolarmente capaci, dopo un primo periodo di adattamento, quando cominciano a conoscere l'organizzazione, tendono a muoversi all'interno di essa in modo autonomo, e questo vale anche nella scelta delle persone di riferimento: vale a dire che si scelgono i loro *tutor*, in modo assolutamente informale, considerando il buon livello di comunicazione e di apertura presente all'interno dell'azienda.

Ritengo importante infine fornire alcune indicazioni su alcune nuove tipologie di *tutor* che riteniamo utili all'azienda e su cui stiamo investendo.

Indubbiamente, il dato di partenza è che i neoassunti diventano operativi non prima di 6-12 mesi. Questo elevato tempo richiesto dall'inserimento in azienda ci spinge a pensare che vale la pena investire sul sistema scolastico, per far sì che i giovani che arrivano in azienda possano già contare su di alcune competenze, per lo meno di base.

Questo non rappresenta una critica all'approccio teorico, conoscitivo, che la scuola fornisce: guai a perderlo! Esso è infatti uno strumento che pur se non utilizzabile nell'immediato, nel tempo rappresenta un significativo valore aggiunto. Le persone infatti che possiedono questo bagaglio teorico, conoscitivo, anche se non lo utilizzano immediatamente, nel tempo però disporranno di strumenti che consentiranno loro di procedere nella loro vita professionale in modo molto più sicuro. Occorre dunque assolutamente evitare una formazione troppo pragmatica ed a rigido indirizzo. Il problema reale invece è inserire, accanto alle conoscenze teoriche, alcune competenze di tipo trasversale indispensabili all'azienda. Il suggerimento è quello di fondare un paradigma diverso della scuola, tale da non abituare le persone alla passività ma, anzi, che ne stimoli l'attività e l'iniziativa che oggi sono richieste a tutti i livelli. Si tratta in questo modo di investire nel sistema formativo nel suo complesso, sia esso scuola od azienda.

In Alcatel abbiamo avviato alcune attività di collegamento con i processi formativi esterni, per esempio realizzando 2 o 3 progetti di IFTS, finalizzati non alla formazione di professionalità su misura per l'azienda, ma cercando di sviluppare delle aree professionali comuni ad un settore, ad esempio quello informatico. Abbiamo lavorato con altre aziende, progettando insieme, utilizzando anche dei docenti dell'azienda nei corsi organizzati dalle scuole e partecipando ai comitati tecnico-scientifici.

Un altro esempio deriva dall'esperienza di utilizzo del lavoro temporaneo effettuata in azienda, in questo ambito abbiamo addirittura provato, a progettare, ovviamente con riferimento a profili più semplici, alcune iniziative insieme alle società di lavoro interinale utilizzando l'apposito fondo creato dal legislatore per finanziare questa tipologia di corsi.

Sono state poi realizzate alcune esperienze di collegamento tra l'attività di ricerca svolta dall'università e l'attività di ricerca più applicativa svolta in azienda. In altri termini, all'interno di progetti di ricerca congiunta, tra università ed azienda, abbiamo provato ad inserire dei tirocinanti o in alcuni casi dei ricercatori che fruivano di borse di studio aziendali. Tali tirocinanti e borsisti presso l'università avevano la possibilità di sviluppare temi di ricerca, legati ovviamente ai campi d'interesse e alle possibili applicazioni aziendali. In questi casi il ruolo del tutor aziendale è stato svolto dal capo del laboratorio Alcatel, mentre il *tutor* universitario era sovente il professore incaricato della ricerca.

In questo modo si è cercato di creare un collegamento forte tra università e azienda, su un tema tra l'altro anche complesso, come può essere un'attività di ricerca, in cui i ragazzi possono già acquisire alcune competenze che sono poi richieste in azienda.

In merito alla figura del tutor vale la pena fare un'ultima riflessione. L'attuale tendenza dell'azienda è quella di puntare per la funzione di tutorato, o meglio di *coaching* - termine questo che implica un ruolo ancora più ampio e complesso -, non più su persone così giovani con 2-5 anni di esperienza, ma su persone molto più autorevoli, magari più avanti negli anni, dotate anche di un più ampio bagaglio d'esperienza e che, in qualche modo, possano essere considerati dai giovani dei veri punti di riferimento, per esempio nel caso di percorsi di mobilità internazionale. Queste persone possono rivelarsi estremamente utili, vista la complessità che comporta trasferirsi per un lungo periodo in un altro contesto, in un altro Paese, come ad esempio in Cina, che è il nostro mercato di riferimento.

Tutte queste esperienze condotte in Alcatel negli ultimi anni e che nell'insieme riteniamo di successo ci hanno però anche consentito di evidenziare la complessità del ruolo del tutor che peraltro è perfettamente inerente al tema che è in gioco: l'apprendimento.

le testimonianze

FRANCO RIGOLA*

I DOCENTI-TUTOR DELL'ALTERNANZA

Negli ultimi mesi dello scorso anno, nell'ambito di una riflessione sulle novità introdotte dall'articolo 4 della Legge 53/2003 in materia di alternanza scuola /lavoro, è stato elaborato e realizzato dai *Docenti dell'Indirizzo "Area Sistema Moda" dell'Istituto Tecnico Industriale Quintino Sella di Biella* di concerto con il *Gruppo Giovani Imprenditori dell'Unione Industriali* locale un progetto sperimentale finalizzato a promuovere lo sviluppo di un corso innovativo, in grado di rispondere alle esigenze delle realtà del lavoro.

La nuova normativa, integrando ed ampliando gli obiettivi della Legge n. 196/97 ha individuato come obiettivo prioritario dell'alternanza scuola-lavoro la valenza formativa, e tale scelta ha rappresentato una innovazione profonda rispetto alla precedente disciplina.

Tale sperimentazione, dunque, si è proposta di affrontare gli aspetti critici legati alla fase di transizione normativa: in particolare il passaggio tra esperienze di *stage* finalizzate all'orientamento ed all'acquisizione di specifiche competenze tecnico-professionali e/o alla verifica di contesti operativi di conoscenze, acquisite nel sistema formativo, ad esperienze d'alternanza scuola-lavoro, inserite in un processo formativo, caratterizzate da una metodologia didattica innovativa, in grado di integrare moduli di formazione scuola con moduli di esperienza formativa in azienda che armonizzino conoscenze ed aspetti applicativi delle stesse.

Come si diceva, l'iniziativa è partita dai *Docenti dell'Indirizzo "Area Sistema Moda"* consapevoli delle difficoltà del *made in Italy*, in particolare del settore che fa riferimento all'ambito tessile. Le aziende, oggi, per superare le difficoltà del mercato devono sviluppare strategicamente i loro obiettivi su:

- innovazione,

* Preside dell'Istituto Tecnico Industriale Statale Q. Sella di Biella e consulente del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- qualità,
- creatività.

Il mercato pertanto richiede lavoratori in possesso di una formazione idonea a promuovere il perseguimento di tali obiettivi. A tal fine, i docenti coinvolti in questo progetto hanno tentato di individuare le strategie più efficaci per dare ai giovani una formazione che risponda alle esigenze delle aziende, in questa fase particolare di cambiamento e di innovazione. Si tratta di individuare strategie formative che portino i giovani all'acquisizione di competenze, che nascono da una formazione scolastica, ma che siano in grado di realizzare un'efficace convergenza tra questa e le esigenze della realtà esterna e dell'innovazione.

Per far ciò, però è necessario in primo luogo ridefinire un percorso formativo integrato, che richiede ai docenti conoscenze che possiedono in termini teorici, ma non applicativi di cultura del lavoro, relativi in particolare a:

- processi organizzativi gestionali e produttivi;
- servizi tecnologici e gestionali;
- *marketing*;
- strategie di innovazione e di sviluppo dei diversi settori.

Per l'acquisizione di tali conoscenze si è pensato ad un'esperienza di stage per docenti in azienda, denominata "*Docenti in azienda: conoscere per insegnare*", finalizzata al raggiungimento di una serie di obiettivi, quali ad esempio:

- approfondimento sul campo della conoscenza delle aziende;
- acquisizione attraverso conoscenza diretta delle esigenze del mondo del lavoro nei confronti delle risorse umane;
- approfondimento con riferimento alle specifiche competenze disciplinari dei diversi processi operativi che caratterizzano gli aspetti organizzativi, gestionali, produttivi, comunicativi e di *marketing* delle aziende dei servizi;
- coprogettazione delle iniziative di alternanza per gli alunni;
- maturazione delle competenze per svolgere in modo più efficace il ruolo di *tutor* in collaborazione con il *tutor* aziendale.

Quando si è affrontato il problema della definizione di questi obiettivi, si è riflettuto anche sulla necessità di privilegiare, nell'acquisizione di queste competenze, determinati livelli di trasversalità e non semplicemente di specificità di settore: acquisendo pertanto competenze di gestione di processi, di gestione di progetti, non in un'ottica specifica, ma in un'ottica di tipo trasversale.

Relativamente alle modalità di realizzazione dell'esperienza in questione, si è proceduto innanzitutto all'individuazione delle aree tematiche coerenti con le discipline di insegnamento dei docenti. Le Aree individuate sono state le seguenti:

- comunicazione (docenti di lettere e lingue);
- ideativo-creativa (docenti di lettere e docenti di gestione progetti moda);

- prodotto *marketing* della moda (docenti di cultura di imprese economia e gestione progetti moda);
- tecnologica (docenti di materie scientifiche, poi docenti di materie specifiche di indirizzo, quindi tecnologie tessili, chimica tessile, tecnologia di nobilitazione dei prodotti tessili);
- informatico-logistica (docenti di scienze e tecnologie informatiche, tecniche di elaborazione grafica computerizzate e sistemi organizzativi).

È poi stato necessario effettuare un processo di individuazione delle aziende con caratteristiche idonee allo svolgimento di esperienze, coerenti alle aree tematiche definite. L'assenza dei docenti coinvolti in tale progetto ha comportato naturalmente la sostituzione degli stessi, ma anche una revisione del curriculum formativo, attraverso una ridefinizione degli obiettivi delle materie umanistiche, con letteratura, arte, cinema, teatro, musica, sviluppo di attività interdisciplinari con lingue straniere, gestione progetti moda e cultura di impresa.

Per ciò che concerne, invece, la progettazione del percorso in alternanza si è proceduto alle seguenti attività:

- individuazione dei moduli di formazione in alternanza per comunicazione e cultura di impresa;
- ridefinizione degli obiettivi formativi di gestione progetti moda, con individuazione di moduli in alternanza per prodotto *marketing* della moda e comunicazione della moda. Ridefinizione degli obiettivi delle discipline scientifiche e tecnologiche con l'individuazione delle competenze fondanti, dei contenuti connessi a tali competenze da acquisire a scuola e di quelli che si possono acquisire in modo più efficace in alternanza;
- progettazione dei moduli formativi in alternanza con la definizione di:
 - obiettivi e delle competenze acquisibili con i moduli in alternanza;
 - strumenti di formazione dei crediti formativi e degli strumenti di certificazione;
 - docenti incaricati di svolgere il ruolo di *tutor*;
 - convenzioni con le imprese e con le loro associazioni di categoria;
 - definizione dei periodi e della durata delle attività in alternanza nell'ambito del piano di lavoro annuale.

Nell'ambito dell'attività realizzata in azienda, è risultato significativo individuare dei *casì aziendali*, che possano diventare oggetto d'analisi e studio nell'ambito del gruppo classe.

L'analisi dei casi aziendali è una tecnica già consolidata all'interno dell'Istituto. Quest'ultimo infatti possiede un laboratorio d'analisi e controllo qualità che lavora appositamente per le aziende stesse, consentendo alla scuola di avere un contatto costante e un confronto sistematico ed efficace con le aziende e le varie problematiche ad esse connesse. Fondamentale è poi l'individuazione di temi, per le aree di progetto, in sinergia fra scuola ed azienda, con una ricaduta diretta sulle attività formative degli alunni.

L'ultima fase del progetto ha riguardato l'analisi e la verifica del progetto, con particolare riferimento alle ricadute formative rilevate attraverso l'utilizzo di strumenti progettati e concordati con le aziende.

Questa prima esperienza realizzata nella realtà biellese, dove la collaborazione e l'integrazione fra scuola e mondo del lavoro è stata avviata da più di vent'anni con le prime esperienze di stage per gli alunni, partirà ex novo per tutte le tipologie d'istruzione scolastica. Il progetto infatti, è trasferibile su qualunque percorso formativo, individuando le aree tematiche che lo caratterizzano, individuando le possibili esperienze per i docenti in azienda, effettuando la revisione del curriculum e la progettazione dei moduli in alternanza in funzione degli obiettivi e delle competenze che si ritiene opportuno acquisire in azienda. Quindi l'esperienza è sicuramente trasferibile anche nei percorsi liceali che, ovviamente, comportano attenzione ad aspetti e problematiche diverse.

le testimonianze

EMILIO GANDINI*

IL TUTOR NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'introduzione della figura del tutor rappresenta un aspetto importante per tutta la formazione professionale in genere, anzi direi che è una rivincita per la formazione professionale, che da tempo ha inserito questa figura, prima timidamente e poi in maniera sempre più robusta.

Va dato atto all'Isfol di trattare questi temi da sempre, ed in particolare di averlo fatto in maniera sistematica nell'ultimo decennio. Mi preme sottolineare ciò che diceva qualche anno fa Fulvio Penner, che era un testimone privilegiato di queste tematiche e che si dedicava con intensità ed affetto allo studio delle figure professionali che valorizzano il sistema della formazione professionale. Nella premessa ad una pubblicazione del '98 sul modello nazionale di standard di competenze dei formatori, Penner scriveva che una politica delle risorse umane per il sistema della formazione professionale richiede una visione il più possibile attuale delle forti dinamiche di cambiamento che attraversano tali sistemi e che definiscono pertanto i riferimenti di ogni tipo di intervento specifico al suo interno. Penner sottolineava anche che questo processo ripropone in modo forte il tema delle risorse umane, non più in una logica separata dalla strategia, bensì come aspetto fortemente integrato con queste strategie.

Una nuova attenzione alle risorse umane è richiesta anche nella prospettiva della qualità del sistema formativo: sappiamo, infatti, come il sistema di accreditamento e quello di certificazione prevedono un esplicito intervento volto a garantire la qualità del personale addetto, a vari titoli, ai servizi formativi. Alcune Regioni hanno già concluso l'accREDITAMENTO, mentre altre devono ancora terminarlo, però in quasi tutte il processo è stato avviato. Gli *audit* delle certificazioni hanno dimostrato l'importanza di avere strutture idonee che presentino requisiti di sicurezza, i laboratori e le attrezzature necessarie. È molto più importante, però,

* Presidente Nazionale "Forma".

avere delle risorse umane presenti nei cfp e nelle scuole, poiché è attraverso loro che si costruisce un progetto.

Fulvio Penner a quel tempo scriveva questo anche in conseguenza degli accordi sul lavoro del '93 e del '96, e credo che facesse riferimento già allora al cosiddetto Pacchetto Treu, che poneva la formazione professionale tra le politiche attive del lavoro. Oggi la Riforma Moratti colloca, opportunamente, la formazione professionale nel sistema educativo e non più soltanto nelle politiche attive del lavoro, e questo è, a mio avviso, molto importante.

La "Carta qualità della formazione professionale", alla cui definizione l'Isfol ha collaborato, sottolinea come nelle *équipes* della formazione devono essere presenti diverse figure professionali di sistema, compresa quella del tutor. L'accREDITAMENTO delle sedi operative prevede, infatti, oltre alla presenza del coordinamento, della progettazione e dell'orientamento, anche la presenza del tutorato. L'equipe deve essere in grado di orientare gli allievi verso scelte consapevoli, di stabilire relazioni formative ed educative, di fornire competenze inerenti le specifiche professionali e di favorire i rapporti con gli attori del contesto territoriale.

I contratti di lavoro della formazione professionale prevedono una figura chiamata formatore-tutor, poiché il tutor, visto il suo ruolo pedagogico, non è certo da collocare in un'area amministrativo-burocratica, bensì nell'area dei formatori. Questa figura viene inserita, dunque, nell'area di sostegno e supporto all'apprendimento individuale o di gruppo sia per quanto riguarda la formazione in alternanza scuola-lavoro sia per l'inserimento lavorativo delle fasce deboli.

È evidente che una maggiore definizione del ruolo del tutor dipende dalle risorse disponibili all'interno dei cfp e dal tempo disponibile, ma sono convinto della necessità di non confondere la figura del tutor con quella del formatore e del progettista, che hanno ruoli ben definiti, al fine di evitare il rischio di effettuare un intervento non mirato. Vediamo come anche nei progetti del FSE si debba prevedere un monte ore per formazione diretta e ambito amministrativo, mentre per l'area di coordinamento e tutorato non occorre una specifica ben dettagliata.

Ritengo che l'occasione offerta da questa iniziativa dell'Isfol, dunque, rappresenti un momento molto importante per fare il punto sulla situazione in attesa dei decreti attuativi della Legge Moratti.

Si può affermare che il tutor, che segue l'allievo dalla fase di accoglienza fino al suo inserimento nel mondo del lavoro, rappresenti una figura di riferimento e di raccordo per i giovani, le loro famiglie e per i formatori?

Si può affermare che l'introduzione del tutor ha determinato una svolta culturale in quanto, operando sulla crescita e valorizzazione dell'allievo, ha spostato l'attenzione dalla didattica all'insegnamento?

Ritengo che a queste due domande si debba rispondere affermativamente visto che, come sottolineava anche l'allegato tecnico dell'accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, il tutor ha l'obiettivo del successo formativo del giovane che persegue attraverso la verifica del percorso e il coinvolgimento dei diversi soggetti, istituzionali e non, presenti sul territorio.

Sappiamo che il tutor dell'obbligo formativo accompagna i giovani, spesso a rischio d'insuccesso, nel loro percorso e li aiuta a superare le difficoltà. Questa nuova figura s'innesta su esperienze già consolidate nella scuola, nella formazione professionale, nell'apprendistato e nella formazione a distanza che hanno dimostrato la necessità che il tutor sappia interagire con le figure contigue alla propria, intervenendo solo nei contesti di sua competenza, in modo da non creare nei giovani il disagio di relazionarsi con persone diverse per le stesse problematiche.

Sappiamo che all'interno di quasi tutti i centri di formazione sono presenti tutor che hanno, finora, svolto ruoli più o meno simili a quello del tutor dell'obbligo formativo, visto che gli interlocutori (giovani, famiglie, strutture scolastiche, servizi sociali, imprese...) sono più o meno gli stessi. È già stato notato come queste funzioni siano di fondamentale importanza, poiché molto spesso risultano prioritari all'accoglienza dei giovani la cura e il contatto con le loro famiglie e questa è un'operazione che richiede molto tempo ed attenzione: spesso, infatti, non basta convocare i genitori per parlare del futuro dei propri figli, ma occorre vedere direttamente il contesto in cui i giovani vivono al fine di intervenire efficacemente.

Un problema aggiuntivo è rappresentato dai giovani non inseriti in alcun contesto formativo, la cui stima si avvicina alle 300.000 unità, fascia che necessita maggiormente di un tutor. Doverosamente il "Manuale del tutor dell'obbligo formativo" attribuisce al tutor una funzione di regia della rete di interventi, nella quale far convergere le informazioni provenienti dalle strutture nelle quali i giovani assolvono l'obbligo formativo, ma gli attribuisce anche il ruolo di far sì che i contributi delle risorse presenti sul territorio si integrino e concretizzino in una strategia di intervento efficace e positiva.

Raccordare la comunità educante interna, composta da allievi, formatori, genitori, con una comunità territoriale esterna, rappresenta sicuramente una sfida difficile, per vincere la quale occorre un coinvolgimento pieno di scuola, formazione professionale, imprese, associazioni ed istituzioni che, insieme, focalizzino e valorizzino la figura del tutor.

**considerazioni
di sintesi**

PREMESSA*

Le riflessioni fin qui svolte, ripercorrendo i principali nodi concettuali del tema proposto, *“Il tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione”*, hanno consentito di formulare nuove ipotesi interpretative del fenomeno e, in generale, di arricchire il quadro informativo della tutorship in Italia.

L'idea di avviare una riflessione più ampia e sistematica sul tema è scaturita dall'esigenza di sviluppare ed approfondire alcuni aspetti rimasti in ombra: le aree di presidio, le peculiarità e le strategie formative della figura del tutor.

Uno degli aspetti più interessanti è stato, tuttavia, indagare le motivazioni che hanno determinato l'affermarsi della funzione e del ruolo del tutor in questo particolare contesto economico-sociale.

Tale figura, infatti, pur avendo una lunga tradizione, solo di recente è stata inserita in una pluralità di nuovi contesti: sistemi integrati d'istruzione e di formazione professionale, apprendistato, aziende, servizi per l'impiego e università dove le è stato affidato un ruolo cruciale per affiancare giovani ed adulti nel loro percorso di crescita formativa e professionale.

La ricerca, dunque, proponeva di analizzare le ragioni di fondo che hanno determinato la recente valorizzazione della funzione tutoriale nei diversi contesti di riferimento. Tra gli obiettivi dell'indagine vi era quello di individuare da un lato, le principali tipologie di tutor esistenti e le specificità che caratterizzano tale ruolo nelle diverse filiere e, dall'altro, le strategie più appropriate per sostenere uno sviluppo qualificato della funzione, dei ruoli e delle condizioni nelle quali il tutor è chiamato ad operare.

Nelle pagine che seguono si cercherà di ricostruire un quadro di sintesi delle principali riflessioni svolte, al fine di fare il punto sul dibattito in corso sul tema e di fornire agli operatori del settore non solo una conoscenza più approfondita del dispositivo della tutorship, ma anche un modello di riferimento, utile per un approccio più corretto al suo utilizzo.

* Gioglio Allulli e Enrica Marsilii - Isfol.

1 LE RAGIONI DEL DIFFONDERSI DEL FENOMENO TUTORIALE

Le considerazioni svolte sulla principale delle questioni proposte, vale a dire quella relativa alla recente valorizzazione del fenomeno tutoriale in una molteplicità di contesti diversi - sistemi d'istruzione e di formazione professionale, servizi per l'impiego e della gestione delle risorse umane nell'impresa - hanno confermato la fondatezza dell'ipotesi di partenza dell'indagine che riconduceva le ragioni del fenomeno alle trasformazioni economico-sociali intervenute nell'odierna società e al sorgere di bisogni nuovi e di richieste sempre più diversificate e complesse. L'introduzione di nuove figure tutoriali è da intendersi, dunque, quasi come un antidoto per fronteggiare e rispondere ad alcuni dei forti squilibri intervenuti in una società e in un sistema produttivo in continua e rapida evoluzione. Prioritario, dunque, domandarsi quali siano le ragioni e le richieste sottese all'affermarsi del fenomeno tutoriale, in questo particolare momento storico.

Ciò che immediatamente rileva è che, sebbene l'uso del tutor non sia prassi nuova nei sistemi dell'*education*, nuovo è, però, oggi il modo di interpretare la sua funzione, come dispositivo d'ausilio per una gestione più efficace dell'attuale sistema d'istruzione e formazione da una parte e di quello delle politiche attive al e del lavoro, dall'altro. Essi rappresentano i due ambiti fondamentali d'esercizio della funzione tutoriale.

Nel sistema d'istruzione e formazione, ad esempio, l'analisi effettuata ha evidenziato che il fenomeno tutoriale ha assunto, soprattutto negli ultimi tempi, una consistente rilevanza nei corsi d'ogni ordine e grado, segno questo che la sua attuale configurazione non riesce più a soddisfare le richieste della società odierna. È stato, dunque, necessario procedere ad una rivisitazione critica della sua struttura organizzativa e delle sue funzioni.

In passato, infatti, nella scuola "non di massa", tendenzialmente elitaria e selettiva, il raggiungimento degli obiettivi formativi era garantito solo a pochi soggetti. L'esiguità della domanda, la linearità dell'offerta e soprattutto la presenza di ruoli sociali definiti e stabili nel tempo rendevano più agevole per gli individui orientarsi nelle scelte, inserirsi all'interno dei diversi ambiti di riferimento (formativi o lavorativi), raggiungere gli obiettivi formativi, spesso grazie all'intervento della famiglia che si faceva carico del successo formativo.

Il problema della scuola della "piena scolarità", invece, sta proprio nella maggiore difficoltà di garantire un efficace presidio dei processi di orientamento e di formazione individuale; difficoltà riconducibili da un lato, alla crescente domanda di formazione da parte di un'utenza sempre più eterogenea, dall'altro alla crescente molteplicità e diversificazione dell'offerta formativa.

Tali difficoltà sono, poi, da ricondurre anche alle profonde trasformazioni intervenute nella nostra società, che hanno investito soprattutto la natura e gli assetti dei tradizionali ruoli e funzioni sociali.

Parallelamente, infatti, ad una loro maggiore “complessificazione”, oggi più che in passato si vive il disagio di un crescente individualismo e di un graduale indebolimento di quella funzione di presidio sociale in capo ad alcuni soggetti, cui era per tradizione demandata: alla famiglia in primo luogo, ma anche agli insegnanti, familiari, amici, superiori. Significativo, a questo proposito, il richiamo fatto da Cesare Moreno alle figure di padrino e madrina che un tempo erano importanti figure di tipo parentale, ma che oggi sono ormai quasi del tutto desuete. Tali soggetti all’interno dei contesti socio-istituzionali di riferimento (lavorativo, formativo, esistenziale), generalmente sostenevano ed orientavano gli individui nel loro percorso di crescita, anche formativa e professionale, svolgendo quella che è stata più volte definita funzione “latente” di tutorato.

Di contro agli individui, oggi, si chiede di elaborare un proprio progetto personale, più complesso rispetto al passato perché tendenzialmente in linea con le inclinazioni personali, i desideri, le aspirazioni e le opportunità presenti nei diversi percorsi formativi, nel contesto sociale e nel mondo del lavoro.

Per compensare, dunque, gli effetti negativi connessi a questa sorta di “abdicazione sociale” e per presidiare efficacemente i più delicati momenti di snodo dei percorsi di carriera formativa e professionale, vengono affiancati all’individuo una molteplicità di figure tutoriali che lo orientano nelle scelte e lo guidano nelle diverse fasi di passaggio da un’esperienza all’altra: da un canale di formazione all’altro, dalla scuola al lavoro, da un lavoro ad un altro, quasi per rendere tangibile, esplicita e nuovamente operante “quella responsabilità tutoriale” - per usare le parole di Giuseppe De Rita - “cioè quella funzione non latente che dovrebbe possedere chiunque nel proprio mestiere”.

Con l’introduzione di nuove figure tutoriali si è posto, dunque, in essere un processo di “esplicitazione” di una funzione storicamente latente e diffusa, oltre che una sua “specializzazione” in capo a specifici soggetti “che hanno il compito” - come ha osservato Giuseppe Bertagna - “di rendere esplicito ciò che non lo è e di richiamare criticamente le persone fisiche e giuridiche al loro dovere”.

La recente istituzione di nuove figure tutoriali è da collocare nel più complesso processo di riforma dei sistemi d’istruzione e formazione, processo largamente sollecitato in Italia come altrove, dalle politiche di sviluppo comunitario.

I provvedimenti varati e quelli in via di definizione hanno determinato il graduale abbandono dei modelli organizzativi tradizionali, caratterizzati da un forte livello di standardizzazione degli interventi, per adottarne di nuovi, improntati, invece, su una maggiore diversificazione dell’offerta, personalizzazione dei percorsi formativi e integrazione col mondo del lavoro.

L’obiettivo perseguito è costruire un modello organizzativo centrato sull’utenza, dove siano realizzati percorsi che tengano conto dei livelli cognitivi e comportamentali di partenza di ciascun individuo e che garantendo l’acquisizione di crediti formativi, consentano anche di passare agevolmente da un canale all’altro dell’offerta formativa.

Diversificazione, personalizzazione ed integrazione dei percorsi sono, dunque, le principali linee d'indirizzo delle riforme degli ultimi anni per innalzare la qualità e la fruibilità dell'offerta e renderla più aderente alle richieste degli utenti, sempre più differenziati per fasce d'età/genere e condizione socio-professionale ed impegnati in una continua ricerca delle risorse che consentano loro di rispondere in modo rapido ed adeguato alle situazioni di mercato, organizzative e tecnologiche che di volta in volta si delineano.

In questa prospettiva, anche i sistemi d'istruzione e formazione professionale, intesi come servizi alla persona, stanno gradualmente adottando alcuni elementi tipici delle organizzazioni aziendali: l'orientamento agli obiettivi, l'adozione d'adeguate strategie decisionali, l'utilizzo di strumenti di controllo della qualità e dell'efficienza del sistema.

Logiche non dissimili sottostanno all'introduzione del tutor dei servizi per l'impiego e alla formalizzazione del tutor aziendale, anche se in questi casi l'esercizio della tutorship è orientata essenzialmente ad azioni d'accompagnamento e sostegno nei processi d'inserimento delle persone nelle organizzazioni o nel sistema. In uno scenario come quello attuale, infatti, la figura del tutor si rivela estremamente preziosa per aiutare il giovane a fronteggiare la crescente complessificazione del sistema produttivo, per orientarsi tra le mille opportunità offerte dal mondo della formazione e del lavoro, per integrarsi nei diversi contesti organizzativi, capirne le dinamiche, la struttura, i ruoli e le funzioni sociali.

In quest'ottica s'inquadra la figura del tutor dei Servizi per l'impiego che svolge, secondo quanto disposto dall'Accordo Stato-Regioni del 2000, "il monitoraggio del percorso formativo dei giovani" e garantisce agli utenti un importante servizio di presidio e d'orientamento sociale e professionale.

Nell'ambito, invece, del contesto aziendale, il tutor dell'apprendistato è colui che segue l'apprendista nel processo d'inserimento professionale. Chi svolge funzioni tutoriali deve rappresentare per l'apprendista un punto di riferimento costante per sostenere il giovane nel suo percorso di crescita personale, facilitargli le relazioni aziendali e guidarlo nell'esecuzione delle prestazioni professionali.

In sintesi, dunque, il sistema tutoriale si configura o si dovrebbe configurare come una risorsa strategica che, lungi dall'essere un dispositivo compensativo del processo di de-responsabilizzazione sociale e delle disfunzioni dell'odierna società, è condizione per la migliore gestione del percorso di crescita dell'individuo. Il tutor è, infatti, in senso generale, colui che ha il compito di presidiare e di sostenere gli individui nelle fasi più delicate della sua vita formativa e/o lavorativa: il passaggio da un tipo di studi ad un altro, dalla scuola al mondo del lavoro, l'inserimento e la crescita professionale; sempre meno guida affettiva, ma sicuramente guida pragmatica. La sua funzione è essenzialmente quella del "facilitatore": delle dinamiche individuali e di gruppo, del percorso d'apprendimento o d'inserimento professionale, del personale cammino di crescita di ciascun individuo.

Il tutor, garantendo un approccio sistemico ai problemi della persona, deve essere considerato la moderna risposta al pericolo attuale di mancanza di personalizzazione e d'unitarietà dei servizi. L'obiettivo è quello di superare la prospettiva di un sistema ormai inadeguato, improntato sulla centralità dell'offerta, dove è l'utente a doversi adattare al servizio, per promuovere e sostenere un sistema dove, al contrario, sia quest'ultimo a piegarsi alle richieste degli utenti.

2 LA NATURA DELLA FUNZIONE TUTORIALE NEI DIVERSI CONTESTI

La moltiplicazione di figure di tutor in un pluralità di contesti ha determinato, tra gli operatori del settore e tra gli utenti, una sensazione diffusa d'indeterminatezza e di confusione concettuale, connessa per lo più alla pluralità di significati, talvolta impropri, attribuiti alla funzione tutoriale, da cui deriva la difficoltà di decifrare il senso specifico e il contributo distintivo di ciascuna delle diverse figure di tutor.

Nel concreto l'esercizio della tutorship nei differenti contesti appare diversificato in relazione al tipo d'utenza e agli scopi perseguiti. Ci troviamo, infatti, di fronte a figure che, seppur sotto la denominazione comune di tutor, di fatto rivestono ruoli e svolgono funzioni anche molto diverse tra loro.

Per dirimere la confusione terminologica e concettuale che si è generata e per tracciare in maniera esplicita i contorni della figura, è possibile far ricorso in primo luogo all'origine etimologica del termine tutor, che deriva dal latino "tueri", proteggere; il tutor è, in senso lato, il guardiano, il protettore, il custode. Il tutor è, dunque, innanzitutto chi esercita, nei confronti di un soggetto in condizioni d'insufficiente autonomia (per condizioni anagrafiche, psicologiche, culturali, sociali) funzioni di protezione e supporto. Protezione, nei confronti di persone ed eventi che potrebbero pregiudicare i suoi interessi; supporto, in un processo d'emancipazione che gli consenta di essere pienamente in grado di misurarsi autonomamente all'interno degli ambienti nei quali si trova ad operare.

È importante, tuttavia, ribadire che i contesti di riferimento delle azioni di tutorato qui considerate, attengono prevalentemente:

- ai processi di formazione del soggetto, in cui il tutor è appunto colui che supporta l'individuo nell'acquisizione di conoscenze e abilità, ma anche di una serie di valori e regole che orientano il giovane e l'adulto nel modo di costruire le proprie strategie per affrontare ed interpretare i problemi.
- alle politiche di accompagnamento alla formazione e al lavoro, per sostenere l'utenza nel processo di individuazione di percorsi di formazione mirati o di inserimento nel mondo del lavoro.

Dalle riflessioni svolte e dall'analisi condotta sui profili dei tutor nelle diverse filiere, sono stati individuati i tratti peculiari delle varie tipologie di tutor, in termini di caratteristiche qualitative, compiti svolti e competenze possedute¹⁰⁶.

Il loro diverso livello d'esplicitazione, però, è tale che, com'è stato rilevato in particolare da Michele Colasanto, mentre in alcuni processi organizzativi il tutorato

¹⁰⁶ Per un approfondimento del tema vedasi lo studio, in allegato al volume, realizzato sulle figure di tutor più rappresentative, operanti nella formazione professionale.

dà vita solamente ad un *ruolo professionale specifico*, in altri, invece, è considerato solamente come *funzione*.

La distinzione tra tutor come ruolo professionale specifico e tutorato come funzione più o meno diffusa, è particolarmente importante nel mondo scolastico e della formazione professionale.

Nella scuola, dove è stata introdotta a seguito delle recenti previsioni normative, non sono molti gli esempi di tutor come ruolo professionale specifico. Nel mondo scolastico, infatti, è più frequente che si parli di funzione tutoriale, che si caratterizza per essere una delle componenti fondamentali del ruolo docente e riguarda sostanzialmente tutti gli insegnanti.

Il docente, infatti, che ha il compito primario di presidiare il processo d'insegnamento/apprendimento, oltre ad essere un esperto di saperi specialistici, è al contempo un esperto di formazione pedagogica, chiamato a favorire l'inserimento dello studente nel gruppo classe, specialmente nei casi più problematici ed attivare, anche con il coinvolgimento delle famiglie, gli strumenti più idonei per affrontare le criticità.

Ne consegue che, quando nella scuola è stato introdotto il ruolo specifico di tutor, questo non ha rimpiazzato, ma anzi esaltato la funzione diffusa di tutorato propria del personale docente.

Nel caso dell'alternanza e dell'apprendistato, la funzione tutoriale è più focalizzata su figure che, oltre a svolgere compiti professionali specifici, assumono un ruolo ben preciso in questo senso all'interno dell'organizzazione. Come ha osservato Amedeo Veglio, il tutor che opera in contesti aziendali insegna ad operare concretamente, facilitando gli apprendimenti "sul campo", ed utilizzando strumenti pratici in modo non molto diverso da quanto accadeva nella bottega rinascimentale.

Si avvicina in questo senso alla pratica del *coaching*, dove una persona più esperta favorisce il processo di crescita professionale del giovane.

Il dualismo nella natura del docente-tutor della scuola non sembra rinvenirsi neanche per profili come quello del "tutor dell'obbligo formativo", che non possono essere considerati "aggiuntivi" rispetto ai ruoli preesistenti: in questo caso, infatti, la funzione tutoriale è stata introdotta ex novo e legislativamente esplicitata anche in termini di descrizione del ruolo.

Nell'ambito della formazione professionale la valenza del ruolo di tutor è spesso variamente intesa: oscilla tra un ruolo debole, d'assistente del docente/formatore, chiamato a svolgere funzioni residuali e quasi ancillari rispetto a quest'ultimo ed un ruolo forte, di "facilitatore", responsabile del sistema d'apprendimento. In questo caso, dunque, il termine tutor si riferisce a una funzione specifica aggiuntiva e chiaramente distinta da quella dei docenti, svolgendo un ruolo complesso che richiede l'attivazione di saperi specialistici e d'adeguate metodologie.

2.1 Dalla funzione tutoriale al ruolo del tutor

Tracciati i caratteri della funzione tutoriale e alcuni dei tratti caratteristici della figura nei diversi contesti operativi, con l'analisi del profilo tutoriale si è cercato di formulare alcune ipotesi relative alle caratteristiche del ruolo.

L'analisi ha consentito di concludere che, al di là delle specificità di ciascuna tipologia di tutor, è comunque possibile individuare alcune funzioni o aree di presidio tipiche.

Il documento introduttivo ipotizzava la seguente classificazione:

- educativo-formativa: si tratta di presidiare il processo d'apprendimento, analizzando i fabbisogni del singolo, personalizzando gli interventi, predisponendo i materiali; in altri termini si tratta di accompagnare e supportare l'allievo in ogni fase del percorso formativo;
- politico-negoziale: consiste nella gestione delle relazioni tra i diversi attori coinvolti nel processo (docenti, formatori, allievi, dirigenti scolastici, famiglie, istituzioni); il tutor deve, in particolare, farsi interprete delle richieste e degli interessi del giovane e soprattutto svolgere attività di mediazione e di animazione tra tutti i soggetti coinvolti nella rete.
- simbolico-affettiva, ovvero la cura, l'accudimento e il sostegno che il tutor offre all'allievo nel percorso personale di maturazione personale e della creazione della propria progettualità, sia essa formativa che professionale;
- logistico-organizzativa: è l'insieme di quelle attività connesse alla preparazione, cura e disposizione dell'aula, nonché di tutto il setting formativo.
- amministrativo-burocratica: tale attività si concretizza nella predisposizione e nella gestione di operazioni necessarie alla rendicontazione delle attività svolte, quali ad esempio la tenuta dei registri e delle presenze, la redazione di comunicazioni e di conferimento di incarichi.

Tali aspetti rappresentano le diverse funzioni che può rivestire l'attività di tutorato. Ciascun sistema e ciascuna organizzazione definisce, in coerenza con i propri obiettivi, il proprio modello organizzativo, i vincoli e le risorse disponibili, la responsabilità di articolare e modulare tali condizioni.

Tra le attività individuate, però, soltanto alcune possono essere considerate "costitutive" del ruolo, nel senso che rappresentano le condizioni senza le quali non vi sarebbe tutorato. Tali attività riguardano:

- la guida del processo d'apprendimento e/o inserimento professionale;
- la gestione degli aspetti relazionali (raccordo tra studenti, organi istituzionali e strutture esterne);
- il supporto emozionale.

a Il sostegno al percorso d'apprendimento

Quest'aspetto rappresenta il primo elemento caratterizzante della funzione tutoriale. Svolgere il ruolo di supporto nel processo d'apprendimento vuol dire, nello

specifico, sostenere il giovane in una serie d'importanti attività, quali, ad esempio, la pianificazione del processo d'apprendimento e d'autovalutazione, la riflessione sulle motivazioni e sulle scelte del percorso scolastico o professionale, la "familiarizzazione" con le regole e i comportamenti dei diversi contesti d'inserimento. La natura della funzione tutoriale è in questo caso prettamente *consulenziale*, senza mai sovrapporsi o sostituirsi all'identità personale e cognitiva dell'utente. Definire di natura essenzialmente consulenziale la funzione tutoriale circoscrive con chiarezza il suo campo d'azione: il tutor, infatti, non interviene - se non in casi specifici, come ad esempio in quello del tutor aziendale dell'apprendistato - sul contenuto dell'apprendimento. Il tutor, infatti, non è di per sé un esperto di contenuti, né un esperto disciplinare: è, invece, o dovrebbe essere essenzialmente esperto di processi formativi e la sua azione dovrebbe indirizzarsi principalmente sul processo di crescita psico-sociale dell'individuo e sulla sua interazione con il processo d'apprendimento. Questa posizione è chiaramente sintetizzabile nelle parole di Giuseppe De Rita quando dice che *"il tutor non deve assumere un ruolo sostitutivo sul piano della formazione delle competenze"*. Se s'indirizzasse verso i contenuti, il suo ruolo si confonderebbe con quello dei docenti, perdendo in specificità e in legittimazione.

b La gestione degli aspetti relazionali

Il tutor è il facilitatore delle relazioni e delle comunicazioni. In tal senso opera per favorire i rapporti tra tutti gli attori coinvolti nel processo e per garantire il passaggio delle informazioni. La sua posizione d'osservatore privilegiato gli garantisce una visione d'insieme dei fatti e delle situazioni e del quadro relazionale degli attori del contesto. In tal modo il tutor può rappresentare un prezioso strumento di facilitazione delle dinamiche relazionali e di risoluzione delle criticità. E il tema della relazionalità torna con grande evidenza nel contributo di Giuseppe De Rita dove si afferma con forza che l'essenza stessa della funzione tutoriale e la forza del ruolo del tutor è da ricondurre alla sua capacità di gestire le relazioni: "...quella tra le materie, fra interno ed esterno, fra scuola e lavoro, fra i componenti stessi di un gruppo, perché è la cultura della relazione fra gruppi, fra i diversi livelli di professionalità e la convivialità che gli dà la possibilità di acquisire una sua dimensione".

c Il supporto emozionale

Altro aspetto fondamentale del ruolo del tutor è il sostegno dei comportamenti degli allievi, sia sul versante della motivazione che su quello della relazionalità.

Si tratta di quella importante funzione, svolta dal tutor, evocata, nella presentazione delle loro esperienze, sia da Veglio che da Moreno.

Il primo ricordava le difficoltà di un lavoratore di una multinazionale nello spostarsi in una sede molto lontana (dall'USA alla Cina ad esempio), Moreno le difficoltà di adattamento di un giovane di Napoli che si sposta da un rione all'altro della città, spostamento che comporta quasi lo stesso tipo di disagio.

Ciò che si sottintende, in entrambi i casi, è il bisogno di una figura di accompagnamento, in questo caso di un tutor, che svolga una funzione sì di guida operativa e di supporto cognitivo, ma soprattutto di “supporto emozionale” appunto, quella funzione cioè che svolgeva il Virgilio dantesco, come ha sottolineato Moreno; ossia in altri termini una persona che, quasi con cura parentale, percepisca empaticamente le difficoltà del momento e sappia intervenire per ristabilire il giusto equilibrio e le giuste dimensioni alle cose.

La vera natura e l'importanza di tale funzione è ben sintetizzata nelle parole di Moreno, quando afferma che “per muoversi nell'ambiente complesso delimitato con il quadrilatero scuola, formazione, lavoro, ambiente di vita, è necessaria una figura che riassume le seguenti funzioni: sostegno autorevole, esperienza professionale, cura parentale”.

3 LE STRATEGIE A SOSTEGNO DELLA FUNZIONE TUTORIALE

Il percorso ipotizzato dalla ricerca prevedeva d'indagare su un ultimo aspetto importante della questione, quello relativo alle strategie più adeguate per sostenere uno sviluppo qualificato della funzione e del ruolo del tutor.

A tal fine, in questa sezione si è cercato di ricostruire, in un quadro di sintesi, le principali riflessioni proposte dai diversi contributi e di fare il punto sui necessari correttivi da introdurre nell'attuale modello organizzativo del nostro sistema formativo.

Tali conclusioni muovono da un aspetto preliminare, rappresentato dagli ostacoli di tipo culturale che, a monte, contrastano il processo di "emancipazione" delle figure tutoriali nei diversi contesti d'esercizio della professione; passo successivo alla rimozione di tali ostacoli sarà operare concretamente per realizzare quelle politiche a sostegno di uno sviluppo qualificato della funzione.

3.1 La funzione tutoriale tra sostitutività e aggiuntività

La posizione unanimemente condivisa da esperti e operatori del settore trae fondamento dalla consapevolezza che la figura del tutor, in ragione del ruolo strategico che ad esso è stato attribuito, non può essere considerata una figura "sostitutiva" rispetto agli altri operatori con cui si trova ad operare, ma al contrario deve essere considerata "aggiuntiva" e gli deve essere riconosciuto un ruolo autonomo ed indipendente, chiaramente distinto dagli altri docenti e formatori.

La sua attività, dunque, non deve ritenersi sussidiaria, ma deve essere esplicitamente prevista e collegialmente riconosciuta.

L'attribuzione della funzione tutoriale in modo esclusivo in capo ad un unico soggetto, però, suscita legittimi dubbi e solleva molti interrogativi. Infatti, come ha fatto osservare Bertagna, "il tutor, per quanto possa in futuro essere ben formato e in possesso di un'attrezzatura tecnica e umana eccellente, non sarà mai né potrà mai essere, Atlante".

In realtà, l'esplicita previsione di figure di tutor non significa che la funzione tutoriale non debba, comunque, riguardare tutti gli altri soggetti coinvolti nel processo (famiglia, docenti, formatori, superiori), ciascuno per le responsabilità che gli competono. Il tutor, infatti, deve essere considerato una risorsa che, tra le tante, è impegnata a perseguire i medesimi obiettivi; ad esso non è, dunque, demandato il compito di gestire in proprio tutti i problemi. La funzione tutoriale, quindi, diventa veramente tale solo nel momento in cui al suo dispiegarsi partecipano tutti gli attori coinvolti a vario titolo nel processo. In questo senso si recupera l'accezione forte del termine "tutorship", inteso sia come capacità, ma soprattutto come relazione. Se così non fosse si correrebbero dei seri rischi, primo fra tutti quello di deresponsabilizzare quei ruoli professionali - individui o gruppi - da cui, all'interno d'istituzioni e organizzazioni, la funzione tutoriale dovrebbe, invece, essere saldamente presidiata.

All'opposto potrebbe verificarsi un eccessivo rafforzamento della figura del tutor, a discapito degli altri operatori coinvolti e il tutor potrebbe essere percepito come "espropriatore" di terreni altrui.

In conclusione, occorre porre in essere le condizioni più idonee per dare al tutor la legittimità del ruolo e la possibilità di esercitarlo senza improvvisazioni.

3.2 Percorsi di formazione come strategia a sostegno del ruolo

Il percorso esplorativo fin qui realizzato ha evidenziato il carattere estremamente poliedrico della figura del tutor nell'ambito delle risorse umane del sistema d'istruzione e formazione e l'assoluta variabilità degli standard formativi del ruolo e delle competenze tutoriali, a seconda dei diversi contesti d'esercizio della funzione. Appare invece necessario riconoscere, a questa figura, nelle sue diverse accezioni, un'identità forte e, soprattutto, un'autonoma dignità rispetto agli altri docenti e formatori, accreditandolo come specifica funzione all'interno dell'equipe formativa.

Tali circostanze rappresentano la premessa necessaria affinché vengano promossi specifici interventi formativi, finalizzati all'acquisizione di competenze che caratterizzino in maniera peculiare il ruolo di tutor; competenze che potremmo considerare "aggiuntive", rispetto a quelle del ruolo docente o del ruolo comunque svolto dal tutor.

L'aspetto più critico della questione risiede nella difficoltà di rendere agevole la progettazione di percorsi formativi standard, anche se, nel delineare il profilo professionale del tutor è emerso tuttavia che, di là delle specificità, è possibile individuare alcune aree di competenza comuni a tutte le tipologie di tutor che sono quelle necessarie a fronteggiare la complessità delle variabili che influiscono sul successo formativo, ed in particolare quelle relative al supporto emozionale e all'interrelazione.

3.3 Le competenze dei tutor

Per l'esercizio di una tutorship efficace, oltre alle competenze specifiche del ruolo ricoperto (insegnamento, affiancamento o orientamento) e a competenze di tipo metodologico-didattiche, il tutor deve mettere in campo ulteriori competenze, frutto di una formazione aggiuntiva o di percorsi di aggiornamento mirato che, a seconda dei casi, gli consentano di assumere ora le vesti di *mediatore*, ora quello di *animatore*, di *facilitatore*, ecc e di svolgere il ruolo richiesto in maniera professionale, e non dunque in modo casuale o come suggerirebbe il buon senso. Si tratta in vero di ruoli che, se a livello teorico appaiono nettamente distinti, così certamente non sono nel concreto.

Nel presidiare l'importante ambito di attività che se è stato più volte definito di "supporto emozionale", dove il tutor è chiamato a svolgere il difficile compito di accompagnare e sostenere il giovane nelle diverse fasi del suo percorso, egli deve mettere in campo essenzialmente competenze di natura psicologico-sociale relative alla formazione. In particolare il tutor deve dimostrare di possedere

soprattutto buone capacità di ascolto per conoscere interessi, valori e modalità di apprendimento del gruppo e dei singoli (stili, tempi ecc.) e al contempo capacità maietiche per far emergere aspettative, punti di vista, cadute di interesse, vere e proprie criticità.

Ma ciò non è sufficiente se il tutor non dimostra di possedere anche buone capacità di motivazione e di rimotivazione, soprattutto quando deve fornire un sostegno psicologico rispetto all'emergere di atteggiamenti e/o comportamenti che rivelano momenti di difficoltà. Specifico compito del tutor, infatti, è presidiare i passaggi critici del processo, prestando continuamente ascolto ai segnali e porrendo, quasi "empaticamente", attenzione alle tendenze regressive.

Le competenze del tutor devono, dunque, avere a che fare con la capacità di far emergere le difficoltà ed elaborarne il senso, col contenimento delle ansie e delle preoccupazioni, analizzare e trovare soluzioni dei problemi emersi, per fare acquisire all'allievo la consapevolezza circa le conoscenze apprese e la trasferibilità nei contesti lavorativi.

In veste di mediatore, invece, il tutor mette in campo essenzialmente competenze di tipo relazionale perché conosce le tecniche della comunicazione efficace e dell'interazione: in ciascuno dei diversi contesti nei quali si trovi ad operare - scuola, formazione, mondo del lavoro - egli, infatti, assume un ruolo di "regista" della fitta rete di relazioni che vengono instaurate, configurandosi, per i vari attori chiave del sistema, un prezioso punto di riferimento. Il tutor, infatti, deve essere in grado di dialogare efficacemente con una pluralità di attori: l'utenza da formare, i membri dell'equipe formativa, le famiglie, le strutture presenti sul territorio, istituzioni e imprese.

Data la molteplicità dei soggetti coinvolti nel processo e chiamati a contribuire al successo formativo dei giovani, il tutor oltre a possedere requisiti caratteriali e psicologici che favoriscano il suo agire per il "sociale", deve dimostrare ottime capacità relazionali e una padronanza delle regole della comunicazione verbale e non, che gli consentano di gestire con successo l'interazione con i giovani in primis, vale a dire l'utenza del servizio e poi con tutti gli attori della rete di relazioni.

Nei confronti dei giovani, in particolare, il tutor svolge prevalentemente un ruolo di interprete e mediatore, nel senso che deve saper interagire efficacemente col soggetto per accoglierlo, diagnosticare le sue necessità, orientarlo nel percorso formativo e nella formulazione delle scelte, nella diagnosi e nella risoluzione delle criticità. Il tutor nel gestire tali dinamiche interpersonali svolge anche un altro importante compito, quello di facilitare le relazioni all'interno del gruppo e tra i singoli partecipanti, in modo da mediare interessi e punti di vista, ma anche di intervenire efficacemente per la risoluzione di eventuali conflitti interpersonali.

Nei rapporti con gli altri interlocutori, interni e/o esterni alla struttura, l'azione del tutor deve superare la logica dell'isolamento, per operare al contrario ricercando il coordinamento tra tutti i soggetti coinvolti.

Il tutor in altri termini dovrà facilitare l'integrazione, la collaborazione e la comunicazione, formale e non, tra i diversi attori e favorire la condivisione di valori, strategie, modalità operative e didattiche per la partecipazione di tutti al conseguimento degli obiettivi in atto, primo tra tutti il successo formativo. In tal veste compito del tutor sarà essenzialmente quello di sostenere e dare continuità ai vari momenti del processo formativo e di non disperdere i contributi forniti dai diversi attori del sistema.

Queste competenze devono intrecciarsi con quelle di tipo didattico. Si tratta in particolare di conoscere le tecniche di gestione dei gruppi e delle dinamiche interpersonali, di conoscere le teorie e tecniche dell'apprendimento e dei processi formativi, di progettazione di percorsi formativi, dell'analisi dei bisogni di formazione, di valutazione dei risultati della formazione.

Se questi compiti di supporto emozionale e di mediazione riguardano sostanzialmente tutti coloro che rivestono il ruolo formale di tutor a prescindere dal contesto nel quale si trovano, alcune specificità emergono nei diversi contesti.

Il tutor della formazione professionale, al quale in genere è affidato il presidio e il coordinamento di tutti gli aspetti organizzativi delle risorse implicate nel processo formativo (umane, tecnologiche e logistiche), mette in campo essenzialmente competenze di tipo logistico-organizzativo e di tipo burocratico-amministrativo per la gestione e il coordinamento dell'équipe docente, la programmazione dei diversi apporti, l'espletamento delle attività informativo-organizzativo, l'articolazione e la pianificazione degli interventi didattici e il coordinamento delle operazioni relative alla compilazione degli atti connessi alle attività di rendicontazione, raccolta ed archiviazione della documentazione amministrativo-contabile (ad es. contratti di lavoro, tenuta e compilazione dei registri, ecc.). Inoltre, qualora gli sia affidato il presidio delle risorse logistiche e di tutte le attrezzature, il tutor deve provvedere all'adeguatezza del setting fisico delle aule, delle attrezzature e dei materiali didattici, alla cui elaborazione spesso partecipa insieme al docente.

Nelle esperienze di tutoring realizzate nei servizi all'impiego prevalgono le competenze legate all'orientamento e al counselling, oltre ad una conoscenza esaustiva del panorama delle offerte formative e dei canali di ingresso nel mondo del lavoro.

Le riflessioni e le considerazioni qui svolte intorno al tutor, alle sue principali funzioni e alle sue attività prevalenti, hanno disegnato il contorno di un profilo complesso e altamente specialistico.

È evidente che sarà necessario del tempo affinché i sistemi d'istruzione e formazione procedano alla qualificazione/riqualificazione di tale ruolo, ma le premesse sono state poste.

È logico, infine, aspettarsi che tale processo avverrà in maniera differenziata nelle varie realtà istituzionali e territoriali e in gran parte dipenderà dalle politiche, dalle risorse e dalle capacità organizzative messe in campo dalle singole amministrazioni.

appendice
**il tutorato in alcuni
ambiti formativi**

I contributi seguenti costituiscono la sintesi degli approfondimenti tematici che sono stati condotti all'interno di quattro gruppi di lavoro costituiti nel convegno del 9-10 dicembre a partire dall'analisi riportata nella prima sezione del testo e di ulteriori materiali predisposti per definire il contesto di riferimento delle diverse figure.

IL TUTOR NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE*

1 IL CONTESTO NORMATIVO DI RIFERIMENTO

In mancanza di una norma legislativa che disciplini a livello nazionale la figura del tutor nella formazione professionale iniziale, la regolamentazione alla quale appare opportuno fare riferimento risulta essere quella contrattuale (CCNL in vigore per gli Enti di formazione professionale, 1998-2003, la cui vigenza è stata prorogata ad agosto del 2004); altre indicazioni sono contenute in alcune normative regionali di indirizzo, oppure possono essere desunte da progetti di innovazione che hanno riguardato la filiera in questione.

Nell'ambito del CCNL (anche sulla base delle indicazioni che l'ISFOL era nel tempo venuto sviluppando a proposito dell'"area professionale della formazione", delle "funzioni", dei "processi" e delle "aree di attività" in essa ricomprese, e delle diverse possibili configurazioni di ruolo che da tutto ciò possono risultare) è stata definita la specifica qualifica professionale di "formatore-tutor". Tale figura è preposta all' "erogazione di servizi di tutoraggio all'interno dei servizi formativi, di orientamento e di accompagnamento al lavoro", nell'ambito di una funzione che "integra ed arricchisce il processo formativo con interventi individuali e di gruppo" nelle seguenti tre "aree operative": area di sostegno e supporto all'apprendimento; area della formazione in alternanza; area dell'inserimento lavorativo di fasce deboli e/o soggetti con deficit di opportunità. La declaratoria prevista nel CCNL si riferisce in generale a tutti i diversi tipi di ruolo di tutor che possono presentarsi nell'ambito delle filiere della formazione professionale: nella formazione iniziale, nella IFTS, nella formazione continua, nella formazione dei disabili, etc. Quindi le attività analiticamente previste nel testo contrattuale vanno "contestualizzate" allo specifico della filiera formativa della quale ci si sta occupando, e delle sue caratteristiche, che nel caso in esame fa riferimento ai percorsi della formazione professionale iniziale per i giovani in obbligo formativo (utenti giovani; relazioni con famiglie; ruolo dei servizi sociali; dimensione "educativa" e non solo professionalizzante; etc.).

* Giovanni Ghiotto, Studio Meta Associati.

2 ANALISI DEL RUOLO

Se pure in assenza di un quadro normativo specifico cogente (se si eccettua la regolamentazione contrattuale che, come indicato, si riferisce all'insieme del sistema di formazione professionale e non alla sola filiera della formazione iniziale), le esperienze maturate a proposito della figura del tutor formativo (si veda, per un'analisi di casi esemplari, *“Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base”*, Isfol Angeli, 2001) consentono di delineare con una certa precisione le sue funzioni e gli ambiti in cui essa interviene.

È opportuno premettere che il tutor della formazione professionale iniziale ha la possibilità di stabilire con i giovani un rapporto continuativo che si sviluppa nell'arco di due/tre anni e che si colloca all'interno di una struttura organizzata in forma unitaria e continuativa, per quanto riguarda gli ambienti fisici, l'orario, le scadenze, ecc. Per questi motivi egli può svolgere una funzione di tutorato nei confronti dei giovani nel senso “forte” del termine, ossia stabilire un rapporto di fiducia e costruttivo con i giovani in tutte le diverse fasi del processo di crescita, e nei diversi aspetti in cui esse si manifestano: la costruzione della propria identità, la progettualità futura, lo scontro con le prime difficoltà, la socializzazione alla vita adulta.

Le considerazioni di seguito riportate vanno quindi interpretate alla luce di questa premessa.

La funzione centrale che di norma viene attribuita al tutor formativo nella formazione professionale iniziale consiste nell'accogliere e nell'“accompagnare” il gruppo in formazione ed i singoli utenti lungo tutto il percorso formativo, e nel creare le condizioni affinché vengano conseguiti gli obiettivi previsti, riguardanti la loro crescita personale e professionale.

Nello svolgere questa funzione il tutor deve tener conto del sistema in cui opera e quindi intervenire valorizzando in modo sinergico gli elementi che lo costituiscono: l'ente pubblico che promuove e finanzia l'azione formativa; la struttura formativa in cui il tutor è inserito; il sistema produttivo che esprime il fabbisogno e la domanda di competenze; il contesto sociale che offre un sistema articolato di risorse ed opportunità.

Se si prende in considerazione il significato della formazione iniziale, si comprende che la funzione di accompagnamento e supporto svolta dal tutor nei confronti dei giovani (e del gruppo in formazione) si esplica essenzialmente nel favorirne la crescita personale e nel facilitare in essi la progressiva acquisizione della “cultura del lavoro” per il futuro inserimento nel contesto produttivo.

Più specificamente, la funzione-chiave del tutor consiste nel creare e consolidare i presupposti necessari affinché i contesti in cui si svolgono le attività formative assumano le caratteristiche di “luoghi” che motivano all'apprendimento e stimolano i giovani a sviluppare le proprie risorse personali e competenze professionali.

A questo scopo, il tutor interviene nelle diverse fasi e momenti che compongono il percorso formativo e, tenendo conto delle modalità didattiche poste in atto

in ciascuno di essi, opera affinché gli attori che le presiedono strutturino e realizzino le esperienze di apprendimento in forma efficace.

La formazione iniziale attualmente assume configurazioni diversificate, per rispondere alle molteplici situazioni personali, culturali e sociali in cui si trovano gli utenti e per venire incontro alle loro potenzialità ed aspettative. Infatti, si vanno diffondendo interessanti esperienze innovative, quali - per richiamare le modalità più diffuse - i percorsi individualizzati, i percorsi in alternanza, i percorsi di formazione mista (*blended learning*), i percorsi di formazione integrata con i percorsi scolastici.

Gli ambiti in cui il tutor esercita la funzione di garante del “clima psicologico” che facilita la motivazione all’apprendimento, quindi, si diversificano, a fronte del diversificarsi dei contesti di apprendimento e dei soggetti che li presidiano in veste di docenti, esperti, tutor aziendali.

I compiti del tutor formativo della formazione iniziale si esplicano in tre direzioni:

- la prima riguarda il rapporto con gli utenti di formazione;
- la seconda fa riferimento all’azione di supporto verso i docenti nel rapporto con i singoli allievi e con il gruppo classe;
- la terza riguarda lo svolgimento delle operazioni di tipo burocratico ed amministrativo mediante le quali l’agenzia formativa stabilisce un corretto rapporto con l’ente finanziatore.

In molti casi questo terzo ambito assorbe la quasi totalità dell’impegno del tutor. Si tratta - è opportuno sottolinearlo - di un utilizzo che non appare particolarmente appropriato della risorsa e della funzione di tutorato, che invece costituisce un elemento essenziale della struttura e del suo sistema di erogazione.

Le esperienze più significative (“buone pratiche”) infatti tendono ad enfatizzare gli interventi volti ad assicurare il successo delle esperienze di apprendimento di cui usufruiscono i giovani in formazione iniziale, conferendo ad essi un consistente “peso” anche sul piano del tempo di lavoro dedicato.

Conviene pertanto soffermarsi ad analizzare quali siano i più consistenti ambiti di intervento a questo proposito.

3 LA FASE DI PROGRAMMAZIONE DEI PERCORSI FORMATIVI

È raro che il tutor in questa fase svolga un ruolo di primaria importanza, in quanto la gestione delle operazioni di programmazione, nella “normale” organizzazione delle strutture formative, spetta principalmente al coordinatore o responsabile dell'intervento. A tale scopo egli coinvolge risorse interne od esterne, a seconda delle operazioni da compiere e dei risultati da raggiungere: il progettista per la costruzione della struttura del percorso, gli esperti per la definizione dei contenuti da porre come oggetto di apprendimento, i tecnici per la predisposizione delle attrezzature necessarie per lo svolgimento delle attività, i referenti degli istituti scolastici per programmare i corsi integrati con la scuola, i tutor aziendali per organizzare le esperienze in alternanza, ecc.

La partecipazione del tutor della formazione iniziale alle attività comprese nella fase di programmazione risulta assai opportuna in quanto consente di acquisire tutte le informazioni preliminari necessarie per svolgere successivamente (ossia nella fase attuativa) in forma mirata gli interventi di monitoraggio e di presidio del processo di apprendimento, e di crescita dei giovani in formazione.

3.1 La fase di accoglienza

Si tratta di una fase particolarmente significativa del percorso, in quanto costituisce il primo reale contatto della struttura formativa con i giovani utenti dei corsi, e prevede come esito la stipula del “patto formativo”, che definisce gli impegni reciprocamente assunti dalla struttura e dai giovani in relazione ai percorsi da svolgere.

Le tappe fondamentali dell'accoglienza sono sostanzialmente due: la convocazione e il colloquio d'ingresso.

La gestione di questa fase iniziale normalmente prevede un ampio coinvolgimento del tutor.

Convocazione

La convocazione, che spesso è preceduta da una fase relativa al reperimento dell'utenza, risulta determinante soprattutto qualora si tratti di giovani che, a causa di precedenti esperienze negative, non sono in grado di percepire l'obbligo formativo come una opportunità ed una risorsa per il loro futuro personale e professionale.

Per affrontare efficacemente tali situazioni il tutor deve porsi in contatto con i soggetti della rete territoriale dei servizi che possono fornire informazioni ed un supporto valido a questo proposito.

Nei contesti territoriali che hanno realizzato le esperienze più significative per quanto concerne l'attivazione dei servizi per l'assolvimento dell'obbligo formativo, questo supporto è fornito in particolare dai tutor dei Servizi per l'impiego che, a loro volta, possono avvalersi dei servizi forniti da altre strutture, come i servizi sociali o sanitari o i servizi di mediazione culturale.

Nel porre in atto le operazioni relative alla convocazione, il tutor della formazione iniziale deve tener presente che lo scopo consiste nel suscitare l'interesse dei giovani nei confronti della formazione, intesa come strumento di crescita personale e professionale e come tappa indispensabile per l'attuazione di un progetto finalizzato ad un positivo inserimento lavorativo.

Per questo motivo, è necessario porre particolare cura nella scelta dello strumento per la convocazione. Nei casi più critici è opportuno attuare il primo contatto personalmente, coinvolgendo anche i familiari o le persone che esercitano una certa influenza nei confronti del giovane.

Colloquio "d'ingresso"

Questo colloquio può avvenire in forma individuale o in gruppo, a seconda di come vengono valutate la situazione e le opportunità offerte dal contesto.

Talora può rivelarsi opportuno svolgere il colloquio alla presenza dei familiari del giovane: questa strategia tuttavia va valutata con molta attenzione, in quanto la presenza dei familiari può generare dinamiche relazionali complesse e potenzialmente negative, che vanno gestite con particolare competenza.

È importante, per inciso, sottolineare la crucialità che assume per il buon esito di questo colloquio la "cornice" in cui esso viene svolto. È compito del tutor (in collaborazione con il coordinatore del corso) curare la "disposizione" dell'ambiente, la qualità dei materiali informativi predisposti, la sequenza degli interventi ecc., in modo tale che l'insieme risulti effettivamente "accogliente". La prima impressione percepita dagli utenti ha infatti una rilevanza cruciale nel determinare l'esito di tutta l'iniziativa. Gli scopi del colloquio "d'ingresso" sono essenzialmente tre.

In primo luogo si tratta di rilevare quali siano le competenze o i crediti posseduti dai giovani e quali siano le loro prospettive progettuali e le aspettative nei confronti del percorso da intraprendere.

La presenza d'eventuali situazioni problematiche può rendere complessa tale operazione, al punto che risulta opportuno, in certi casi, intervenire in forma articolata e sequenziale in modo da aiutare il giovane nel processo di auto-analisi e di progettazione consapevole del proprio futuro. Nell'ambito di questo percorso iniziale d'orientamento il tutor interviene direttamente (generalmente in collaborazione o su incarico del coordinatore), anche utilizzando il contributo di un esperto qualora lo ritenga opportuno.

In secondo luogo, nell'ambito del colloquio si colloca l'intervento del tutor finalizzato all'esposizione del "contenuto" della proposta formativa: gli obiettivi e le modalità di svolgimento delle esperienze d'apprendimento. Spesso per l'attuazione di questa fase, il tutor si avvale del contributo di uno o più docenti di contenuto o d'esperti di settore.

È necessario prestare forte attenzione a questa fase, in particolare nei casi in cui il percorso proposto assuma una connotazione specifica o preveda esperienze diversificate, come ad esempio nel caso di un percorso in alternanza, o di un percorso integrato con la scuola.

In terzo luogo, lo scopo del colloquio consiste nella stipula del “patto formativo”. Si tratta dell’accordo in base al quale tutti i soggetti coinvolti, dopo avere insieme analizzato le caratteristiche della proposta progettuale, si impegnano ad osservare quanto definito nella programmazione dell’iter formativo, in vista del conseguimento dei risultati previsti.

Questa operazione assume per il tutor della formazione professionale iniziale un significato particolare, in quanto con essa si stabiliscono le linee programmatiche ed operative in base alle quali egli imposta il suo rapporto con il gruppo di giovani in formazione ed i singoli soggetti.

È importante quindi che egli, per evitare il rischio di conferire al patto una dimensione esclusivamente formale/procedurale (come a volte avviene) sia in grado individuare quale significato effettivo ad esso attribuiscono i singoli membri del gruppo e con quale grado di impegno ciascuno di essi si predisponga ad intraprendere il percorso formativo. Il “patto” infatti rappresenta l’accordo sul quale si fonda la reciproca concessione di fiducia che dovrà accompagnare e supportare il rapporto tra il tutor ed i giovani lungo tutto l’iter del progetto.

3.2 Il monitoraggio in itinere

In questo ambito di intervento il compito del tutor consiste essenzialmente nella raccolta dei dati e delle informazioni riguardanti la qualità dello stato d’avanzamento dei percorsi formativi dei singoli utenti, e del gruppo nel suo insieme.

Le operazioni ad esso relative presentano aspetti assai diversificati, soprattutto se si prendono in considerazione le molteplici modalità con cui si possono articolare i percorsi formativi. Per questo motivo ci si limita qui a richiamare in forma sintetica gli aspetti salienti che caratterizzano tale tipo di intervento articolandoli in relazione alle principali azioni/fasi.

Analisi dei dati oggettivi

Per disporre di una base oggettiva sulla quale impostare le sue strategie di intervento è necessario anzitutto che il tutor esamini in forma ricorrente i documenti riguardanti le modalità con cui i giovani in formazione partecipano alle esperienze di apprendimento e usufruiscono delle opportunità da esse offerte.

Egli solitamente svolge questa operazione consultando i registri delle presenze ed i risultati dei test o delle prove di apprendimento poste in atto lungo l’itinerario formativo.

La consultazione di queste “evidenze” offre al tutor l’opportunità di rilevare i casi nei quali emergono particolari sintomi di disagio o di criticità.

Osservazione partecipante

Allo scopo di acquisire informazioni in forma diretta, spesso il tutor partecipa alle esperienze di apprendimento, particolarmente a quelle che presentano criticità di diverso tipo, osservando ed analizzando come si sviluppano le dinamiche interpersonali e quali siano le caratteristiche con cui si configurano gli eventuali “fattori di crisi”.

Tale modalità quasi sempre viene posta in atto nelle attività formative che si svolgono nel “contesto d’aula”.

Incontri con i docenti e gli esperti impegnati nelle attività formative

Un'altra fonte d'informazioni è rappresentata dai soggetti che gestiscono le esperienze di apprendimento o che contribuiscono al loro sviluppo.

Per questo motivo il tutor attua in forma ricorrente incontri (più o meno formalizzati) con questi interlocutori, allo scopo di effettuare un monitoraggio dello stato d'avanzamento e, in particolare, di individuare e analizzare le situazioni problematiche che si possono verificare in vista della predisposizione delle opportune strategie di fronteggiamento.

Incontri con i tutor aziendali in occasione di esperienze di stage o di tirocinio

Il rapporto ricorrente del tutor della formazione iniziale con il tutor aziendale durante l'attuazione delle esperienze d'alternanza risulta indispensabile per effettuare il monitoraggio in itinere e per rilevare sia i fattori positivi che aiutano il giovane nel suo sviluppo personale e professionale, sia quelli critici che impediscono tale sviluppo.

Risulta opportuno che il tutor della formazione iniziale, prima di attuare tali incontri, definisca - sulla base delle informazioni precedentemente acquisite a proposito delle caratteristiche del giovane e del contesto aziendale - quali “aree di attenzione” siano da presidiare, per ottenere informazioni esaustive a proposito della qualità dell'esperienza in atto. Su questo aspetto, alcuni elementi di omogeneità si riscontrano sia con il tutor formativo nell'apprendistato, sia con il tutor nell'alternanza scuola-lavoro.

Incontri di gruppo con gli utenti

È necessario che il tutor attui in modo ricorrente questo tipo di incontri, per rilevare il grado di soddisfazione nei confronti delle proposte formative e per cercare, in forma condivisa, le modalità più opportune per risolvere i problemi emergenti.

Spesso tali incontri vengono effettuati in occasione della compilazione dei test/questionari di soddisfazione e/o di gradimento da parte degli utenti, ed hanno come oggetto la discussione dei risultati ottenuti mediante tale strumentazione.

Colloqui con i singoli utenti

Allo scopo di creare un rapporto personale connotato da un clima di empatia e di fiducia reciproca - e spesso utilizzando a tal fine i momenti di pausa o di tempo “libero” dalla formazione - il tutor incontra anche in modo informale i singoli giovani, con particolare attenzione a quelli che presentano sintomi di emarginazione o sintomi di difficoltà nei confronti dell'apprendimento.

Tale rapporto individuale costituisce uno strumento assai efficace per rilevare ed analizzare i fattori di criticità, e per trovare le risorse necessarie per avviare una positiva soluzione.

4 LE AZIONI DI SUPPORTO NEI CASI CRITICI

Le azioni di monitoraggio richiamate in precedenza non solo indicano le modalità con cui il tutor della formazione iniziale raccoglie le informazioni sullo stato d'avanzamento del percorso formativo, ma contengono anche suggerimenti e proposte relative alle strategie di intervento da adottare qualora emergano situazioni critiche che possono essere affrontate valorizzando le risorse di cui dispone la sede formativa.

Nei confronti dei giovani che presentano particolari criticità e che sono perciò maggiormente esposti al rischio di insuccesso e di abbandono, il tutor della formazione iniziale solitamente interviene in due direzioni ulteriori:

- in primo luogo egli cerca di contattare i familiari dei giovani che rientrano in questa tipologia, allo scopo di illustrare la situazione e di analizzare assieme a loro i diversi tipi di fattori che ne possono essere all'origine: quando tali incontri risultano efficaci, il tutor assieme ai familiari riesce ad elaborare le strategie con cui, in forma congiunta, risulta possibile aiutare il giovane a superare la fase critica;
- in secondo luogo, qualora tale strategia non ottenga risultati apprezzabili, il tutor deve attivare le risorse offerte dalle reti di opportunità presente nel territorio. L'iter da porre in atto a questo proposito si diversifica, a seconda delle caratteristiche con cui si configura tale rete e soprattutto della sua consistenza e validità:
 - a nei contesti territoriali in cui è presente ed operante in modo attivo la funzione di tutorato svolta dai Servizi per l'Impiego per quanto concerne l'obbligo formativo, risulta opportuno che il tutor della formazione iniziale si rapporti con tale servizio, illustrando le problematiche emergenti allo scopo di individuare quali siano le risorse presenti nel territorio che più efficacemente possono intervenire per fornire un supporto adeguato;
 - b negli altri contesti, il tutor dovrà invece contattare direttamente gli esperti o consulenti della rete territoriale dei servizi che sono in grado di effettuare una prima diagnosi delle problematiche e di programmare le strategie di fronteggiamento, valorizzando i contributi delle risorse del contesto locale. I soggetti della rete utili a tale scopo sono, a seconda dei casi, i referenti dei Servizi sociali o sanitari o, per i giovani appartenenti a famiglie di immigrati, dei servizi di mediazione culturale.

È opportuno che il tutor della formazione iniziale continui la sua funzione di monitoraggio (sia pure in forma indiretta o "leggera") anche dopo il coinvolgimento delle reti dei soggetti del territorio, raccogliendo informazioni sulla qualità dello stato d'avanzamento della strategia individuata e dei risultati che essa consente di conseguire.

IL TUTOR PER L'OBBLIGO FORMATIVO NEI SERVIZI PER L'IMPIEGO*

1 IL CONTESTO NORMATIVO DI RIFERIMENTO

L'obbligo formativo è stato definito sul piano normativo dalla *Legge n. 144 del 1999*, art. 68 che stabilisce:

“1. Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età.

Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- nel sistema di istruzione scolastica;
- nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;
- nell'esercizio dell'apprendistato.

2. L'obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro”.

La *Legge n. 53 del 28 marzo 2003* riconfigura l'obbligo formativo in un più ampio diritto-dovere all'istruzione e formazione, come si legge all'art. 2:

“È assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età (...).

La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito e ampliato l'obbligo scolastico di cui all'art. 34

* Giovanni Ghiotto, Studio Meta Associati.

della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'art. 68 della legge 17 maggio 1999 n° 144 e successive modificazioni”:

Il contributo apportato per l'attuazione dell'obbligo formativo dalle strutture dei Servizi per l'impiego viene evidenziato già nell'art.68 della L. 144/99 citata e articolata nella *Nota tecnica* (emanata ad integrazione ed applicazione della citata legge 144/1999), che specifica che “le attività di informazione, orientamento, tutorato relative all'obbligo formativo saranno attuate dai centri per l'impiego”. Inoltre, per quanto concerne la funzione di tutorato, riprendendo quanto contenuto nell'*Allegato tecnico* all'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, la Nota tecnica citata ricorda che:

“I Servizi per l'impiego decentrati nominano un tutor per i giovani soggetti all'obbligo formativo che escono dalla scuola. Il tutor esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario”.

La Nota tecnica sottolinea la novità e l'importanza della funzione tutorato dei Servizi per l'impiego:

“È opportuno richiamare l'importanza di questa figura che è quella che deve favorire il buon esito di tutto il percorso, con l'obiettivo del successo formativo dei giovani.

Si tratta di un'innovazione di grande rilievo, in quanto il tutor deve svolgere un intervento attivo, verificando l'andamento del percorso e coinvolgendo i diversi soggetti istituzionali sul territorio, nonché le famiglie per favorire un intervento integrato a favore dei giovani”.

2 ANALISI DEL RUOLO

Non è possibile delineare con assoluta precisione gli elementi che strutturano e configurano il ruolo del tutor dei Servizi per l'impiego (SPI) partendo dalle esperienze dei contesti territoriali del nostro Paese, per almeno due motivi.

In primo luogo perché si tratta di una figura che si inserisce all'interno di strutture la cui "mission" è oggetto di un profondo cambiamento, in quanto esse dovrebbero porsi nei confronti degli utenti prevalentemente come strutture di servizio, riducendo al minimo la dimensione amministrativo-burocratica.

Nelle diverse realtà territoriali tale cambiamento viene posto in atto secondo modalità, tempi e prospettive diverse. Attualmente, alcune Regioni e Province non hanno ancora previsto per i propri SPI appositi piani attuativi orientati in tale direzione.

In secondo luogo perché si tratta di una figura introdotta nel quadro dei servizi per i giovani in obbligo formativo in tempi relativamente recenti.

Per questo motivo, anche se la normativa ed i documenti elaborati al proposito (in particolare il manuale dell'ISFOL) hanno cercato di delineare le caratteristiche della funzione che deve svolgere e gli ambiti del suo intervento, accade che nei diversi contesti territoriali in cui il tutor è effettivamente previsto negli organici dei SPI, questi si debba inserire in un quadro di servizi e iniziative che da tempo altre figure con la stessa denominazione (tutor) già erogano nei confronti dei giovani in OF (dentro alle strutture formative; nelle aziende).

Per questi motivi, se si considerano le modalità con cui in realtà si struttura la figura del tutor dei SPI, ci si trova di fronte ad un quadro assai diversificato.

Per individuare le connotazioni e peculiarità che caratterizzano questa figura conviene prendere in esame i tipi di attività che può svolgere a supporto e integrazione della gamma di interventi che rientrano nel campo di azione degli altri tutor (della scuola, della formazione, delle aziende) data la loro posizione e la loro "mission", al fine di assicurare la presenza continua di una funzione di tutorato dei percorsi dei giovani 15-17enni. Tali ambiti di intervento costituiscono il motivo principale per il quale si è deciso, mediante una apposita normativa, di istituire la funzione di tutorato nei SPI.

In questa prospettiva, si può affermare, in sintesi, che il tutor dei SPI interviene nei confronti dei giovani in tutti gli ambiti che fanno riferimento alle strutture, agli enti, alle istituzioni del territorio che, con modalità e contributi diversi, possono aiutare i giovani ad usufruire delle opportunità offerte dal contesto in ordine al superamento delle eventuali cause di insuccesso scolastico/formativo.

In altre parole, mentre i tutor scolastici, formativi, aziendali pongono in atto le loro strategie per supportare i giovani che sono presenti all'interno delle strutture di appartenenza, i tutor dei SPI intervengono "sul territorio", mettendosi in contatto con i giovani che non usufruiscono (o sono in procinto di farlo) del diritto/obbligo formativo e costruendo e sviluppando la "rete delle opportunità" estesa a tutte le risorse del contesto.

Questa dimensione operativa costituisce la specificità “di base” della figura del tutor dei SPI.

Su di essa, a seconda delle strategie proprie dei diversi responsabili dei servizi provinciali, si innestano altre tipologie di interventi e servizi, come si rileva più oltre.

Conviene infine notare che, data la complessità di questa funzione di tutorato, i responsabili di alcuni SPI hanno ritenuto opportuno articolarla in più ambiti di intervento, attribuendo ciascuno di essi a specifici operatori. In questi casi, quindi, non si riscontra una singola figura di tutor, ma piuttosto si è in presenza di più figure che, con compiti diversi, contribuiscono all’espletamento delle attività e servizi che nel loro insieme “strutturano” la funzione di tutorato.

Le esperienze di tutorato che possono essere assunte a riferimento come “buone pratiche” si inseriscono nell’ambito delle attività di quei SPI che hanno predisposto ed adottato una strategia orientata al *servizio alla persona*, piuttosto che al prevalente adempimento di pratiche amministrative e burocratiche.

In questa prospettiva, il tutorato dell’obbligo formativo intende rappresentare un servizio rivolto a tutti i giovani allo scopo di assicurare loro la possibilità di usufruire di tutte le opportunità offerte dalle strutture del territorio.

Ne deriva che gli interventi che strutturano la *funzione di tutorato* sono essenzialmente riconducibili a due macro-finalità:

- analisi dello stato d’avanzamento dei percorsi dei giovani che risultano inseriti nelle diverse filiere: a tale proposito si parla di *monitoraggio indiretto*;
- presa in carico dei giovani che risultano non inseriti in una delle tre filiere o che, pur inseriti in una di esse, sono a rischio di abbandono e di insuccesso: per affrontare queste situazioni vengono posti in atto piani di intervento specifici e si parla quindi di *monitoraggio diretto*.

Per assicurare l’efficacia di questi due ambiti di intervento risulta necessario che il tutor dei SPI svolga non solo i servizi nei confronti dei giovani nelle modalità più oltre illustrate, ma anche ponga in atto tutti gli interventi che costituiscono il supporto efficace all’adempimento del diritto/dovere formativo.

Conviene anzitutto illustrare in forma sintetica quali siano i principali ambiti nei quali si inseriscono gli *interventi di supporto* che rientrano nella funzione del tutor dei SPI e che hanno lo scopo di creare nel territorio una “cornice operativa” efficace.

Tutti i servizi erogati nei confronti dei giovani da parte del tutor dei SPI, nonché degli operatori delle tre filiere, dipendono dall’efficacia con cui si struttura ed opera la *rete di opportunità* presente nel territorio.

Gli interventi del tutor dei SPI a questo proposito riguardano aspetti e ambiti diversi.

Ci si limita in questo contesto a sottolineare i due più rilevanti.

Il primo riguarda la *costruzione dell’anagrafe relativa ai giovani in OF* del territorio ed il suo aggiornamento continuo.

A tale scopo nei diversi contesti territoriali vengono adottate modalità operative diversificate. In alcuni casi tale compito viene affidato ad un apposito servizio regionale o provinciale.

In ogni caso, il tutor dei SPI non solo opera al fine di poter accedere alle informazioni contenute nelle banche dati, ma anche raccoglie informazioni presso i tutor della scuola e della formazione professionale allo scopo di aggiornare i dati in essa contenuti e soprattutto, da un lato, di identificare quali giovani siano a rischio di abbandono e, dall'altro, di verificare quali giovani presenti nell'anagrafe non usufruiscano delle opportunità offerte dalla scuola o dalla formazione.

Il secondo ambito di intervento riguarda la *costruzione della rete di opportunità e risorse* presenti nel territorio che possono fornire un contributo utile per il supporto dei giovani esposti a rischio di insuccesso e di abbandono e per la programmazione e gestione dei piani di intervento a loro vantaggio.

La rete che il tutor deve saper costruire e gestire a tale scopo potenzialmente si estende a tutte le strutture di servizio del territorio, a seconda delle problematiche incontrate dai giovani, della tipologia di criticità presenti e delle "capacità di risposta" prefigurabili o mobilitabili.

È sufficiente qui ricordare le principali di tali strutture, in base alle caratteristiche dei servizi da esse erogati. Esse sono:

- le strutture che forniscono le informazioni per arricchire l'anagrafe con le informazioni utili per il monitoraggio: non solo le segreterie delle scuole in cui i giovani hanno svolto l'obbligo scolastico, ma anche gli uffici anagrafe dei Comuni nei casi di trasferimento delle famiglie ed il sistema per l'avviamento al lavoro per gli apprendisti;
- le strutture scolastiche e formative che erogano ai giovani l'offerta formativa: esse forniscono i dati e le informazioni necessarie per identificare i casi di inadempienza e per rilevare l'emergere di eventuali fattori che possono provocare situazioni di rischio di insuccesso;
- i servizi socio-sanitari del territorio, che possono intervenire come supporto per affrontare particolari problematiche incontrate dai giovani;
- i servizi di mediazione culturale, per risolvere le criticità che spesso incontrano i figli degli immigrati, il cui numero si va sempre più estendendo;
- i luoghi di aggregazione dei giovani (centri sociali, parrocchie, centri sportivi, ecc.) per stabilire con coloro che più sono esposti al rischio di abbandono un contatto efficace in quanto attuato in contesti che essi ritengono "propri" e nei quali si sentono a proprio agio, e che hanno quindi una funzione di rassicurazione.

Inoltre, spetta ai tutor mantenere "viva ed attiva" la rete delle opportunità ponendo in atto, a seconda delle situazioni problematiche, momenti di incontro tra i diversi soggetti per l'analisi dei problemi e per la progettazione di interventi a favore dei giovani in difficoltà.

Per quanto concerne i *servizi nei confronti dei giovani* in obbligo formativo, gli interventi dei tutor del SPI si svolgono in modo diversificato a seconda della tipologia dei soggetti.

Per avere una precisa conoscenza del “campo” in cui intervenire quindi è necessario che il tutor proceda alla preliminare analisi delle diverse modalità e delle tipologie in cui è possibile ripartire i giovani del proprio territorio, ponendo particolare attenzione alle problematiche da essi incontrate.

Operando una preliminare articolazione dell’universo dei giovani in OF si può individuare la seguente classificazione:

- a giovani che rischiano l’abbandono nel passaggio dalla scuola media alla fase successiva;
- b giovani inseriti in una delle tre filiere e che non presentano particolari problemi;
- c giovani inseriti in una delle tre filiere ed esposti a rischio di insuccesso e di abbandono;
- d giovani che non risultano presenti in nessuna delle tre filiere.

Per ciascuna di queste tre diverse categorie di giovani, il tutor attua piani di intervento e servizi diversificati.

a Interventi per i giovani che rischiano l’abbandono nel passaggio dalla scuola media alla fase successiva

Nella consapevolezza che in questo passaggio si verificano in numero elevato fenomeni di abbandono, è opportuno che il tutor dei SPI ponga in atto alcune azioni finalizzate a *prevenire* tali situazioni.

Risultano efficaci a tale scopo interventi nelle scuole medie per facilitare il processo di orientamento dei giovani, incontri con i docenti per individuare i casi a rischio di abbandono e, quindi, colloqui con i familiari.

b Interventi nei confronti dei giovani che sono inseriti in una delle tre filiere e che non presentano particolari problemi

Il tutor dei SPI, per individuare i giovani che rientrano in questa categoria, raccoglie informazioni presso i tutor formativi (delle strutture che erogano la formazione iniziale o la formazione per l’apprendistato) o i tutor (*le funzioni obiettivo*) delle strutture scolastiche.

Nei confronti di questi giovani il tutor dei SPI si limita ad attuare un *monitoraggio indiretto*, ossia interviene non direttamente, ma indirettamente appunto, raccogliendo le informazioni che i tutor formativi e scolastici gli forniscono a proposito delle azioni svolte nei confronti dei giovani e dello stato d’avanzamento dei loro percorsi.

c Interventi nei confronti dei giovani inseriti in una delle tre filiere ed esposti a rischio di insuccesso e di abbandono

Qualora dalle informazioni provenienti dai tutor della formazione professionale o della scuola emerga che alcuni giovani presentano sintomi di disagio e

rischio di dispersione, il tutor dei SPI interviene per prevenire l'abbandono o l'insuccesso.

A tale scopo egli deve agire in stretta collaborazione con i tutor delle strutture di riferimento, ponendo in atto - nei casi più complessi - le seguenti operazioni:

- il primo colloquio di diagnosi;
- l'invio agli esperti di orientamento o di counselling;
- la progettazione, assieme ai soggetti della rete, di percorsi più adeguati alle caratteristiche dei giovani individuati.

Il contenuto e lo scopo di questi interventi viene illustrato più oltre, nel punto relativo al quarto piano di intervento.

Per i giovani *apprendisti* che rientrano in questa categoria in alcuni casi risulta opportuno (o necessario) che il tutor dei SPI intervenga presso i tutor aziendali e, talora, presso le associazioni di categoria. Ciò si verifica soprattutto nelle situazioni nelle quali i problemi relativi alla non partecipazione alla formazione esterna siano originati da ostacoli posti dalla scarsa sensibilità degli imprenditori o da impedimenti oggettivi. Si tratta di situazioni che non sempre possono essere affrontate dai formatori (o dai tutor formativi) che curano l'erogazione della formazione esterna, ma che richiedono piuttosto l'intervento di un soggetto "istituzionale", come appunto un operatore del SPI.

È evidente che per svolgere tale intervento il tutor dei SPI deve possedere non solo "l'autorità" propria del ruolo, ma anche la autorevolezza che deriva dalla conoscenza della normativa sull'apprendistato e dalla capacità di gestire il rapporto con i soggetti del mondo produttivo.

d Interventi nei confronti dei giovani che non risultano presenti in una delle tre filiere

Questo piano d'intervento presenta una certa complessità. Appare perciò opportuno in questa sede articularlo schematicamente nelle sue operazioni fondamentali.

Prima operazione: Individuare i soggetti

A questo scopo il tutor dei SPI consulta la banca dati dei giovani in obbligo formativo e la confronta con i dati provenienti dagli elenchi dei giovani iscritti nelle scuole del territorio o nei centri di formazione professionale (per la formazione iniziale) e con quelli presenti nella banca dati regionale per l'apprendistato.

Seconda operazione: Contattare i soggetti

È indispensabile che il tutor stabilisca il primo contatto con il giovane nell'ambiente in cui questo si trova maggiormente a suo agio e nel quale percepisce un clima favorevole.

Perciò è opportuno che il tutor raccolga informazioni su "dove" può incontrare il giovane, sugli ambienti da lui solitamente frequentati (strade, cortili, bar, sedi sportive, centri sociali, ambienti di lavoro, etc.).

Un primo contatto svolto in tali contesti consente di “gettare le basi” per creare il terreno di intesa indispensabile per l’attuazione del “colloquio” vero e proprio.

Terza operazione: Svolgere il primo colloquio di diagnosi

Il colloquio ha l’obiettivo di diagnosticare i problemi e le difficoltà che impediscono al soggetto di partecipare alle attività formative e che ostacolano la prefigurazione di un progetto personale per l’assolvimento dell’obbligo formativo.

Il colloquio può essere attuato nella sede del CPI o in un’altra sede: in ogni caso è necessario che si tratti di un contesto nel quale risulti possibile creare un clima adatto allo svolgimento di un rapporto sereno e positivo.

Qualora si ritenga opportuno porre in atto dei colloqui anche con i familiari, conviene prevedere due momenti separati, allo scopo di evitare l’emergere di una dialettica tra genitori e figlio non facilmente gestibile, dato il contesto e data la specifica preparazione professionale del tutor.

L’esito del colloquio consiste nella *diagnosi preliminare* che il tutor compie delle problematiche incontrate dal soggetto e delle loro caratteristiche.

Quarta operazione: Inviare il soggetto agli “esperti”

Sulla base di quanto è emerso dal primo colloquio di diagnosi preliminare, il tutor può proporre al soggetto di utilizzare il contributo di “esperti” in grado di affrontare in forma più specifica le problematiche individuate e di predisporre strategie adeguate.

Può trattarsi, a seconda dei casi, di esperti di processi di orientamento, di counselling, di progettazione formativa. A tale proposito, va osservato che in qualche contesto territoriale il tutor dei SPI è anche un esperto di orientamento.

Quinta operazione: Progettare il percorso adeguato con i soggetti della rete

Il tutor dei SPI - assieme all’esperto che ha analizzato, mediante il colloquio con il soggetto, le caratteristiche delle situazione in cui il giovane si trova ed eventualmente assieme ad altri soggetti della rete - progetta e predispone piani di azione comprendenti strategie ed interventi diversificati, a seconda delle problematiche e dei bisogni riscontrati.

Quindi il tutor dei SPI “passa il testimone” agli esperti ai quali affida l’attuazione delle strategie di fronteggiamento.

Tuttavia egli continua a “tenere in carico” il giovane ed a restare il punto di riferimento al quale egli può rivolgersi in ogni circostanza.

Sesta operazione: Effettuare il “monitoraggio diretto”

Nel momento in cui il soggetto intraprende, dopo la consulenza dell’esperto e l’attivazione dei soggetti della rete, il piano di intervento progettato, il tutor mette in atto un monitoraggio diretto o “forte”, mediante il contatto con gli operatori che direttamente operano nel quadro delle strategie prestabilite.

Nell'ambito di tale monitoraggio, il tutor continua a svolgere la funzione di "presidio" dello stato d'avanzamento del piano progettato ed interviene direttamente qualora emergano difficoltà che possono essere risolte mediante il suo intervento, data la sua posizione istituzionale.

IL TUTOR NELL'ALTERNANZA SCUOLA/LAVORO*

1 IL CONTESTO NORMATIVO DI RIFERIMENTO

La funzione di tutorato e il ruolo del tutor con riferimento specifico all'ambito dell'alternanza scuola-lavoro sono richiamati nel testo della legge 53 del 2003. In particolare, all'art. 4, comma 1, lett. b), si rimanda al successivo decreto attuativo la specificazione di "indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi alle imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale".

Accanto a questa indicazione specifica riferita all'alternanza, nella più ampia regolamentazione riferita all'ambito scolastico si nota una attenzione emergente negli anni verso la valorizzazione della funzione di tutorato e la "istituzionalizzazione" del ruolo del tutor.

La legge 270 del 1982 introduce la figura del tutor (riprendendola dalla tradizione anglosassone) quale supporto per i docenti alla loro prima esperienza didattica.

La circolare n. 267 del 1991 ne ha ridefinito le funzioni in termini di: aiuto ai docenti in prova soprattutto nelle questioni metodologico-didattiche; facilitazione nel reperimento della documentazione; assistenza ai rapporti interni ed esterni all'istituzione. In tale ambito, venivano richiamate le funzioni di accoglienza e di accompagnamento, come proprie di tale figura.

Le disposizioni per l'a.s. 2001/2002 (nel quale sono stati inseriti molti docenti di prima nomina) prevedono la presenza di un tutor personale o di scuola. Quanto alla relazione con gli studenti, la funzione di tutorato viene chiaramente richiamata nell'ambito del CCNL 1998-2001, in particolare nell'ambito della funzione obiettivo dell'area 3, che definisce una serie di azioni per il coordinamento delle attività extracurricolari, per la gestione dell'orientamento e del tutoraggio, e per tutte le azioni di compensazione, integrazione e recupero.

* Antonietta Cacciani, Studio Meta Associati.

Una funzione di tutorato, accompagnamento, supporto quale integrazione della tradizionale funzione di “insegnamento” era stata inoltre richiamata in qualche modo dalla direttiva n. 487 del 1997 (che costituisce un documento-chiave per l’orientamento scolastico) e dalla legge 9 del 1999 (che ha elevato l’obbligo di istruzione).

Infine, e più recentemente, nell’ambito della sperimentazione anticipatoria della legge 53 del 2003 (disciplinata dal decreto 100 del 2002), si prevede quanto segue:

- 1 “... per ogni classe prima, un’organizzazione della prestazione docente in team, la cui flessibilità è caratterizzata da una differenziazione di funzioni, connesse alla presenza di un docente tutor, al fine di corrispondere a precisi compiti educativi.
- 2 Il docente tutor del team assicura in ciascun gruppo-classe una presenza temporale settimanale indicativamente individuata tra le 18 e le 21 ore di insegnamento frontale.
- 3 Il docente tutor cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d’intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie.
- 4 Per lo svolgimento di tali funzioni il docente tutor utilizza le ore mancanti al completamento dell’orario di servizio in un arco temporale anche plurisettimanale.
- 5 La presenza del docente tutor comporta che, in relazione all’organizzazione didattica della scuola elementare in cui sono previsti di norma tre insegnanti ogni due classi, le iniziative di sperimentazione di cui al presente decreto risultano più agevolmente realizzabili nei plessi in cui sono presenti almeno due classi prime”.

2 ANALISI DEL RUOLO

Il termine alternanza già nella varietà di sfumature con le quali è stato usato nella seconda metà degli anni novanta (formazione in alternanza, percorsi di alternanza, alternanza formazione-lavoro) rimanda ad una pluralità di contesti e di finalità, e segnala interpretazioni esplicative controverse¹⁰⁷.

Nel nostro paese l'alternanza tra scuola e lavoro si è affermata come principio didattico ed educativo solo negli ultimi anni; la recente diffusione di esperienze di tirocinio in impresa nell'ambito dei percorsi dell'istruzione secondaria (e della formazione iniziale) è il risultato di un lento processo di cambiamento relativo a come intendere il rapporto tra momento lavorativo e momento formativo, rapporto influenzato anche da una corrispondente evoluzione a livello sociale.

Al contrario, in molti altri Paesi europei l'alternanza è praticata da anni, anche se è stata spesso utilizzata per favorire l'accesso e la permanenza in formazione dei giovani con difficoltà o per soddisfare richieste di particolari bacini produttivi. Oggi anche in questi Paesi si assiste ad una nuova tendenza che mira a sviluppare una vera e propria "pedagogia dell'alternanza"; la si concepisce cioè come un mezzo per far uscire la scuola e l'impresa dai rispettivi limiti.

L'art. 4 della Legge 53/2003 di riforma del nostro sistema educativo presuppone l'avvio di una nuova modalità formativa nell'ambito della quale è possibile conseguire i titoli e le qualifiche del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro a partire dal 15esimo anno di età.

Quindi, l'alternanza si configura non come un ulteriore percorso ordinamentale, ma piuttosto come una modalità di realizzazione dell'autonomia didattica che consente di avvicinare scuola e lavoro. I due fondamentali obiettivi cui essa è finalizzata appaiono i seguenti:

- riconciliare la cultura del "sapere" con quella del "fare";
- fornire ai giovani, nell'età tra i di 15 e 18 anni, la possibilità di un percorso flessibile, adatto alle loro caratteristiche e interessi, in modo tale che sia il sistema formativo ad adattarsi/plasmarsi in funzione delle loro specificità e non viceversa (personalizzazione/individualizzazione).

L'alternanza non è un istituto contrattuale (come invece è l'apprendistato) ed è una modalità, alternativa ad altre, per acquisire il *Profilo educativo, culturale e professionale* (Pecup) definito da ciascun indirizzo di studi.

L'inserimento in un contesto lavorativo infatti presenta specifiche opportunità di apprendimento in rapporto alle finalità che si intendono perseguire: fornisce la possibilità all'allievo di osservare processi lavorativi reali; di partecipare attivamente sviluppando competenze in condizioni di accompagnamento, affianca-

107 G. Porzio, Promuovere la qualità degli stage, in *Professionalità* n. 43, Gen.-Feb. 1998, p. 48.

mento e protezione costante riguardo alla qualità sia dei prodotti da realizzare sia dei processi con cui realizzarli.

L'esperienza in azienda costituisce un'opportunità per passare da uno studio per argomenti ad un'applicazione per problemi, per spostare l'attenzione e finalizzare la preparazione dell'allievo verso prodotti/servizi finiti piuttosto che verso loro parti/segmenti.

L'alternanza formativa, anche a differenza delle precedenti esperienze di tirocinio, si caratterizza per il fatto che l'educazione formale e l'esperienza di lavoro si combinano in un unico progetto formativo, di durata pluriennale, che fin dall'origine viene pensato, realizzato e valutato in cooperazione tra scuola e mondo del lavoro.

Pertanto, la realizzazione di percorsi in alternanza pone due questioni di fondo, tipiche di ogni esperienza formativa e ampiamente presenti nel dibattito tecnico-specialistico¹⁰⁸:

- l'esplicitazione e la formalizzazione di traguardi di apprendimento concreti e verificabili anche per il segmento in azienda che si inseriscono nel quadro degli obiettivi curriculari dei diversi percorsi e li arricchiscono;
- la progettazione, la gestione e il controllo delle esperienze in azienda.

La preparazione dell'alternanza diventa perciò un tema cruciale da trattare a più livelli: a livello di chiarezza di obiettivi, di competenze che intende sviluppare, di legame con il percorso formativo generale dell'allievo, di adeguata conoscenza dei processi lavorativi che l'allievo va ad osservare e ai quali può partecipare attivamente.

L'alternanza, istituto nel quale la responsabilità complessiva è affidata al soggetto formativo e risponde alle sue logiche (in questo con differenze sostanziali dall'apprendistato), richiede differenti livelli di concertazione e negoziazione (interministeriale, interistituzionale, territoriale) coinvolgendo le scuole dell'autonomia e i loro dirigenti, i soggetti operanti nella formazione professionale, le associazioni di categoria, gli enti territoriali più prossimi nell'ambito degli assessorati di competenza.

L'alternanza si struttura su una gamma di occasioni e modalità formative regolate che armonizzano teoria e pratica e che possono configurare approcci differenti al lavoro: dalla simulazione (come nel laboratorio e nell'impresa simulata) all'osservazione e all'azione, pur sempre prevista in condizioni di protezione e stretto affiancamento; è previsto che tutto avvenga sotto costante guida di un tutor aziendale che affianca lo studente, e del tutor scolastico.

La principale ricaduta positiva dell'alternanza ha luogo per gli allievi che la scelgono, in quanto rappresenta un'opportunità di personalizzazione del proprio percorso formativo; ma esiti positivi sono presupposti anche per l'impresa o orga-

108 Cfr. G. Porzio, p. 53.

nizzazione ospitante, per il tutor aziendale¹⁰⁹, nonché per l'équipe pedagogica/team dell'istituto che la promuove e per il tutor scolastico.

In attesa che il decreto legislativo attuativo dell'art.4 della Legge 53/2003 specifichi meglio caratteristiche e modalità di realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro e che si consolidino le pratiche negli istituti di istruzione e nelle strutture di formazione, le esperienze maturate con le borse-lavoro e/o stages estivi¹¹⁰, nei progetti di tirocinio realizzati in partnership con il mondo del lavoro, così come negli stage/tirocini all'interno degli IFTS, consentono di individuare, a partire dai soggetti che sono coinvolti per la realizzazione di tali percorsi, alcune funzioni e ambiti di intervento propri del tutor, che si ripropongono per l'alternanza scuola-lavoro.

I soggetti coinvolti nella realizzazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro

I soggetti che partecipano alla realizzazione dei momenti in alternanza sono diversi, alcuni provenienti dal mondo della scuola, altri dal mondo del lavoro, oltre ad altri soggetti istituzionali che possono essere coinvolti nella definizione di accordi a livello territoriale (Direzioni Regionali Scolastiche, Regione, Province, ecc.).

Generalmente, con riferimento alle singole esperienze realizzate nelle strutture formative, si distinguono i seguenti soggetti: l'équipe pedagogica o team di progettazione/ monitoraggio, il responsabile organizzativo dell'alternanza dell'Istituto che può o meno coincidere con il tutor scolastico, il tutor aziendale dell'alternanza.

La collaborazione fra istituzioni scolastiche e imprese può vedere il coinvolgimento o la mediazione anche di organismi di rappresentanza, quali le associazioni dei datori di lavoro, le Camere di Commercio e così via.

La funzione di tutorato dei percorsi dei giovani viene quindi ripartita fra due soggetti, il tutor scolastico e il tutor aziendale.

Dato l'avvio alquanto recente delle sperimentazioni di percorsi in alternanza, le funzioni e i compiti attribuiti ai diversi soggetti sono ancora in fase di chiarificazione. Si forniscono di seguito alcuni cenni sintetici alle funzioni di questi soggetti basati sull'esame delle prime esperienze, per proporre alla fine una tabella di sintesi.

a L'équipe pedagogica /team di progettazione e monitoraggio

L'art. 4 della riforma prevede che la modalità di formazione in alternanza debba essere progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastico-formativa in collaborazione con le imprese. Sarà dunque necessario prevedere un team o équipe pedagogica (detto anche "gruppo di progetto"), formato dai docenti che coinci-

109 A. Cacciani, Il Tutor aziendale, in *Professionalità*, n. 56, anno 2000.

110 Dispositivi di arricchimento del curriculum personale in genere proposti negli Istituti tecnici o professionali durante l'estate, o raramente agli allievi del 4° anno dei Licei.

dono con le discipline che entrano nel profilo personalizzato dell'allievo e che entrano in contatto con gli studenti, che assicura in particolare:

- la definizione degli obiettivi formativi adatti e significativi per il gruppo e per i diversi allievi in coerenza con gli obiettivi generali del processo educativo, secondo le Indicazioni nazionali, ed il POF;
- la progettazione dei percorsi: in questo compito è necessario tener conto delle aziende esistenti sul territorio e degli apporti che queste possono offrire, considerando l'intera gamma di occasioni e modalità formative disponibili, che possono armonizzare variamente teoria e pratica e che possano configurare approcci differenti al lavoro: la simulazione (sia nel laboratorio che nell'impresa simulata), l'osservazione del lavoro, la discussione e riflessione (con chi lavora, con chi utilizza le competenze professionali in contesto, come nel caso di interviste a testimoni privilegiati), l'azione, ossia l'attività in affiancamento; infatti, il progetto di alternanza può prevedere moduli in azienda con diverse finalità - orientativa, osservativi, partecipativa - oltre che l'erogazione di incontri preliminari di orientamento all'esperienza e finali di valutazione;
- l'identificazione al suo interno del docente coordinatore con funzioni di tutor scolastico per il gruppo di studenti.

Dopo l'approvazione del progetto di alternanza l'équipe predispone il modello di "contratto formativo" che viene poi sottoposto all'adesione dell'allievo e della famiglia secondo le modalità concordate dalla stessa équipe. Inoltre, l'équipe valida il modello di convenzione con l'azienda per la realizzazione dell'esperienza in impresa.

L'équipe è coinvolta in ogni fase di realizzazione del progetto attraverso la figura del coordinatore tutor, il quale conosce il Pecup, le risorse del territorio, l'intero Piano di studi personalizzato nonché il portfolio di competenze dello studente.

Al termine dell'esperienza d'alternanza esamina il report elaborato dal tutor aziendale e dall'allievo, verifica l'acquisizione delle conoscenze e competenze previste dal modulo e ne definisce il grado di acquisizione.

b Il tutor scolastico

La funzione di tutorato nell'alternanza scuola-lavoro (che costituisce una sorta di "sottoinsieme" della funzione di tutorato tout court, per come essa è delineata nel disegno di riforma della scuola) può essere riconducibile all'esercizio delle seguenti *funzioni fondamentali*:

- pianificazione e programmazione del percorso di apprendimento in alternanza più coerente con le caratteristiche e le prospettive di vita del giovane e il Pecup di riferimento, anche sulla base della analisi delle competenze maturate e del relativo portfolio, ed in aderenza al Piano di studi personalizzato;
- sostegno al coinvolgimento e alla motivazione dell'allievo ed alla comprensione delle valenze dell'alternanza da parte dei genitori dell'allievo. Questa funzione si esplica in primo luogo nelle fasi preliminari alla entrata in azienda, attra-

verso incontri preparatori alla cultura aziendale e ai compiti che saranno richiesti ai giovani nell'esperienza in impresa; in questo ambito un compito strategico è quello di assicurare una corretta informazione e coinvolgimento dei genitori;

- monitoraggio dell'esperienza e gestione delle criticità: è questa una funzione afferente ad un ambito che potrebbe essere definito "politico-negoziale", rappresentato dal saper armonizzare diverse specificità: il tutor infatti deve saper aiutare ad intrecciare le diverse aree di sapere, a leggere una trasversalità sottesa a tutto il percorso formativo dell'allievo per supportare la motivazione e la partecipazione degli allievi nel corso dell'esperienza in azienda. Sarebbe opportuno che il tutor scolastico nella fase di monitoraggio delle esperienze visitasse almeno una volta gli allievi nelle singole imprese; in alcuni casi sono anche stati realizzati incontri di monitoraggio per gli allievi che stanno vivendo l'esperienza in azienda, tenuti generalmente presso l'istituzione formativa e gestiti dal tutor scolastico. L'innovatività della situazione, il rapporto con una cultura del lavoro sconosciuta per i ragazzi o la relazione con il tutor aziendale possono ingenerare difficoltà; è compito del tutor riuscire a "leggere" dietro queste difficoltà se il disagio può essere superato con un intervento sul giovane, che lo aiuti a comprendere la specificità dell'ambiente in cui è inserito, oppure se è necessario un intervento sul tutor aziendale e sull'azienda, perché modifichino l'approccio al giovane;
- valorizzazione e valutazione degli obiettivi raggiunti e delle competenze progressivamente sviluppate: è questa una funzione propria dell'istituzione scolastica, che la esercita essenzialmente attraverso il tutor, ma che presuppone uno stretto raccordo con il tutor aziendale;
- gestione delle relazioni con il contesto in cui si sviluppa l'alternanza: questa gamma di compiti richiede spiccate competenze relazionali sia per facilitare un dialogo interno tra figure professionali differenti (all'interno della propria istituzione e organizzazione) sia per facilitare il dialogo con l'esterno, cioè con le altre organizzazioni aziendali, ma anche con i genitori, il territorio e i servizi presenti.

Per lo svolgimento di tali funzioni, il tutor scolastico opera in collaborazione con la equipe/team di progettazione/monitoraggio, oltre che con il tutor aziendale.

c Il responsabile organizzativo dell'alternanza

Per la cura degli aspetti organizzativi dell'alternanza, e in particolare in relazione agli aspetti gestionali e logistici, viene talora individuato nell'ambito dell'istituzione formativa un referente distinto dal tutor scolastico, che si configura come "responsabile organizzativo dell'alternanza".

È la figura che deve avere una buona conoscenza del repertorio di aziende/organizzazioni presenti sul territorio e delle specifiche opportunità delle stesse messe a disposizione; per svolgere al meglio tale compito molte strutture formative,

soprattutto Centri di formazione professionale ma anche Istituti Professionali, si sono da tempo attrezzati predisponendo una banca dati delle aziende del territorio disponibili ad accogliere tirocinanti; tale banca dati può costituire il primo riferimento anche per la realizzazione di percorsi in alternanza. Grazie alla approfondita conoscenza del territorio il responsabile organizzativo deve saper individuare, in stretto rapporto con il tutor, l'impresa/organizzazione di volta in volta più adatta per la realizzazione di uno specifico modulo formativo in alternanza.

Segue poi la stipula della convenzione con l'impresa, con la definizione del numero di allievi accoglibili. Inoltre, con l'azienda va trovata un'intesa relativamente alla calendarizzazione delle esperienze in azienda, tenendo conto dell'opportuna scansione delle attività rispetto all'intero percorso formativo progettato e garantendo alle singole imprese una previsione dell'alternanza in armonia con i cicli produttivi¹¹¹.

d Il tutor aziendale dell'alternanza

Il tutor aziendale dell'alternanza è quel soggetto, individuato "prima" che l'allievo entri in azienda, che avrà il compito di presidiare il percorso di apprendimento del giovane in impresa. Ovviamente, data la peculiarità di questa metodologia formativa, un presidio efficace del percorso presuppone la costruzione di una stretta interrelazione con il tutor scolastico e/o con il responsabile organizzativo dell'Istituto ai fini della progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza.

Infatti, il rapporto fra istituzione formativa e impresa dovrebbe avviarsi già nella fase di progettazione del percorso in alternanza; la conoscenza dell'apporto reale che può dare il sistema delle imprese e le singole organizzazioni produttive è un elemento indispensabile per un'efficace programmazione. Pertanto la progettazione dovrebbe essere gestita come momento congiunto, una co-costruzione del progetto a monte, cioè un "muoversi insieme" tra Agenzia formativa/Istituzione scolastica e impresa.

La progettazione congiunta è resa difficile da molti fattori, tra cui la scarsa disponibilità dei tutor aziendali che generalmente svolgono questo compito come aggiuntivo; la difficoltà di interagire con tanti soggetti diversi, quante sono le imprese che accolgono gli allievi provenienti da uno stesso istituto; l'incertezza rispetto alla effettiva concretizzazione del progetto di alternanza; i tempi di risposta ad iniziative messe a bando, incertezza presente al momento della progettazione ecc. In alcuni casi nella progettazione ci si limita al coinvolgimento delle associazioni di rappresentanza del soggetto imprenditoriale; diventa allora necessario che il tutor scolastico e il responsabile organizzativo individuino momenti per illustrare e condividere con il tutor aziendale le linee progettuali del percorso.

111 C. Gentili, Scuola ed extrascuola, Editrice La Scuola, Brescia, 2003.

Durante l'esperienza in azienda, al tutor aziendale è affidato il presidio del percorso di apprendimento dell'allievo, presidio che si sostanzia nella cura di alcune funzioni.

Una prima funzione che tale soggetto svolge è quella *informativa*. Infatti l'allievo, per inserirsi nell'organizzazione, viene informato dal tutor circa le norme, consuetudini e regole informali che vengono rispettate nell'organizzazione.

Una seconda funzione è quella *orientativa e di guida*; infatti per facilitare l'inserimento sarà necessario che il tutor fornisca alcuni punti di riferimento rispetto all'impresa - settore/i in cui è inserita, tipologia di prodotti che realizza, mercato di sbocco - e al lavoro, alle attività in cui il giovane sarà coinvolto in azienda, ed ancora rispetto ai responsabili o agli altri lavoratori con cui dialogare. L'esperienza dell'apprendistato insegna che le funzioni del tutor possono essere affidate e condivise da una pluralità di soggetti: responsabile della struttura Risorse Umane, responsabile dell'ufficio/reparto che accoglie l'allievo, altro lavoratore che ne facilita l'osservazione o che semplicemente lo "affianca" in azienda. Ovviamente, questi soggetti devono operare in forma integrata.

Una terza funzione è quella di *sostegno all'apprendimento*: infatti il tutor aziendale deve facilitare (per i docenti e per l'allievo) l'identificazione delle conoscenze, competenze e doti che caratterizzano il profilo di ruolo con il quale si confronta l'allievo; deve supportare l'allievo nella redazione della documentazione prevista dal progetto di alternanza (es. "diario di bordo", "tesina", etc.).

Ciò implica che il tutor aziendale conosca il Pecup del allievo, poiché tale conoscenza gli permette di realizzare un buon "match" con i ruoli/ compiti lavorativi disponibili per il tirocinio/stage in azienda. Pertanto il tutor aziendale dovrebbe possedere determinate competenze pedagogiche e relative al mondo della scuola, parzialmente diverse da quelle di un figura analoga quale può essere il tutor aziendale nell'apprendistato, acquisibili in un percorso formativo ad hoc per la tutorship. Essendo questo molto difficile, se non impossibile, nelle piccole imprese, sono state suggerite alcune soluzioni, tra le quali si cita il poter creare un "tutor aziendale a progetto", una figura professionale messa a disposizione, magari da associazioni di categoria o dalle parti sociali, che aiuti un pool di imprese che accolgono giovani in alternanza; una sorta di tutor consulente esterno, che conosce bene la realtà dell'impresa.

Una quarta funzione è costituita dalla *facilitazione dello svolgimento delle verifiche* dei risultati dell'attività svolta nell'esperienza di alternanza; infatti la responsabilità della valutazione è dell'équipe pedagogica, ma gli input rispetto alle verifiche possono essere meglio recuperati e suggeriti da chi segue l'allievo in azienda.

Un aspetto facilitante dell'integrazione fra azienda e struttura formativa è rappresentato dalla co-costruzione di strumenti di monitoraggio e valutazione delle esperienze in alternanza. Molti istituti scolastici e Centri di formazione professionale hanno sperimentato diversi strumenti tra i quali il "Diario di bordo" per l'allievo, il Diario dei Docenti, il Diario di bordo per il tutor aziendale.

Una criticità ai fini della gestione di tale interrelazione è costituita dalla presenza di una grande frattura tra il mondo delle imprese e dell'istituzione scolastica, resa più aspra, recentemente, da un lato dalle forti trasformazioni dei modelli organizzativi e dai mercati in rapidissima evoluzione, e dall'altro da evidenti cambiamenti nella natura dei ruoli lavorativi. All'interno di questa frattura è forse opportuno ricordare la "pratica" di linguaggi differenti usati in azienda e nelle istituzioni scolastiche, anche per indicare costrutti o fenomeni simili (il significato dato al costrutto delle competenze, ad esempio, è in genere molto differente).

Semplificando, per ragioni di sintesi, ed estremizzando, si potrebbe affermare che:

- gli operatori delle istituzioni scolastiche non possiedono una cultura organizzativa e del lavoro sufficiente,
- gli operatori delle imprese, soprattutto le piccole, non possiedono una cultura della formazione, ad esempio non sanno descrivere i profili professionali necessari o non declinano le competenze possedute e/o mancanti in impresa.

A fronte delle criticità emerse, si possono individuare alcuni elementi che possono facilitare una cerniera tra i due mondi della formazione e del lavoro, i loro modi di "vedere e descrivere" i problemi, le prassi per affrontare le sfide educative.

Per facilitare lo sviluppo di una cultura comune vi sono alcune esperienze pilota in Italia, caratterizzate da iniziative si potrebbe dire di "alternanza temporanea" rivolte agli insegnanti; vi sono infatti alcuni Comuni che hanno organizzato "stage estivi" per insegnanti, con l'obiettivo di permettere una conoscenza approfondita dell'organizzazione del lavoro, dei processi produttivi di nuovi prodotti/servizi, e di stimolare uno scambio ed un avvicinamento maggiore tra la cultura del lavoro in impresa e la scuola. Oppure esistono esperienze di realizzazione di percorsi formativi per i tutor dell'alternanza, ai quali partecipano congiuntamente tutor scolastici e tutor aziendali.

Di seguito viene proposto un sintetico quadro comparativo delle principali attività richieste ai soggetti coinvolti nelle diverse fasi del percorso in alternanza.

Fasi	Equipe pedagogica/ Team di progettazione	Responsabile organizzativo dell'alternanza dell'Istituto	Tutor scolastico dell'alternanza	Tutor aziendale dell'alternanza
Iniziale	<ul style="list-style-type: none"> * Definisce gli obiettivi formativi adatti e significativi per il gruppo e per i diversi allievi/e in coerenza con gli obiettivi generali del processo educativo, secondo le indicazioni nazionali, ed il POF. * Progetta e predisponde i percorsi relativi alle singole Unità di apprendimento. * Identifica al suo interno il docente coordinatore con funzioni di tutor scolastico per il gruppo di studenti. * Predisponde il contratto formativo che verrà poi sottoposto all'adesione dell'allievo/a e della famiglia. 	<p>Organizza sul piano didattico, gestionale e logistico le attività svolte in alternanza dagli studenti dell'istituto.</p> <p>Aggiorna la banca-dati delle imprese/ associazioni/ enti/ organizzazioni riconosciute come luoghi "adatti" per l'alternanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Coinvolge la famiglia nel percorso formativo dell'allievo. * Illustra ad allievi e famiglie le opportunità formative, le conoscenze e competenze nei singoli anni scolastici. * Consiglia e guida gli allievi circa gli orari e i programmi di lavoro di classe/ laboratori più idonei ai piani di studio personalizzati. * Redige il Piano degli studi personalizzato e lo utilizza per il monitoraggio continuo. 	<p>Collabora alla progettazione e definizione degli obiettivi formativi.</p> <p>Accoglie e informa circa le norme, consuetudini e regole formali ed informali che caratterizzano l'organizzazione ospitante.</p> <p>Interagisce con il tutor scolastico per tutto il periodo in impresa.</p>
Svolgimento	<p>Si aggiorna rispetto all'andamento del modulo in alternanza e ad eventuali cambiamenti o ritardature del percorso.</p>	<p>Si informa sull'andamento dei moduli in corso.</p>	<p>Verifica periodicamente il percorso di formazione, ed eventualmente fornisce suggerimenti.</p>	<p>Orienta e facilita l'inserimento, fornendo informazioni e punti di riferimento rispetto al lavoro, al settore/i di inserimento.</p> <p>Sostiene l'apprendimento, rimanendo disponibile per l'allievo.</p>

112 Costruito rielaborando l'ipotesi formulata da G. Bertagna nel suo testo: "Alternanza Scuola Lavoro - Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti", F. Angeli, 2003.

IL TUTOR NELL'APPRENDISTATO*

1 IL CONTESTO LEGISLATIVO DI RIFERIMENTO

L'apprendistato è un istituto contrattuale che, a partire dalla *Legge n. 25 del 19 gennaio 1955*, oltre ad avere le caratteristiche di un rapporto di lavoro dipendente ha la finalità di offrire ai giovani l'opportunità di conseguire una qualificazione professionale.

La *Legge n. 196 del 24 giugno 1997* (con i successivi decreti applicativi) ha modificato le caratteristiche dell'apprendistato, rendendolo accessibile ad un più ampio numero di giovani e lasciando maggiore spazio all'autonomia contrattuale. La normativa valorizza la finalità formativa dell'apprendistato, prevedendo:

- l'assegnazione di compiti lavorativi coerenti con l'apprendimento di un ruolo professionale;
- la partecipazione dell'apprendista ad attività di formazione all'esterno dell'impresa, in alternanza e integrazione al percorso di apprendimento che si sviluppa all'interno;
- l'attestazione delle competenze acquisite dal giovane lavoratore al termine del periodo di apprendistato;
- la nomina, da parte dell'impresa, di un **tutor aziendale**, con la finalità di assicurare il necessario raccordo tra l'apprendimento sul lavoro e la formazione esterna (*Decreto Ministeriale dell'8 aprile 1998*).

Il *Decreto Legislativo del 10 settembre 2003, n. 276* che attua e dettaglia le indicazioni di quadro della legge n. 30/2002, inserisce l'apprendistato all'interno di un nuovo quadro normativo complessivo che si va delineando in raccordo, da una parte, con la riforma del mercato del lavoro, dall'altra con quella del sistema di istruzione e formazione professionale.

Ai fini della nostra riflessione è sufficiente richiamare alcune indicazioni di fondo che caratterizzano quest'ultima disposizione:

* Giuseppe Porzio, Studio Meta Associati.

- la definizione di tre tipologie di apprendistato (apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, apprendistato professionalizzante e apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione), ciascuna caratterizzata da specifiche finalità formative e da diversi gruppi di destinatari;
- la conferma della centralità delle finalità formative, con la necessità di definire un piano di formazione individuale per l'apprendista e la previsione di un monte ore ad essa dedicato;
- un maggior riconoscimento del ruolo formativo che può potenzialmente essere svolto direttamente dalle imprese, all'interno di profili e percorsi la cui regolamentazione è rinviata alle Regioni (chiamate a definirli in raccordo con i Ministeri interessati e le rappresentanze delle parti sociali);
- la presenza di un tutor aziendale "con formazione e competenze adeguate".

Allo stato attuale non è ovviamente possibile prevedere che tipo di assestamenti si andranno a produrre all'interno della filiera dell'apprendistato a seguito di questi ultimi indirizzi normativi. È tuttavia importante sottolineare come complessivamente ne esca ribadita e rafforzata la logica che vede l'apprendistato come un percorso di alternanza tra formazione e lavoro, con una potenziale maggior responsabilizzazione della funzione formativa svolta direttamente dall'impresa. È all'interno di questa prospettiva che si colloca lo sviluppo, il consolidamento e la qualificazione di una funzione di tutorship in questa filiera del sistema di formazione.

In attesa che le regolamentazioni regionali definiscano le caratteristiche e le modalità organizzative dell'apprendistato in base al dlgs 276/03, il sistema rimane ancorato alla regolamentazione emanata in attuazione della l. 196/97.

E in particolare in relazione alla tutorship, il *Decreto Ministeriale del 28 febbraio 2000* definisce le funzioni e le competenze che dovrebbero caratterizzare il tutor aziendale, oltre a sottolineare l'importanza di predisporre specifiche iniziative formative rivolte a coloro che saranno chiamati a ricoprire questo ruolo. In particolare, si stabilisce che chi assume il ruolo di tutor debba partecipare ad almeno 8 ore di formazione, per acquisire gli elementi indispensabili a mettere a fuoco le problematiche che dovrà affrontare.

I riferimenti normativi prefigurano un ricco e complesso insieme di funzioni tutoriali che devono essere svolte all'interno delle imprese:

- gestire l'accoglienza e l'inserimento del giovane apprendista;
- pianificare ed accompagnare i percorsi di apprendimento e di socializzazione lavorativa, facilitando l'acquisizione delle competenze richieste dall'esercizio dell'attività lavorativa;
- gestire le relazioni con le strutture formative esterne, per rendere possibile una positiva integrazione tra la formazione extra aziendale e le esperienze di lavoro realizzate in impresa;

- valutare i progressi e i risultati conseguiti dal giovane apprendista nel corso del suo processo di inserimento e crescita professionale.

D'altra parte, il pieno sviluppo del modello di formazione in alternanza prefigurato dalla cornice normativa presuppone la presenza all'interno delle agenzie formative di una corrispondente capacità di accompagnamento e presidio dei percorsi degli apprendisti.

Pur non trovando un preciso riferimento a livello normativo, l'esigenza di una funzione di tutorship all'interno delle agenzie formative si è andata di fatto evidenziando con la progressiva messa a punto dei dispositivi di formazione per gli apprendisti da parte delle diverse regioni.

La diffusione e il consolidamento delle iniziative hanno sempre più sottolineato, come fattore qualificante delle diverse esperienze, l'effettiva capacità delle strutture formative di proporsi come stabili interlocutori per le imprese presenti all'interno di specifici settori e/o territori. La definizione di precise responsabilità in termini di tutorship del percorso formativo degli apprendisti, e la loro assegnazione a figure chiaramente individuate all'interno dell'agenzia formativa, si sono rivelate uno dei presupposti fondamentali per interagire positivamente con le imprese e formulare proposte coerenti con le caratteristiche dei giovani e le problematiche presenti nelle situazioni lavorative.

2 ANALISI DEI RUOLI

Per definire meglio la natura dei ruoli che presidiano la funzione di tutorship nell'apprendistato è necessario richiamare brevemente le peculiarità di questo percorso formativo.

Per un apprendista la principale opportunità d'apprendimento è fornita dalla propria esperienza on the job. Imparando a fronteggiare le richieste che gli provengono dal contesto lavorativo in cui è inserito, egli può verificare l'efficacia dei propri comportamenti e mettere progressivamente in pratica più adeguate strategie di azione, che a loro volta implicano l'acquisizione e la padronanza di un più ricco bagaglio di competenze.

La piena valorizzazione delle opportunità di apprendimento offerte dall'apprendistato è però possibile solo a condizione che l'apprendista sia coinvolto in un reale percorso formativo, strutturato in maniera tale da garantire un avvicinamento graduale alla professione attraverso il fronteggiamento di compiti via via più complessi:

- sia consapevole di queste possibilità e motivato ad utilizzare l'inserimento lavorativo per accrescere le proprie competenze;
- sia messo nelle condizioni di riflettere criticamente su come affronta i compiti assegnati, per consolidare le strategie di azione che si rivelano più efficaci e acquisire le competenze che esse richiedono.

I momenti di formazione quindi si rivelano particolarmente efficaci quando, oltre a fornire specifiche conoscenze e capacità, aiutano il soggetto a riflettere sulla propria esperienza, consentendogli di riconoscere e acquisire consapevolmente le strategie cognitive e operative più coerenti con il proprio sviluppo personale e professionale. L'efficacia dei percorsi di apprendimento degli apprendisti sarebbe limitata se l'attenzione alla formazione venisse ridotta ad un monte ore extra aziendale o ad eventuali momenti teorici e/o esercitazioni pratiche organizzati all'interno dell'impresa. È l'intero periodo di apprendistato che deve essere complessivamente concepito come un percorso formativo, che si svolge prevalentemente attraverso il lavoro, e che prevede altre azioni (interne ed esterne all'impresa) a supporto dello sviluppo delle competenze che vengono sperimentate ed affinate nel contesto lavorativo.

L'alternanza fra setting formativi propria dell'apprendistato implica la presenza di una doppia tutorship all'interno e all'esterno dell'azienda. La tutorship nell'apprendistato è chiamata a presidiare questo percorso di alternanza, da un lato, preoccupandosi che le diverse esperienze che vengono proposte all'apprendista all'interno e all'esterno del contesto lavorativo si caratterizzino come “integrate” e coerenti rispetto agli obiettivi formativi, dall'altra aiutando il giovane a “collegarle” tra di loro e a coglierne l'utilità in rapporto:

- alle caratteristiche del ruolo che è progressivamente chiamato a ricoprire all'interno dell'impresa;
- ai propri interessi di crescita personale e di sviluppo professionale.

Al di là delle differenti caratteristiche operative che il presidio del percorso formativo può richiedere all'interno delle diverse situazioni concrete, la tutorship può essere riconducibile all'esercizio di cinque funzioni fondamentali:

- costruzione del percorso di apprendimento più coerente con le caratteristiche del giovane e il profilo del ruolo professionale di riferimento;
- monitoraggio del percorso attraverso la verifica dell'apprendimento, con l'eventuale ridefinizione del percorso
- sostegno al coinvolgimento e alla motivazione dell'apprendista;
- contenimento delle ansie generate dal processo di apprendimento e inserimento lavorativo;
- valutazione e valorizzazione delle competenze sviluppate;
- gestione delle relazioni con il contesto in cui si sviluppa il percorso di inserimento e formazione.

a Costruzione del percorso d'apprendimento

Le caratteristiche dell'apprendista e le esigenze del contesto lavorativo in cui s'inserisce costituiscono il punto di partenza per la definizione di un percorso di apprendimento che preveda le competenze da sviluppare, le attività interne ed esterne all'impresa che conviene gradualmente proporre, la scansione temporale con cui realizzarle. Anche nei casi in cui esista già un progetto formativo, la tutorship dovrà dividerlo e procedere ad una sua "contestualizzazione" nel contesto operativo di riferimento.

b Monitoraggio del percorso

L'elevata varietà di attori e situazioni che caratterizzano i percorsi di apprendista impone inoltre una puntuale attenzione al monitoraggio delle attività formative inizialmente previste, per verificare il loro svolgimento, cogliere tempestivamente le difficoltà organizzative e/o i problemi di apprendimento incontrati dall'apprendista, definire gli eventuali aggiustamenti che consentono di mantenere l'organicità del percorso complessivo e assicurare il raggiungimento degli obiettivi finali.

c Sostegno al coinvolgimento e alla motivazione dell'apprendista

La presenza di un giovane coinvolto e motivato costituisce al tempo stesso un prerequisito per il percorso di inserimento e sviluppo professionale e un obiettivo da perseguire e mantenere lungo tutto il processo formativo in alternanza.

Si tratta di condividere con l'apprendista la possibilità di valorizzare questa esperienza ai fini del proprio sviluppo professionale, renderlo consapevole delle risorse personali già possedute e di quelle che è possibile acquisire durante le successive attività, responsabilizzarlo rispetto all'acquisizione di specifiche competenze. Durante lo svolgimento del percorso di alternanza è importante accompagnare la capacità del giovane nel riflettere criticamente sui risultati ottenuti e sulle difficoltà incontrate nelle diverse attività svolte all'interno e all'esterno del contesto lavorativo, affinché egli sia in grado di ricostruire periodicamente il senso com-

plessivo dell'esperienza in funzione dell'esercizio del ruolo lavorativo e della futura carriera professionale.

d Contenimento delle ansie generate dal processo di apprendimento e inserimento lavorativo

L'esperienza di apprendimento e di assunzione di un ruolo organizzativo presenta spesso delle implicazioni soggettive che sollecitano una verifica della propria identità personale e sociale. La pressione emotiva legata al non sapere bene come gestire situazioni che si presentano con forti caratteristiche di novità genera nell'apprendista ansie che, quando non sono controllate, favoriscono l'insorgere d'atteggiamenti e comportamenti poco funzionali all'inserimento organizzativo e alla crescita professionale. Occorre allora saper riconoscere tempestivamente e leggere correttamente i segnali che fanno intravedere l'insorgere di questi "momenti di crisi", fornendo un adeguato sostegno emotivo che aiuti il giovane a contenere le ansie e a "gestire l'incertezza", sviluppando una progressiva capacità di superare le difficoltà e di valorizzarle come occasioni di nuovi apprendimenti.

e Valutazione e valorizzazione delle competenze progressivamente sviluppate

La valutazione e la valorizzazione delle competenze progressivamente maturate dall'apprendista ha diverse finalità.

In primo luogo consente di fornire all'apprendista un feedback sui risultati che riesce ad ottenere. Ciò contribuisce a mantenere alta la sua motivazione e il suo coinvolgimento: da una parte gli vengono riconosciuti i suoi progressi, dall'altra è aiutato a comprendere le sue carenze e può essere aiutato a ragionare su come fare per riuscire a superarle.

In secondo luogo, l'apprezzamento dei risultati ottenuti aiuta a programmare in modo coerente i successivi compiti lavorativi da affidare all'apprendista ed eventualmente ad introdurre le più opportune correzioni al percorso formativo che era stato inizialmente previsto.

Infine, l'attestazione delle competenze maturate è funzionale all'attribuzione della qualifica da parte dell'azienda e può comunque essere spendibile in altre strutture organizzative; inoltre, può essere riconosciuta come credito formativo all'interno del sistema istituzionale d'istruzione e formazione professionale, in vista dell'ottenimento di titoli di studio formalmente riconosciuti.

f Gestione delle relazioni con il contesto in cui si sviluppa il percorso di inserimento e formazione

Una delle specificità dei percorsi formativi per gli apprendisti riguarda la presenza di luoghi diversificati di apprendimento e l'intervento di una molteplicità di attori, con caratteristiche sociali e professionali spesso molto diverse tra di loro. Per la qualità complessiva dell'esperienza formativa è importante che ciascuno di questi attori abbia un'adeguata consapevolezza degli obiettivi, delle risorse

cognitive e delle caratteristiche socioculturali degli apprendisti, della specificità del proprio contributo e del proprio ruolo all'interno del percorso d'inserimento e formazione che è in atto, degli apporti e dei risultati degli altri soggetti che agiscono per sviluppare la professionalità del giovane.

Da una parte occorre stabilire gli obiettivi e le linee d'azione da tenere con chi si trova operativamente a supportare le diverse esperienze d'apprendimento (gli operatori che affiancano l'apprendista sul luogo di lavoro piuttosto che i docenti che intervengono nei moduli di formazione esterna). Dall'altra è però anche necessario sviluppare un'azione di promozione e legittimazione del percorso formativo in alternanza all'interno dell'impresa e dell'agenzia formativa, per favorire l'affermazione di un orientamento culturale favorevole al suo sviluppo.

È importante attivare e mantenere una rete di relazioni tra tutti questi soggetti affinché le condizioni appena richiamate possano effettivamente verificarsi.

Le caratteristiche del percorso formativo e le funzioni che occorre presidiare per assicurarne la qualità evidenziano una duplice esigenza:

- a fronte di un processo molto articolato e che si protrae nel tempo, è necessaria una *tutorship in grado di garantire "visibilità" e "unitarietà" al processo di apprendimento*;
- contemporaneamente, la stessa differenza e molteplicità di luoghi e occasioni formative implicano una sua *diffusione e distribuzione*, in modo che l'apprendista possa essere efficacemente seguito in tutte le situazioni in cui si trova coinvolto.

A partire da queste sollecitazioni, le esperienze qualitativamente più significative di gestione dei percorsi in alternanza all'interno dell'apprendistato si caratterizzano per l'articolazione della tutorship in due ruoli distinti:

- il tutor aziendale;
- il tutor dell'agenzia formativa.

Questi attori sono chiamati a condividere il progetto formativo complessivo e a presidiare, in rapporto a ciascuna delle funzioni richiamate in precedenza, le specifiche azioni di accompagnamento che rientrano nei rispettivi ambiti operativi.

È necessario che tra queste due figure si sviluppi una forte collaborazione nella definizione, con l'apprendista, di un piano di formazione unitario che integri organicamente le attività interne ed esterne all'impresa.

Successivamente, ognuno seguirà le attività di tutorship all'interno del proprio contesto operativo di riferimento (l'impresa e la formazione esterna), anche se le singole azioni di accompagnamento dovranno sempre essere ricondotte al progetto complessivo d'inserimento professionale e di sviluppo delle relative competenze.

Conseguentemente a questa impostazione, oltre a mantenere aperto un canale di reciproca comunicazione, sarebbe auspicabile che tutor aziendale e tutor dell'agenzia formativa prevedessero alcune occasioni di confronto e cooperazione per il monitoraggio in itinere e la valutazione finale del percorso di apprendistato.

Al di là della qualità dell'apporto specifico fornito da ciascuno, l'efficacia maggiore si registra quando essi riescono a consolidare la loro collaborazione. Un'importante innovazione collegata alla piena attuazione del Dlgs. 276/03 potrebbe vedere l'avvio della relazione fra tutor aziendale e tutor formativo già prima dell'assunzione del giovane, nella fase di predisposizione del piano formativo individuale. Di seguito riportiamo un quadro di riferimento sintetico delle principali attività richieste ai due tutor nelle diverse fasi del percorso formativo.

Fasi	Tutor aziendale	Tutor dell'agenzia formativa
Avvio	<p>Accoglie e inserisce l'apprendista nella situazione lavorativa, illustrando le attività e le competenze del ruolo professionale di riferimento</p> <p>Stipula un patto di reciproca responsabilità con l'apprendista, concordando dei traguardi intermedi e finali di sviluppo di competenze</p> <p>Definisce, insieme con l'apprendista e il tutor dell'agenzia formativa, un piano di formazione che integra le attività interne e esterne all'impresa</p>	<p>Prende contatto con il tutor aziendale e l'apprendista per avviare il percorso formativo in alternanza</p> <p>Gestisce le attività di accoglienza/orientamento che introducono l'avvio del percorso formativo in alternanza</p> <p>Concorda con il tutor aziendale e l'apprendista un piano di formazione che integra il percorso di apprendimento all'interno dell'impresa</p>
Svolgimento	<p>Organizza le attività di affiancamento finalizzate a favorire l'apprendimento all'interno dell'impresa, coinvolgendo eventualmente altre figure professionali che possono contribuire allo sviluppo delle competenze dell'apprendista</p> <p>Esegue, anche in raccordo con il tutor dell'agenzia formativa, un'azione di monitoraggio sul procedere del percorso formativo e l'acquisizione delle competenze</p> <p>Verifica periodicamente con l'apprendista il percorso di crescita professionale ed eventualmente rivede il piano di formazione interno ed esterno all'impresa (sempre in raccordo con il tutor dell'agenzia formativa)</p>	<p>Fornisce ai docenti le informazioni relative agli obiettivi formativi e agli apprendisti, affinché essi possano calibrare meglio i loro contributi</p> <p>Raccoglie dai docenti le informazioni strutturate e informali sullo sviluppo delle attività didattiche</p> <p>Esegue, anche in raccordo con il tutor aziendale, un'azione di monitoraggio sul procedere del percorso formativo e il raggiungimento degli obiettivi</p> <p>Effettua verifiche periodiche individuali e/o di gruppo con gli apprendisti ed eventualmente procede a degli aggiustamenti (anche in raccordo con il tutor aziendale) nelle attività formative esterne</p>
Conclusione	<p>Valuta le competenze acquisite e, anche in raccordo con il tutor dell'agenzia formativa, procede alla loro attestazione ai fini della certificazione e del riconoscimento come crediti formativi all'interno del sistema istituzionale di istruzione e formazione professionale</p>	<p>Gestisce la documentazione prodotta dalla struttura di formazione esterna in vista dell'attestazione delle acquisizioni maturate e, anche in raccordo con il tutor aziendale, della certificazione e del riconoscimento come crediti formativi all'interno del sistema istituzionale di istruzione e formazione professionale</p>

Più che per lo svolgimento delle singole attività che sono state sommariamente richiamate, entrambi i ruoli sono connotati dalla necessità di presidiare un processo complesso, in cui sono chiamati a collaborare per creare e mantenere le condizioni favorevoli all'apprendimento e allo sviluppo della progressiva autonomia dell'apprendista nell'esercizio del proprio ruolo professionale.

Si tratta di combinare situazioni e attori diversi, orientando strategicamente le attività di ciascuno in funzione degli obiettivi del processo formativo, e cercando di volta in volta di diagnosticare il concreto procedere dell'esperienza in rapporto alle numerose variabili (di carattere soggettivo, metodologico, organizzativo, ecc.) che influiscono sui suoi esiti finali.

Questa dimensione di incertezza e complessità tende tra l'altro ad accentuarsi, rendendo al tempo stesso più problematica e ancora più importante la tutorship, con l'affermarsi di dispositivi formativi più flessibili, in cui gli apprendisti vengono aggregati di volta in volta in funzione degli obiettivi degli specifici moduli e/o si avvalgono di voucher che consentono una fruizione individuale del monte ore di formazione esterna.

Dal punto di vista del **tutor dell'agenzia formativa**, la complessità del contesto di riferimento in cui occorre esercitare la funzione di tutorship presuppone che, accanto alle tradizionali competenze richieste a chi accompagna lo sviluppo di un percorso formativo, occorre possedere una serie di capacità e conoscenze che consentano di gestire positivamente il rapporto con le realtà lavorative.

Da una parte si tratta di essere in grado di esercitare le consuete attività di tutorship (assumere il progetto formativo, gestire l'accoglienza, organizzare e supervisionare la valutazione delle risorse in ingresso dei partecipanti, monitorare il contesto di apprendimento, interagire con i docenti nella programmazione e nello svolgimento delle attività didattiche, ecc.) con un'utenza particolare come quella degli apprendisti e all'interno di un setting normativo e organizzativo che presenta le caratteristiche che abbiamo ampiamente illustrato in precedenza.

Dall'altra occorre essere in grado di accreditarsi come "esperto di processi formativi" nei confronti delle imprese. È necessario imparare a "leggere" le imprese, le diverse logiche di funzionamento che possono orientarle, i diversi livelli di responsabilità presenti al loro interno e le strategie comunicative più adeguate per interagire con ciascuno di loro in rapporto ai problemi formativi che si è chiamati ad affrontare.

Un'altra area di competenza riguarda la consapevolezza delle caratteristiche dei processi di apprendimento che avvengono all'interno dei contesti di lavoro organizzato, delle condizioni che possono ostacolare o favorire la loro efficacia, e del contributo che rispetto ad essi può fornire la formazione esterna.

Ad un livello più specifico occorre saper interpretare i processi di lavoro e le competenze che caratterizzano il ruolo professionale di riferimento dell'apprendista, e concordare con il tutor aziendale gli specifici apporti di conoscenze e abilità che possono opportunamente fornire le attività esterne all'impresa.

A partire da questi presupposti si tratta di essere in grado di attivare e gestire un vero e proprio processo di “consulenza formativa” nei confronti delle imprese, diagnosticando le specifiche caratteristiche di ciascuna in rapporto alla gestione delle problematiche di formazione degli apprendisti, e predisponendo le più coerenti strategie di interazione e supporto nella definizione e nell'erogazione dei servizi necessari.

Le competenze del **tutor aziendale** riguardano in primo luogo la consapevolezza delle variabili che influiscono sui processi di inserimento e socializzazione organizzativa, e delle strategie che può attivare per favorire il percorso di crescita professionale del giovane apprendista.

Contestualmente è importante che egli conosca e sappia muoversi all'interno della regolamentazione normativa e amministrativa che è propria della disciplina dell'apprendistato, per valorizzarle in termini di risorse e opportunità per l'investimento professionale che l'impresa sta facendo sul giovane neoinserto.

Deve essere in grado di stabilire, a partire dalle competenze richieste al ruolo professionale di riferimento verso cui si vuole orientare la crescita professionale dell'apprendista, i traguardi di apprendimento che quest'ultimo deve gradualmente raggiungere. A partire da essi dovrà riuscire a programmare e organizzare un piano di lavoro e un'attività di supervisione che ne consentano l'acquisizione.

A queste aree di competenza si affiancano quelle necessarie ad interagire positivamente con il soggetto per supportare i suoi processi di apprendimento all'interno del contesto lavorativo. Da una parte si tratta di acquisire le metodologie e gli accorgimenti operativi utili a gestire efficacemente i momenti di accoglienza, di colloquio individuale, di valutazione, ecc. Dall'altra di saper cogliere e diagnosticare correttamente l'emergere di atteggiamenti e comportamenti che possono evidenziare particolari momenti di difficoltà del giovane neoinserto, e di essere in grado di attivare le strategie relazionali più funzionali al loro superamento.

Questo bagaglio di conoscenze e capacità dovrebbe integrarsi con un più ampio repertorio di competenze collegate alla gestione efficace delle relazioni con interlocutori interni ed esterni all'impresa che, insieme ad una motivazione personale a guidare e far crescere professionalmente i giovani, potrebbero costituire un prerequisito su cui innescare un processo di piena assunzione del ruolo di tutor aziendale.

A fronte dei compiti richiesti al tutor aziendale, occorre ricordare che nelle pratiche aziendali la funzione di tutorato è spesso una funzione complessa, che si avvale dell'apporto di più soggetti.

bibliografia



- ANGELINI L., BERTANI D., CANTINI M. (a cura di), *Tirocinanti e tutor*, Reggio Emilia, Quaderni di Gancio Originale, 2002.
- ANTONELLI G., SACCHI G. (a cura di), *Ripensare il modello pedagogico per la formazione integrata*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- ARGYRIS C., SCHON D.A., *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini, 1998.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2000.
- BAUMAN Z., *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- BECK U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- BERTAGNA G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- BRESCIANI P.G., *Portfolio*, in CERINI G., SPINOSI M. (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2003.
- BUTERA F., DONATI E., CESARIA R., *I lavoratori della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- CASTELLUCCI A., SAIANI L., SARCHIELLI G., MARLETTA L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- COLLUTTI C., *La tutorship nei percorsi di apprendimento*, in Siforp, (a cura di), *La formazione psicologica*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- CORTELLAZZO M., ZOLLI P., *Dizionario Etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1988.
- DRUCKER P., *La società post capitalista. Economia, politica e conoscenza alle soglie del 2000*, Milano, Sperling e Kupfer, 1993.
- EDUCATION PERMANENTE, *L'accompagnement dans tous ses états*, N. 153, 2003.
- GEERTZ C., *Antropologia interpretativa*, Bologna, il Mulino, 1988.
- GENTILI C., *Scuola ed extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002.
- GUICHARD J., HUTEAU M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- HIRSCHMAN A.O., *Lealtà, Defeazione, Protesta. Rimedi alla crisi delle imprese, dei partiti e dello Stato*, Milano, Bompiani, 1982.
- ISFOL, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fondo sociale europeo, 2003.
- ISFOL, *Manuale per il tutor aziendale*, Ricerche&Strumenti, 2003.
- KOLB D.A., *Experiential learning*, Prentice hall, new jersey, 1984.
- LAVE J., WENGER E., *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- MCCLELLAND D.C., *Testing for competence rather than intelligence*, American Psychologist, 28, pp. 1-14, 1973.
- MITSCHERLICH A., *Verso una società senza padre*, Bologna, Feltrinelli, 1973.
- MOTTANA P., *Un'esperienza di tutorship. Materiali per pensare un ruolo paradossale*, in "Rivista AIF", 10, 1990.
- PICCARDO C., BENOZZO A. (a cura di), *Tutor all'opera*, Milano, Guerini e Associati, 2002.

- QUAGLINO G.P., *Scritti di formazione 1987-1998*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- RAINERI M.L., *Il tirocinio di servizio sociale*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- SARCHIELLI, G., *La socializzazione al lavoro*, Bologna, il Mulino, 1978.
- SARCHIELLI, G., "L'incontro con il lavoro", in PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1993.
- SCANDELLA O., *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- SCHON D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- SENNET T., *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- SHEEHY GAIL (1988) *Passaggi*, Milano, Rizzoli.
- SHEEHY GAIL (1996) *Nuovi Passaggi*, Milano, Rizzoli.
- SPENCER LYLE M., SPENCER SEGNE M., *Competenza nel Lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- SPINOSI M., *Tutor*, in CERINI G., SPINOSI M., (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2002.
- TOMASSINI, M., *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*, Roma, Edizioni lavoro, 1993.
- TREVISOL G. (a cura di), *Il tutor dei processi formativi*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- ZUCCHERMAGLIO C., *Vygotskij in azienda*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.

- 1 *I termini della formazione. Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, ottobre 2002
- 2 *Compendio normativo del FSE. Manuale 2000-2006*, 1ª edizione dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
- 3 *Compendio normativo del FSE. Guida operativa*, 1ª edizione ed. dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
- 4 *Il FSE nel web. Analisi della comunicazione attraverso Internet*, dicembre 2002
- 5 *Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione*, luglio 2003
- 6 *Politiche regionali per la formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, luglio 2003
- 7 *Sviluppo del territorio nella new e net economy*, luglio 2003
- 8 *Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro*, settembre 2003
- 9 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Terzo rapporto di monitoraggio*, settembre 2003
- 10 *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo. Manuale operativo e percorsi di formazione*, settembre 2003
- 11 *Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2000-2001*, settembre 2003
- 12 *Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione*, ottobre 2003
- 13 *Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione*, ottobre 2003
- 14 *I contenuti per l'apprendistato*, ottobre 2003
- 15 *Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese*, dicembre 2003
- 16 *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, dicembre 2003
- 17 *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, dicembre 2003
- 18 *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, dicembre 2003
- 19 *La qualità dell'e-learning nella formazione continua*, dicembre 2003
- 20 *Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning*, dicembre 2003
- 21 *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, marzo 2004
- 22 *Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori*, aprile 2004

- 23 *La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione*, aprile 2004
- 24 *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, maggio 2004
- 25 *Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE (volume + cd rom)*, maggio 2004
- 26 *Appunti sull'impresa sociale*, maggio 2004
- 27 *Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies. Synthesis report*, maggio 2004
- 28 *Formazione continua e grandi imprese (volume + cd rom)*, maggio 2004
- 29 *Guida al mentoring. Istruzioni per l'uso*, giugno 2004
- 30 *Gli appalti pubblici di servizi e il FSE. Guida operativa*, giugno 2004
- 31 *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema. Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS*, giugno 2004
- 32 *Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione*, giugno 2004
- 33 *Tecnici al lavoro. Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, giugno 2004
- 34 *Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego*, giugno 2004
- 35 *Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego*, giugno 2004
- 36 *Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O. Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, luglio 2004
- 37 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Quarto rapporto di monitoraggio*, luglio 2004
- 38 *Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia*, settembre 2004
- 39 *Accreditamento delle sedi orientative* 8 volumi in cofanetto, settembre 2004
- 40 *Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione*, ottobre 2004
- 41 *Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi*, ottobre 2004
- 42 *Guida al mentoring in carcere*, novembre 2004
- 43 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi. Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, novembre 2004
- 44 *Certificazione delle competenze e life long learning. Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa*, dicembre 2004
- 45 *Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione*, dicembre 2004
- 46 *Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione*, dicembre 2004
- 47 *Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione (volume + cd rom)*, gennaio 2005
- 48 *L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, gennaio 2005
- 49 *I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa*, gennaio 2005

- 50 *Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord. Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, gennaio 2005
- 51 *La rete, i confini, le prospettive. Rapporto apprendistato 2004*, febbraio 2005
- 52 *La spesa per la formazione professionale in Italia*, febbraio 2005
- 53 *La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario* (volume + cd rom), marzo 2005
- 54 *Informare per scegliere. Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, aprile 2005
- 55 *Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, aprile 2005
- 56 *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani. V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, maggio 2005
- 57 *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society* (volume + cd rom), giugno 2005
- 58 *La domanda di lavoro qualificato. Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, giugno 2005
- 59 *La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto. Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, settembre 2005
- 60 *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, settembre 2005



Finito di stampare nel mese di settembre 2005
dalla Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)