

The internship in times of crisis: a strategic driver of placement

Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di *placement*

DANIELA SANTORO

The warnings coming from National and European data about the mismatch between students' skills and latest actual needs of skills required by a labour market in fast evolution, raise some questions related not only to the education of University students and their future working chances, but also to the growth forecast of a Country. The challenges of a University responding to the demands of the labour market involve more and more the possibility of achieving an educational experience adhering to the working practice, so as to ensure both the students' involvement to innovative working practices and the organizations' involvement to the construction of reflective practices relevant to specific professions. The purpose of the present paper is to promote some reflections about the conditions for the feasibility of support actions during the internships, which means to build important relationships between University and Companies in order to facilitate the admission of the students into the labour market.

I segnali che giungono dai dati nazionali ed europei sullo *skill mismatch* tra i risultati di apprendimento e i nuovi bisogni di competenze richieste da un mercato occupazionale in rapida evoluzione, dimensionano un fenomeno che non riguarda semplicemente le storie formative e i destini lavorativi degli studenti iscritti a percorsi universitari di primo e secondo livello, ma traccia importanti prefigurazioni sulle stesse prospettive di crescita di un paese. Le sfide ad una formazione universitaria che sia orientata alle richieste del mercato del lavoro, riguardano in modo sempre più stringente la possibilità di realizzare esperienze qualificate di formazione alla pratica lavorativa, attraverso tirocini curriculari competitivi. Percorsi ben progettati in funzione delle profonde trasformazioni delle professioni si traducono non solo in una partecipazione attiva dello studente a innovative pratiche lavorative, ma anche in una partecipazione della realtà organizzativa alla costruzione e condivisione di significati e di pratiche riflessive intorno ad una specifica professione, individuando nell'esperienza formativa del tirocinante un luogo euristico strategico per lo stesso ente ospitante.

Questo ultimo aspetto sembra tuttavia incontrare qualche resistenza da parte di alcuni contesti organizzativi e aziendali che faticano a leggere il tirocinio curricolare

come *driver* strategico, sottostimando così il potenziale di crescita che si situa nell'incontro tra i luoghi di acquisizione dei più aggiornati studi teorici e i luoghi lavorativi intesi come luoghi di apprendimento situato.

Le professioni soprattutto in ambito educativo e formativo sollecitano d'altra parte l'esigenza di ridisegnare la propria specificità in funzione di nuove competenze sempre più trasversali e flessibili. La ridefinizione di curricula formativi universitari con un maggiore orientamento alle *new skills* richieste, si salda strettamente alla necessità di massimizzare il contenuto formativo nelle esperienze di tirocinio, perché esse possano costituirsi concretamente come leve di *placement*.

Gli studi più recenti sui diversi dispositivi di alternanza formazione-lavoro sembrano confermare due fattori determinanti che consentono di costruire itinerari ad alto impatto formativo: la qualità dell'orientamento, supporto, monitoraggio sull'intero processo e il rafforzamento del collegamento tra Istituzione formativa e realtà lavorative coinvolte.

Il presente contributo intende avviare alcune riflessioni sulle condizioni che, nella pratica di *tutoring* dei percorsi di tirocinio curricolare, rendono possibile la realizzazione di azioni di orientamento, supporto e monitoraggio qualificate che possano costruire legami significativi tra

l'Università e il tessuto lavorativo del territorio. Le riflessioni sulle condizioni attuative di un buon tutoraggio interrogano i significati stessi di *sapere professionale* inteso come *sapere situato* nel quale confluiscono forme di razionalità riflessiva, che rendono possibile la costruzione e l'utilizzo di conoscenze acquisite nell'agire pratico. Conoscenza e azione si strutturano in modo circolare e ricorsivo ed è ormai largamente condivisa la valenza formativa delle forme di conoscenza empiricamente emergenti dai contesti di pratica, questo presupposto «viene a scardinare un modello di epistemologia della formazione che assegnava statuto formativo unicamente a forme di conoscenza organizzata, sistematizzata, empiricamente trasferibile nei contesti di pratica attraverso procedure applicative sostanzialmente *tecniche*»¹.

Gli studi in ambito organizzativo e formativo, che negli ultimi anni hanno sviluppato le riflessioni intorno ad un'epistemologia costruttivista della pratica basata sulla riflessione nel corso dell'azione², si confermano come prospettive attuali e imprescindibili per riflettere sul dispositivo del tirocinio curricolare nelle traiettorie formative dei giovani universitari.

Il posizionamento dello studente rispetto al tirocinio

Le prime fasi di orientamento al tirocinio sono già particolarmente dense di significati, poiché forniscono dati preziosi per indagare come lo studente si colloca rispetto all'esperienza di tirocinio che andrà a svolgere e se vi sia una connessione dello stesso con una prospettiva progettuale più ampia del proprio futuro lavorativo. Il lavoro di progettazione inizia qui, inizia nelle prime fasi conoscitive che gli studenti tenderebbero a declinare in chiave strettamente tecnico-amministrativa, verificando scadenze di consegne, formulari e i principali passaggi burocratici, nel malcelato tentativo di stemperare le ansie legate ad una visione del tirocinio essenzialmente in chiave di "pratica curricolare da assolvere". Quei microtempi iniziali, nei quali si snoderebbero trafile informative puramente istruttorie e seriali, costituiscono invece microtempi ad alta intensità relazionale e luoghi privilegiati per cogliere le rappresentazioni sociali che lo studente ha di sé, della professione che vuole apprendere e del mondo che lo circonda, per smantellare costrutti pregiudiziali e

luoghi comuni rispetto ad una professione e alle competenze che contraddistinguono l'agire professionale in uno specifico ambito, per sollecitare interrogativi ampi più che semplificazioni, per spostare il baricentro attentivo sul nocciolo duro della questione: quali significati attribuisco alla professione che penso di voler svolgere? Quali condizionamenti agiscono sulle mie prospettive di osservazione e lettura di tale ambito lavorativo? Quali competenze occorre maturare per posizionarsi in modo competitivo nel mercato del lavoro e come il mio progetto di tirocinio dialoga con il mio progetto di vita?

La violazione di un rituale che prevede un assunto di passività nella relazione studente-tutor è il primo fondamentale passaggio che opera una sospensione di automatismi e che influisce in modo diretto sulle possibilità di produrre conoscenza. Lo studente è chiamato in questo modo a compiere non uno sforzo di memorizzazione rispetto ad aspetti tecnici di attivazione del tirocinio, ma ad attivare un'attenzione percettiva che ridefinisce il senso stesso del tirocinio. Questo tipo di attenzione non è rivolta ad una realtà completamente esternalizzata (come se lo studente stesse guardando un materiale video che spiega le fasi di attivazione di un tirocinio) ma a fenomeni in cui lo studente è chiamato a partecipare in prima persona, situazioni nelle quali si richiede di acquisire la regia del confronto stesso con il tutor.

Lo spiazzamento iniziale riemerge nei successivi incontri di *tutoring* sotto forma di leva motivazionale basata sull'assunzione di responsabilità, che si configura come responsabilità personale rispetto al proprio progetto formativo e di vita e sull'attivazione diretta della persona. Le modalità attraverso le quali lo studente legge queste prime sollecitazioni riflessive, i registri espressivi che accompagnano le fasi di ri-orientamento e le aspettative che motivano le scelte e le decisioni dello studente costituiscono fattori abbastanza predittivi sulla possibilità di progettare itinerari ad alto rendimento formativo.

Un secondo aspetto, strettamente connesso al processo di costruzione della relazione studente-tutor-docente supervisore, riguarda l'attribuzione di significato alle azioni di *tutorship* e *leadership*, che non sia solo un'attribuzione di *ruolo*, inteso come ruolo istituzionale riconosciuto dallo studente in virtù dell'assetto

organizzativo formale, ma che sia un'attribuzione che ne riconosca soprattutto la *funzione*, intesa nei suoi contenuti formativi e di esperienza professionale posta a servizio dello studente.

Le diverse situazioni che si aprono nella pratica di tutoraggio evidenziano come sia necessario avviare fin da subito con lo studente un lavoro riflessivo sulle *competenze attese* nel percorso di tirocinio, che potranno plausibilmente consolidarsi in ogni successiva esperienza formativa, di lavoro e di vita alla quale saranno chiamati a partecipare.

La questione delle competenze non può non richiamare il *Quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*³ che ha rappresentato un documento fondamentale prodotto nell'ambito delle raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio nel dicembre 2006. Con riferimento alle otto competenze chiave che il documento individua per l'apprendimento permanente, in particolare le due competenze, *Imparare ad imparare* e *Senso di iniziativa e imprenditorialità* appaiono particolarmente dense di significato per avviare in questa sede alcune riflessioni su un'epistemologia della pratica di *tutoring* finalizzata a formare gli studenti alle *new skills* attraverso le azioni di supporto e monitoraggio dei percorsi di tirocinio. In questo contributo risulta interessante annotare alcune riflessioni a partire dalle definizioni delle due competenze-chiave in oggetto, poiché queste dovrebbero a pieno titolo rappresentare i presupposti fondamentali sui quali orientare l'attenzione dello stesso studente che si accinge ad avviare un itinerario formativo di tirocinio.

Imparare ad imparare è «l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di *imparare a imparare* fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in

precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza»⁴.

La definizione offerta nel documento europeo, nell'esplicitare i significati che ruotano intorno a questa competenza chiave, assume in sé i termini e i nodi cruciali di qualsiasi progettazione formativa e realizzazione di esperienze di tirocinio qualificate, intese come assunzione di consapevolezza del proprio itinerario di apprendimento, riconoscimento di bisogni e opportunità, attivazione di risorse, traduzione delle conoscenze acquisite in abilità pratiche e specifiche competenze.

Laddove l'apprendimento sia finalizzato a particolari obiettivi di formazione alle professioni, lo studente dovrebbe poter mettere a fuoco con estrema precisione le conoscenze, abilità, competenze e qualifiche richieste dal mercato del lavoro, già nelle prime fasi di progettazione del proprio itinerario sul campo.

Imparare a imparare nel contesto di un'esperienza di tirocinio comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento, le aree di risorsa e quelle di maggior difficoltà delle proprie abilità, che maturi un'attitudine ad affrontare i problemi e gli ostacoli, orientando le proprie azioni a partire da una precisa intenzionalità di analisi, di risoluzione e cambiamento. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria esperienza di tirocinio in tutte le fasi che la compongono e soprattutto l'attivazione di una riflessione critica sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento situato al quale si intende prendere parte.

Senso di iniziativa e imprenditorialità «concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o lavorativa»⁵.

Traslando tali considerazioni all'ambito specifico della formazione ad una pratica lavorativa attraverso il tirocinio, si può considerare come tale competenza sia resa possibile dalla maturazione di abilità ad identificare le opportunità disponibili e a tradurle in risorse per attività formative, professionali e personali. In questo processo di acquisizione di abilità risulta fondamentale possedere altresì una conoscenza generale del funzionamento del mercato del lavoro di una specifica professione, delle opportunità e delle sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione che opera nel settore in questione. Questo tipo di abilità concernono una *gestione progettuale propositiva*, che si traduce nella capacità di pianificare, organizzare, gestire, analizzare, rendicontare e valutare l'intero processo formativo in tutte le sue fasi, dalla progettazione, all'osservazione e alla sperimentazione di alcune pratiche nel contesto di realizzazione del tirocinio.

In questo quadro interpretativo lo sviluppo del *sensu di iniziativa e imprenditorialità* si connette non solo alle capacità di lavorare in autonomia, ma anche e soprattutto alle *capacità cooperative* di *team working* all'interno di gruppi.

Questo aspetto riceve un'attenzione particolare dal Coordinamento Scientifico delle attività di tirocinio nei diversi curricula della Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Bergamo. Le attività di *tutoring* e di supervisione scientifica dei tirocini sollecitano i gruppi di studenti, che afferiscono alle diverse aree tematiche, a costituirsi come *gruppi di lavoro*. Questo ulteriore passaggio consente di attivare tra gli studenti, con il supporto del tutor e del docente supervisore, non solo spazi di condivisione dei materiali, ma anche occasioni di condivisione delle stesse esperienze di tirocinio e delle riflessioni critiche che ne scaturiscono. Questo approccio alla pratica di tirocinio e alla pratica di *tutoring*, che ne supporta ogni fase costitutiva, rende possibile un'elaborazione estremamente più ricca dell'esperienza e una produzione di conoscenza che è sollecitata da un'attività riflessiva molto più articolata e complessa.

La progettazione riflessiva per la costruzione di competenze professionali

La comunicazione sulla progettazione di un percorso formativo di tirocinio incontra non poche difficoltà legate all'ambiguità interpretativa delle persone che vi partecipano, tutor e studente, all'approssimazione nell'utilizzo di concetti e loro significati connaturata ad una ricorrente polisemia dei termini spesso utilizzati anche nel senso comune e che evidentemente faticano a ricevere, da parte dello studente, una sistematizzazione in precise categorie pedagogiche e schemi teorici all'interno dei quali queste devono essere collocate. Le modalità di comprensione dello studente e del tutor all'inizio sono sempre piuttosto incongruenti.

Il problema di mettere a fuoco un oggetto cognitivo e i costrutti da esplorare e osservare, individuando le condizioni alle quali saranno osservati nello specifico contesto in cui si svolgerà il tirocinio e selezionando gli strumenti attraverso i quali osservarli, non si presenta agli studenti come un problema strutturato, ben formulato ed esplorabile in modo sistematico. La questione si presenta allo studente come una questione caotica e indeterminata ed assume le dimensioni di una situazione *problematica* alla quale è chiamato a rispondere. In questo quadro, risultano di fondamentale interesse le riflessioni offerte dai contributi di Schön sulla formazione e sull'apprendimento nelle professioni. «Quando un professionista posiziona un problema, sceglie e nomina le cose su cui porrà attenzione. Il posizionamento del problema è un processo ontologico, esso è una forma di costruzione del mondo. In base alle nostre conoscenze disciplinari, alle regole organizzative, alle esperienze passate, agli interessi e alle prospettive politico-economiche impostiamo le situazioni problematiche in maniera diversa»⁶. In questo processo emerge con grande evidenza «la necessità di una razionalità *riflessiva* a forte connotazione euristica, secondo il modello dell'*inquiry* deweyana, che consente ai professionisti di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del proprio agire, delle proprie scelte e delle proprie mosse nei contesti di pratica visti come campi di esperienza problematica da esplorare, indagare, trasformare attraverso corsi di azione razionalmente orientati»⁷. Tali riflessioni se applicate alle dinamiche che

caratterizzano i percorsi di progettazione e realizzazione di un tirocinio risultano particolarmente feconde per esplicitare gli aspetti epistemologici della pratica di tutoraggio. Le fasi di progettazione di un itinerario di tirocinio dovrebbero considerare una contestuale analisi da parte del tutor delle abilità e delle risorse attraverso le quali lo studente interagisce con le zone indeterminate della pratica al fine di prefigurare come queste abilità entrano in relazione con la razionalità tecnica per tradursi in competenze da maturare nell'esperienza di tirocinio. Questo processo euristico richiede una riflessività anche da parte dello studente in ogni fase che compone il percorso formativo prima, durante e dopo la realizzazione delle attività di tirocinio.

Apprendere attraverso il fare a partire dal “fare progettazione” rappresenta un primo avvio all'«impostazione e risoluzione di problemi legati alla produzione e all'azione. Condizione imprescindibile in questo processo è l'apprendere attraverso il fare in un setting relativamente a basso tasso di rischio, con la possibilità di rivolgersi ai tutor che orientano gli studenti e li aiutano a vedere per conto proprio e secondo le loro modalità ciò di cui essi hanno maggior bisogno di vedere. Studiare l'apprendere attraverso il fare e l'abilità artistica del buon tutoraggio»⁸. «L'abilità artistica di pittori, scultori, musicisti, ballerini e progettisti presenta una somiglianza che l'avvicina all'abilità artistica di avvocati, medici, *manager* e insegnanti estremamente competenti. Non è un caso che i professionisti spesso si riferiscano ad un'arte dell'insegnamento o del *management* ed usino il termine *artista* richiamando professionisti assai esperti nel gestire situazioni di incertezza, unicità e conflitto. Nella formazione alle belle arti, noi abbiamo a che fare con persone che apprendono a disegnare, recitare, produrre opere d'arte mediante l'attivazione di processi di progettazione, realizzazione e produzione. Qualsiasi cosa è ricondotta al pari di un tirocinio pratico»⁹.

Questa idea di progettazione si salda strettamente all'idea di tirocinio come un'attività situata che attiva un processo di *partecipazione periferica legittima*¹⁰, per usare il costrutto che Wenger propone al fine di esplorare come le persone che apprendono partecipino inevitabilmente a una comunità di praticanti e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richieda ai nuovi arrivati di

indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità¹¹. L'idea di apprendimento situato con esaurisce il discorso sui processi che caratterizzano un apprendimento inteso come partecipazione periferica legittima, a noi particolarmente utile per avviare alcune riflessioni sull'esperienza di tirocinio in contesti di alternanza Università-lavoro. L'idea di apprendimento situato riguarda essenzialmente una distinzione tra un approccio che conferisce priorità allo sviluppo di processi cognitivi che producono conoscenza e un approccio che riconosce nella pratica sociale il luogo generativo di conoscenza e dunque apprendimento. In questo senso il nostro approccio osservativo al tirocinio curricolare accoglie una teoria dell'apprendimento in cui la pratica non è semplicemente compresa nei processi di apprendimento, ma l'apprendimento si costituisce come parte integrante della pratica. In tale prospettiva la partecipazione periferica legittima opera un'analisi ulteriore delle modalità di partecipazione ad una pratica sociale¹².

Un contesto organizzativo può essere definito come il luogo di formazione e di scambio sociale delle capacità di lavoro che definiscono le due dimensioni del *saper fare* e *saper essere*. E' nell'ambito del lavoro organizzato che nascono infatti quelle norme sociali di *fairness*, correttezza, spirito cooperativo, che diversi studiosi hanno indicato quali importanti variabili esplicative del funzionamento effettivo del mercato del lavoro e della società nel suo complesso. Le pratiche formative, legate a vario modo al rapporto tra lavoro, apprendimento ed educazione, richiedono pertanto categorie di analisi estremamente complesse.

La percezione d'insieme è che il nostro tempo sia segnato da una trasformazione educativa di ampia portata che sta modificando la nozione stessa di educazione. Le teorie della formazione che si sono sviluppate negli ultimi anni si sono focalizzate su ambiti di indagine finalizzati ad esplorare a quali condizioni è possibile l'esperienza educativa e di apprendimento in età adulta negli specifici contesti di lavoro.

La formazione alle professioni attraverso esperienze di tirocini qualificati, necessita di essere letta dunque come luogo privilegiato di apprendimento dalla pratica e di riflessione sulla pratica, che consente alle persone in

formazione di sviluppare non soltanto le capacità di risoluzione dei problemi, ma anche e soprattutto la propensione a porsi interrogativi che attivino processi euristici più o meno complessi, le abilità di scomporre

ruoli, funzioni, pratiche e leggerli criticamente al fine di riorientare corsi di azione e riprogettare nuove dimensioni osservative e interpretative delle realtà organizzative.

DANIELA SANTORO

Università degli Studi di Bergamo

University of Bergamo

¹ Cfr. M. Striano, *Presentazione all'edizione italiana*, in D.A. Schön *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

² La prospettiva teorica di riferimento è quella degli studi sull'apprendimento organizzativo che, a partire dai contributi di Donald Alan Schön, (cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993), hanno offerto ulteriori sviluppi di analisi delle traiettorie di apprendimento in contesti lavorativi. Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003; J. Lave e E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Edizioni Erickson, Trento 2006; E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini Associati 2007.

³ DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*. Il documento è stato prodotto a seguito della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. La raccomandazione ha costituito uno dei risultati del lavoro congiunto della Commissione europea e degli Stati membri nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010". Il programma di lavoro ha rappresentato il quadro di riferimento per la cooperazione politica nel settore dell'istruzione e della formazione e si è basato su obiettivi concordati congiuntamente, su indicatori e parametri di riferimento e sulla diffusione di buone pratiche.

⁴ Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, 2007.

⁵ Cfr. documento cit., Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, 2007.

⁶ Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006, p.33.

⁷ M. Striano, *Presentazione all'edizione italiana*, Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 7-8.

⁸ Ivi, p. 47.

⁹ Ivi p.46.

¹⁰ J. Lave e E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit., 2006.

¹¹ Ivi, p. 19.

¹² Ivi, p. 23.