

## Imaging tutoring

### Immaginare il tutoring

Alberto Ghidini, Marco Toscano

#### Abstract

*The paper analyzes symbolic descriptions of tutorship formulated by the students of Educational Sciences, University of Bergamo. Each student, throughout the apprenticeship periods, experienced individual tutoring: a complex educational relationship in which tutor aims to improve students' reflection concerning theoretical aspects of educational practices. During two focus groups we encourage students in order to collect metaphors by which they imagine tutorship and they express implicit requests and expectations.*

#### Il ruolo del tutor: immagini al lavoro

Da una parte i saperi, le scienze dell'educazione, dall'altra le pratiche educative: due piani che nel percorso formativo degli studenti trovano il loro punto di collegamento istituzionale nel tirocinio. Con il tirocinio, infatti, ogni studente è chiamato – spesso per la prima volta – a sperimentare sul campo il processo conoscitivo come processo non svincolato «dalla condizione e dalle costrizioni della sua applicazione»<sup>1</sup>: in altri termini, da quell'insieme strutturato e non sempre visibile di «norme» che si iscrive nella materialità dei contesti educativi<sup>2</sup>.

Evidentemente, la sperimentazione dei saperi in situazione richiede di superare – entro un quadro unitario e circolare di interconnessione tra teoria, pratica e riflessione sulla pratica – quel *paradigma della separazione* che, molte volte, anche nel mondo della formazione, purtroppo, porta a slegare le discipline di base dalle realtà professionali<sup>3</sup>.

Spesso, nel corso della nostra esperienza di tutoring<sup>4</sup>, ci è capitato di rilevare come gli studenti, durante il tirocinio, si trovino implicati in «situazioni problematiche aperte»<sup>5</sup>. Ci siamo così accorti di come ogni situazione, per essere letta e compresa a fondo, richieda,

<sup>1</sup> R. Glaser, *Enseigner comme penser*, in M. Crahay, D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles 1986, p. 268.

<sup>2</sup> Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986.

<sup>3</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 105-107.

<sup>4</sup> Ci riferiamo qui all'esperienza professionale maturata negli anni presso l'Università degli Studi di Bergamo nell'ambito delle attività di tutorato a favore degli studenti tirocinanti in Scienze dell'educazione.

<sup>5</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma p. 9. Sulla problematicità delle situazioni eterogenee che ogni pratica educativa si trova a gestire e sulla possibilità di affrontare questa stessa problematicità attraverso un sapere “quarto”, che viene dall'esperienza realmente vissuta e perciò diverso da quelli compresi nel lessico della formazione (sapere, saper fare, saper essere). Si veda anche P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

da un lato, un'osservazione capace di cogliere il profilo originale di quel che succede e, dall'altro lato, di essere ricondotta a un sapere dal valore generale a partire dall'interrogazione riflessiva delle pratiche.

Qualche tempo fa ci siamo chiesti se e in quale misura il tutor riesca a supportare gli studenti tirocinanti – al di là dell'espletamento dei compiti più burocratici – in questo complesso lavoro di “sperimentazione” del sapere che, da quanto statuito nei documenti ufficiali, dovrebbe caratterizzare ogni percorso formativo di tirocinio<sup>6</sup>. Per provare a rispondere a tale quesito abbiamo pensato di raccogliere e prendere in esame alcune delle rappresentazioni più diffuse che orientano gli studenti nell'esperienza di tirocinio, con particolare riferimento alla relazione tutor-studente.

Come accade ormai a molti servizi di consulenza, anche il sistema di tutoring rischia di essere valutato solo ed esclusivamente sulla base di considerazioni di tipo prestazionale, insufficienti (se prese da sole) a tematizzare la centralità della relazione tutor-studente ai fini della riuscita e della valorizzazione del tirocinio come fonte di apprendimenti rilevanti, non sconnessi da quanto i corsisti universitari recepiscono in aula. Alla luce di queste premesse, abbiamo creduto potesse essere utile avanzare qualche valutazione di tipo non prestazionale, ma qualitativa, sul ruolo del tutor, tentando di muoverci dall'analisi delle immagini utilizzate quotidianamente dagli studenti – e, quindi, al lavoro – per rappresentare e dare senso al tirocinio e alle attività di tutoring in rapporto all'esperienza diretta<sup>7</sup>.

A partire da questa convinzione, abbiamo cercato di produrre e raccogliere dati sul tema della relazione tutor-studente attraverso due incontri di formazione, entrambi condotti con la tecnica qualitativa del focus group<sup>8</sup>, con un gruppo di dieci tirocinanti. Nel corso di questi due incontri, dopo aver spiegato in breve la tecnica del focus group agli studenti, abbiamo proposto un'esercitazione mirata alla sperimentazione di questo particolare tipo di intervista. L'idea alla base di questo lavoro è stata quella di offrire una tecnica utile per il percorso di tirocinio: vale a dire utilizzabile in autonomia per la rilevazione di informazioni, punti di vista, posizionamenti ecc. all'interno dei contesti di riferimento e, al contempo, di provare a rendere visibili le immagini e i processi di costruzione di significato utilizzati dagli studenti per descrivere il ruolo del tutor e le attività di tutoring<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Si rimanda qui al prezioso lavoro svolto da alcuni colleghi che prima di noi si sono occupati di questo tema. Cfr. S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte*, Bergamo University Press, Bergamo 2005.

<sup>7</sup> Ci è sembrato interessante lavorare sulla capacità immaginativa degli studenti, non soltanto per cogliere le immagini al lavoro o “in corso”, ma anche per fare emergere quelle immagini cristallizzate che impediscono una presa diretta con il reale. Cfr. M. Doni, *Immagini in corso. Un'esperienza di formazione e ricerca*, Franco Angeli, Milano 2010.

<sup>8</sup> Cfr. C. Albanesi, *I focus group*, Carocci, Roma 2004.

<sup>9</sup> Per l'analisi dei repertori discorsivi raccolti nei focus group abbiamo utilizzato un approccio di tipo induttivo, cercando di derivare gradualmente le categorie utili a descrivere e interpretare le rappresentazioni degli studenti, secondo quanto suggerito dalla *grounded theory* (Cfr. B. Glaser, A. Strauss, *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago 1967). Sull'applicazione dei principi fondamentali della *grounded theory* nella ricerca pedagogica, si veda L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in Id. (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

## Raccogliere le immagini

Tra le figure utilizzate nella letteratura scientifica per rappresentare l'attività di tutoring spicca quella della danza. Già care all'epistemologia costruttivista<sup>10</sup>, non raramente le caratteristiche della danza sono state prese a prestito per affrontare il tema del tutoring<sup>11</sup>. Effettivamente, i movimenti armonici della danza consentono di inscrivere la relazione tutor-studente entro un gioco in cui le parti si completano. Tale completamento avviene anche e soprattutto grazie alla condivisione di immagini<sup>12</sup>. Del resto, il tutor – punto di collegamento tra studenti, università e contesti operativi in cui si svolgono i percorsi di tirocinio – si trova spesso a raccogliere narrazioni di esperienze che proprio grazie alle immagini possono dispiegarsi ed essere trasmesse. Le immagini, così, permettono l'apertura di spazi di riflessione intorno ai concetti, alle definizioni, alle dimensioni operative della teoria, al di là di ogni oggettivazione deterministica. Si può affermare, a ragione, che aprano spazi di conoscenza: si tratta, però, di una conoscenza particolare, «incerta, tensionale, anfibologica», in una sola parola «immaginale»<sup>13</sup>.

Date queste premesse, considerando il tutoring come «dispositivo emancipatorio, proteso allo sviluppo e potenziamento di capacità di automonitoraggio, autovalutazione e autorientamento»<sup>14</sup>, ci è sembrato naturale lavorare con le immagini, provando ad attirare l'attenzione degli studenti sul loro valore conoscitivo. Come affermato sopra, la raccolta delle immagini è stata facilitata dal focus group, lo strumento utilizzato in molte occasioni per promuovere negli studenti la costruzione di un pensiero collettivo finalizzato alla messa in discussione di modelli culturali e atteggiamenti<sup>15</sup>, qui allestito, però, come terreno di indagine all'interno del quale abbiamo cercato di aprire uno spazio di confronto con e tra gli studenti.

## Da immagine a immagine: attese e rappresentazioni

Nel corso dei due focus group abbiamo scelto di proporre due differenti ancoraggi. Nel primo incontro, siamo partiti da un ancoraggio esterno, rappresentato da una sequenza cinematografica. Nel secondo incontro, abbiamo, invece, preso spunto da una serie di ancoraggi simbolico-proiettivi, rappresentati da immagini stampate su carta.

Nel caso della sequenza cinematografica, un frammento del film *Matrix*, precisamente quello in cui il protagonista, Neo, incontra l'Oracolo, i temi implicitamente proposti sono stati quelli dell'attesa e del disorientamento. Incontrando l'Oracolo, Neo vive una situazione carica di ambiguità, nella quale non gli è possibile definire con certezza se le sue aspettative abbiano trovato soddisfazione oppure no.

Qui, gli studenti, chiamati a commentare la sequenza proiettandola sulla relazione tutor/studente, hanno dato forma a immagini che hanno risentito dell'ambiguità osservata

<sup>10</sup> Cfr. M. Ceruti, *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano 1989.

<sup>11</sup> Cfr. L. Formenti, *Accompagnamenti Narrativi: una danza in 4 tempi*, in «Focus», n. 5, 2011, pp. 15-19.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> P. Mottana, *Riflessività e Immaginazione*, in «Focus» rivista on-line del Centro Studi Tutor, 5, 2011, pp. 20-23.

<sup>14</sup> O. Scandella, *Approcci metodologici nelle pratiche tutoriali*, in «Focus», n. 1, 2009, p. 7.

<sup>15</sup> S. Brena, *Metodologia e strumenti nel percorso di tirocinio*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte*, cit., pp. 65-82.

nella sequenza filmica. In alcuni casi la relazione si è oggettivata in descrizioni nelle quali il tutor consegna “qualcosa” allo studente. In questa visione, abbiamo visualizzato il tutoring come momento di passaggio di consigli, informazioni, giudizi che, reificati, sono semplicemente trasferiti dal tutor allo studente. Lo spaesamento dell'incontro tra Neo e l'Oracolo si è, quindi, tradotto, nella visione degli studenti, nello spaesamento di una consegna non compiuta. È così emerso che l'Oracolo, proprio per via di questa mancanza, non è un buon tutor, in quanto sembra non volere consegnare nulla a Neo.

D'altro canto, sul filo delle contraddizioni, la sensazione di disorientamento ha evocato in alcuni studenti l'immagine contrapposta dell'orientamento come funzione essenziale del tutoring. Il tutor “traccia una rotta”, “mette i paletti” a delimitare un perimetro all'interno del quale è necessario rimanere. Metafore direttive, dunque, che si ritrovano nell'immagine del tutor come cartello o guida che indica la direzione. O, ancora, del tutor immaginato come un faro posizionato al termine del percorso di tirocinio, dal quale attende l'arrivo dello studente, orientandolo attraverso un sistema di lampeggiamento.

In ogni caso, le immagini raccolte si sono definite per sottrazione, per così dire, dalla sequenza osservata. A differenza dell'Oracolo, il tutor deve consegnare saperi, compiti, letture ecc. agli studenti. Oppure indicare una strada. Il disorientamento, l'assenza di una consegna iniziale, appunto, è vissuto negativamente.

Nel corso del secondo focus, abbiamo scelto di utilizzare immagini stampate su carta rappresentanti raffigurazioni grafiche stereotipate e, perciò, evocatrici di “miti”, per così dire, che fanno riferimento a precisi paradigmi culturali. Queste immagini hanno offerto l'occasione di approfondire ulteriormente le rappresentazioni del tutoring. Alcuni dei temi emersi nel focus group precedente si sono riproposti, integrati di nuovi spunti di riflessione. In questo caso, “procedura” e “relazione” sono gli assi che disegnano il quadrato semiotico all'interno del quale abbiamo cercato di collocare le immagini degli studenti.

Lungo l'asse della procedura, l'immagine del tutor è quella di una sorta di “sportello” che esaurisce il suo ruolo nel fornire informazioni di carattere procedurale e burocratico. Da qui, poco si discosta l'idea che il tutor, di nuovo, debba essere un po' come un passante a cui chiedere indicazioni stradali: un passante che, per adempiere il suo compito nella maniera più efficace possibile, deve sapere dare indicazioni con una certa dovizia di dettagli. Anche in questo caso, abbiamo colto l'immagine di un trasferimento unidirezionale da tutor a studente che, peraltro, si riconferma nella rappresentazione metaforica del bagaglio (di conoscenze) che il tutor dovrebbe gradualmente trasferire allo studente. Inoltre, abbiamo rilevato come la metafora del tirocinio come viaggio (o percorso/itinerario) stia alla base di ciascuna di queste rappresentazioni: c'è una strada corretta da percorrere e il tutor ha il compito di assicurarsi – offrendo le sue mappe – che non si prendano deviazioni. Come nel primo focus group, anche in questo caso il punto di convergenza ci è sembrato essere l'immagine di un tutor depositario di un sapere che deve essere consegnato.

Lungo l'asse della relazione, l'immagine del tutor è quella di un “ponte”. Lo spazio del tutoring, quindi, può essere anzitutto considerato come uno spazio-ponte di incontro che consente a tutor e studente di condividere un luogo. L'idea di un luogo condiviso, all'interno del quale muoversi, è ugualmente sottesa all'immagine degli scacchi: qui la libertà di movimento è centrale, però, ancora una volta, determinata dal tutor, una sorta di maestro delle cerimonie che illustra le regole del gioco (ciò, d'altra parte, rimanda all'asse

della procedura).

Le immagini che abbiamo raccolto, oscillanti tra i quadranti disegnati dai due assi, non sono prive di contraddizioni interne. Sebbene, infatti, emerga, da un lato, la necessità di un tutor che offra certezze, che sappia collocare il tirocinio tra i rassicuranti confini di una procedura definita, di un protocollo d'azione, dall'altro lato, l'idea della singolarità formativa dell'esperienza di tirocinio spinge alla rivendicazione di un percorso personalizzato. Il tirocinio apre spazi di libertà in un contesto, quello accademico, abitualmente percepito dagli studenti come troppo rigido: per questo, un tutoring eccessivamente direttivo è tanto desiderato quanto temuto. Il tutor, di conseguenza, non deve imporsi allo studente. Evidentemente, per gli studenti, non è nemmeno accettabile l'idea di un tutor che affianchi lo studente alla stregua di una madre apprensiva che aiuta il figlio nello svolgimento dei compiti: un rapporto di questo genere viene letto come fonte di frustrazione, soprattutto perché rischia di soffocare le idee senza aiutare lo studente tirocinante ad articolare una critica costruttiva intorno alla propria esperienza.

In un gioco di risonanze, infine, si evidenziano le forti tensioni emotive che attraversano le aspettative degli studenti. Del resto, il ruolo stesso di tutor appare agli studenti come indefinito e, proprio per questo, soggetto a molteplici definizioni. Emergono qui le contraddizioni che attraversano con tutta probabilità l'intero *iter* accademico degli studenti, ma che nello spazio del tutoring trovano la loro dicibilità. Nella domanda di orientamento che lascia intravedere il desiderio di autonomia si trova anche la paura di sbagliare, di allontanarsi troppo da quei paletti che l'università (e il tutor, che ne è parte) impone. Quella che allora emerge è una domanda di senso sulla quale è necessario sostare, provando a coglierne la centralità.

### **Tutorship: immagini che interrogano**

Le ambiguità emerse nel corso dei due focus group pongono delle domande sul ruolo del tutor, su come esso viene percepito dagli studenti e sulle aspettative a cui è soggetto.

Che la tutorship possa assumere profili ben distinti, collocandosi più o meno all'interno di definiti quadri teorici, è un argomento già ampiamente tematizzato<sup>16</sup>. Ciò che, tuttavia, è opportuno chiedersi è come essa debba contestualizzarsi nella piena consapevolezza delle attese, più o meno legittime, a cui sarà soggetta. All'interno del contesto universitario preso in esame, il tutoring si delinea come un affiancamento al tirocinio curriculare previsto nei piani di studio. Resta, tuttavia, un servizio che fatica ad essere compreso, da parte degli studenti, nel momento in cui cerca di essere ricondotto a quegli schemi universitari che legittimano il paradigma della separazione a cui si è fatto riferimento nel primo paragrafo. In un contesto che abitua gli studenti a separare la teoria dalla pratica, ancora prima che a definizioni di ruolo decisamente rigide, la figura del tutor è difficilmente inquadrabile e, come spesso capita, viene meccanicamente sovrapposta a quella del docente. Tuttavia, la necessità di ritrovare una complementarità tra docente e tutor che non contraddica le definizioni universitarie, rischia di far scivolare quest'ultimo verso l'adempimento di una funzione burocratica che facilita gli studenti soltanto per quanto concerne l'accesso a informazioni di carattere amministrativo. Questo schiacciamento su uno solo degli aspetti che interessano la figura del tutor non è altro che

<sup>16</sup> O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, in particolare pp. 3-20.

una sorta di stratagemma attraverso cui molti studenti attribuiscono senso alla comparsa di questa figura inedita. Il vero disorientamento emerge nel momento in cui, già nei primi colloqui individuali, si delinea la vocazione più consulenziale del tutoring. In diversi casi, è proprio questo il punto in cui il ruolo tutor e quello del docente entrano in collisione e gli studenti faticano a sintetizzare i due fuochi in un'unità di senso.

Il tutor diventa, allora, una figura per certi versi sostitutiva del docente (e dei relativi carichi di aspettative) con la quale è tuttavia possibile relazionarsi secondo un codice più informale che indica il desiderio di trovare, nel tutoring, un nuovo modo per interagire con l'università. Pur nelle difficoltà di un'attivazione inedita, in molti studenti emerge la volontà di costruire una relazione che guardi oltre gli aspetti più strettamente accademici, creando uno spazio di incontro in cui affrontare dubbi e paure, rispondendo soprattutto all'esigenza di comprendere e rappresentare le proprie fragilità.

Il tutoring si traduce così nell'opportunità di affrontare le incertezze che inevitabilmente si creano negli interstizi del percorso universitario e che, abitualmente, non trovano spazi per essere discusse. Di qui, l'esigenza, spesso inespressa, di un sistema tutoring che aiuti ad «aprire il tempo»<sup>17</sup>, vale a dire a interrogare il percorso universitario svolto, i saperi e le conoscenze acquisite, stimolando una riflessione sui passi fatti e su quelli ancora da fare.

Non sempre questo avviene: qualora la relazione di tutoraggio sia troppo direttiva o, al contrario, eccessivamente destrutturata, gli studenti sembrano avvertire in modo più netto la mancanza di spazi e di momenti in cui costruire domande che possano orientare percorsi di significazione in relazione all'esperienza di tirocinio.

Per questa ragione, il tutor non può essere solo il nocchiero che collega sponde opposte, quella dei saperi pratici e quella delle riflessioni teoriche<sup>18</sup>. Il tutor dovrebbe soprattutto essere quella figura che consente agli studenti di strutturare il proprio percorso di apprendimento all'interno di quel terreno esperienziale ancora troppo spesso liquidato come luogo della traduzione pratica di più alti saperi teorici. Non si tratta, quindi, di collegare semplicemente il momento teorico e quello pratico, ma, piuttosto, di presentare entrambi i momenti come unico momento. Facendo questo si introduce lo studente a un lavoro riflessivo (del tutto coincidente a quello descritto da Schön nel suo famoso saggio<sup>19</sup>) che vede nell'esperienza di tirocinio l'occasione per una riformulazione gestaltica del percorso universitario, introducendo il tirocinante a una pratica di autotutoraggio – o, se si vuole, attraverso un'immagine altamente evocativa, all'«arte della manutenzione della motocicletta»<sup>20</sup> – che si configura come strumento essenziale nella costruzione della sua professionalità.

<sup>17</sup> F. Cappa, *I nodi della temporalità formativa*, in «Focus», n. 7, 2012, pp. 2-7.

<sup>18</sup> P. Ferrari, *La figura del tutor*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte*, cit., pp. 51-64.

<sup>19</sup> Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Dedalo, Bari 2010.

<sup>20</sup> Non a caso inseriamo questo riferimento al romanzo di Robert Pirsig *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*. Ciò che Pirsig intende quando parla della manutenzione della propria motocicletta, infatti, ci sembra abbia molto a che fare con l'esito formativo finale del tirocinio inteso come processo di costruzione di una competenza professionale in grado di superare, a partire dalla riflessione sull'esperienza, la forma di conoscenza dualistica, tradizionalmente strutturata in teoria e prassi (cfr. R. M. Pirsig, *Lo Zen o l'arte della manutenzione della motocicletta* [1975], tr. it., Adelphi, Milano 1981).

Il tutoring si traduce così in quel *dispositivo emancipatorio* che è parte integrante dell'esperienza di tirocinio e che mira a fare acquisire nuove consapevolezza riguardanti i processi di apprendimento. Sostare sulle esperienze implica la maturazione di un nuovo sguardo sui saperi che sono chiamati in causa, sulle loro connessioni e sulle cornici epistemologiche entro cui si situano. A ciò, inoltre, si affianca il riconoscimento dei processi emotivi che ogni apprendimento attiva e necessariamente include.

In conclusione, il cuore della tutorship non si colloca nell'imposizione di vincoli (i famosi "paletti") o nell'indicare direzioni, quanto, piuttosto, in una pratica orientativa interna a una dinamica caotica che, attraversando le diverse posizioni di un ipotetico "spazio delle fasi", per dirla con un'immagine che mutuamo dall'epistemologia della scienza, non può determinare a priori quale sarà il punto di arrivo (né, in fondo, deve esserne interessata), ma richiama costantemente l'attenzione sugli stati attraversati, su ciò che essi portano in eredità e sulla singolarità dell'evoluzione in atto.

**Alberto Ghidini**

Ph.D. in "Antropologia ed epistemologia della complessità" - Università degli Studi di Bergamo  
Ph.D. in "Anthropology and epistemology of complexity" – University of Bergamo

**Marco Toscano**

Ph.D. in "Antropologia ed epistemologia della complessità" - Università degli Studi di Bergamo  
Ph.D. in "Anthropology and epistemology of complexity" – University of Bergamo