

Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello

Educational Traineeship for professional Orientation: reflections on the role of university tutor to accompany adult educators' training

ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, CRISTINA PALMIERI¹

Referring to the traineeship of the Master Degree in Advanced Educational Sciences, University of Milano-Bicocca, the paper aims at reflecting on the role of University tutor. Examining both scientific literature about tutorship both the interviews realized with the tutor for a final degree project, the contribution will offer reflections and suggestions in order to thematize and question role and functions of tutor professional position.

KEYWORDS: MASTER DEGREE IN ADVANCED EDUCATIONAL SCIENCES; UNIVERSITY TRAINEESHIP; UNIVERSITY TUTOR; TUTORS' ROLE AND FUNCTION; INTERVIEWS WITH TUTORS

Tirocinio e tutorship per formare professionisti educativi di secondo livello

La formazione della figura del pedagogo, riconosciuta dalla Legge 205/2017 come figura di livello apicale operante in ambito socio-educativo, si presenta sin da subito come un'impresa complessa e in divenire. Se infatti il pedagogo può essere definito come un professionista educativo di secondo livello, capace di coordinare, supervisionare, progettare, valutare processi educativi e di svolgere interventi di consulenza a livello familiare, istituzionale, territoriale, il suo profilo è caratterizzato da competenze complesse e raffinate, che sommano conoscenze e capacità richieste per il lavoro educativo di primo livello a un'agency che si esercita nei confronti di gruppi di lavoro educativi e multiprofessionali, dei professionisti della cura e dell'educazione, dei servizi e anche di educatori "informali" (genitori, appunto, ma anche volontari, gruppi scout, allenatori, ecc.). Se l'agency indica la capacità di agire, all'interno di reti organizzative e relazionali contingenti, esercitando la facoltà di cambiare gli eventi² ³, nel caso del professionista di secondo livello essa sembra prendere forma attraverso diversi livelli e oggetti di lavoro. Così, il presidio della dimensione organizzativa

e la tenuta della dimensione istituzionale si intersecano all'implementazione della dimensione pedagogica, inerente gli orientamenti e le metodologie educative; il coordinamento dei gruppi di lavoro si intreccia con il sostegno alle pratiche dei singoli professionisti e delle *équipe* attraverso la promozione di attitudini riflessive soggettive e condivise; il lavoro territoriale, relativo al mantenimento, alla promozione e all'implementazione di reti significative tra agenzie educative formali, non formali e informali, si salda con la promozione di una responsabilità educativa condivisa e con la possibilità di produrre innovazione, uscendo dal rischio autoreferenzialità che i servizi, in quanto sistemi educativi e formativi, sempre corrono⁴ ⁵. Tali oggetti sembrano essere presenti nella quotidianità professionale del pedagogo in base alle funzioni esercitate e alle esigenze dei servizi e del territorio. In questo senso, il profilo – e la relativa formazione del pedagogo – non può che essere "in divenire": la figura professionale pare nascere "dal campo", e da esso essere costantemente legittimata, ma anche modificata.

La formazione di un profilo simile, quindi, non può che articolarsi in un'esperienza complessa, che nella sua stessa istituzione connetta istanze conoscitive e istanze pratiche. Così, da un lato, essa deve essere orientata a

fornire prospettive teoriche multidisciplinari per leggere e interpretare criticamente quanto accade nei territori e nel mondo dei servizi alla luce dei cambiamenti che interessano la contemporaneità e individuare possibili strategie di azione e innovazione. Dall'altro, deve offrire occasioni di conoscenza e sperimentazione che mettano gli studenti e le studentesse a contatto con il mondo professionale, obbligandoli a entrare in una dimensione professionale proattiva, in cui centrale diventa la ricerca e la costruzione di una propria possibile traiettoria professionale: di un proprio, singolare e sempre mutevole profilo professionale.

Da questo punto di vista, il tirocinio rappresenta, per i Corsi di Laurea Magistrale preposti alla formazione del pedagista, un'opportunità straordinaria e necessaria. Se da un lato esso può collegare il mondo accademico con il mondo del lavoro^{6 7}, d'altra parte, è un luogo protetto⁸ e guidato di sperimentazione di azioni, capacità, atteggiamenti, sguardi, tecniche e metodi che, una volta esercitati ed acquisiti, andranno a costruire le competenze dei futuri professionisti. Inoltre, dal punto di vista pedagogico, il tirocinio si configura come luogo del *learning by doing*, pratica che non comporta tanto l'essere gettati nell'esperienza, quanto la possibilità e la necessità di "apprendere dall'esperienza"^{9 10 11}, affinando quelle competenze riflessive che consentiranno al futuro professionista di affrontare *open minded* situazioni complesse, difficili, critiche.

Perché il tirocinio possa effettivamente essere un ponte tra mondo della formazione accademica e mondo professionale, capace di promuovere un apprendimento attivo dall'esperienza, occorre che esso sia pensato in modo tale da promuovere una didattica particolare, di tipo esperienziale e laboratoriale¹²; che sia effettivamente integrato all'attività formativa curricolare dei corsi di laurea; e, infine, che si apra autenticamente al mondo del lavoro, assumendo il confronto con le cosiddette "parti sociali"¹³ come elemento imprescindibile per progettare e valutare la formazione proposta. Se, in questo senso, è fondamentale il presidio istituzionale e organizzativo delle attività di tirocinio e in particolare di situazioni di *backoffice*, ovvero di progettazione e valutazione di tali attività con gli interlocutori, interni ed esterni al corso di laurea, in esse coinvolti, d'altronde, per attuare il tirocinio nell'ottica esplicitata, diventa strategica la valorizzazione

della figura del tutor in quanto figura di mediazione, dotata di caratteristiche e di competenze particolari.

La letteratura evidenzia come la funzione del tutor sia innanzitutto quella di istituire setting formativi "ad alta riflessività"¹⁴, presidiando la possibilità di "apprendere dall'esperienza" di ogni studente^{15 16 17}: il tutor garantisce la possibilità di «apprendere delle pratiche ed essere in grado di trasformarle in seguito all'esperienza»¹⁸, operazione essenziale per l'esercizio di capacità che, col tempo, potranno divenire competenze. In questo senso, il tutor esercita anche una funzione di supervisione pedagogica¹⁹ delle attività svolte, oltre che di facilitazione, di monitoraggio, di riorientamento dell'esperienza in atto²⁰. Da ciò si evince che il lavoro del tutor non consiste semplicemente nel "fare le domande giuste" perché gli studenti possano pensare ciò che vivono e fanno: implica anche da un lato conoscere teorie e modelli che consentono di leggere la realtà educativa e tradurli in strumenti efficaci per comprendere e per agire, coerentemente con i presupposti teorici ed epistemologici ad essi sottesi; dall'altro comporta individuare "esempi" che, attraverso un continuo alternarsi di operazioni di decostruzione e ricostruzione, di contestualizzazione, decontestualizzazione e ricontestualizzazione, permettano di giungere a comprensioni e conoscenze astratte, a teorie condivise²¹.

La possibilità di istituire setting di apprendimento dall'esperienza è data, come anticipato, da una modifica strutturale delle modalità didattiche, che prevedono un'alternanza tra attività svolte nel contesto formativo accademico e attività svolte presso i contesti professionali.

Sempre la letteratura sottolinea come, pur seguendo gli studenti anche a livello individuale, il tutor lavori solitamente con piccoli gruppi^{22 23}: il gruppo poco numeroso può essere così trasformato in un vero e proprio ambiente di apprendimento²⁴ in cui i partecipanti possano sperimentare relazioni di mutuo scambio e confronto, attivando la loro partecipazione e responsabilizzandosi relativamente ai loro contributi²⁵. Il gruppo, così, può anche essere utilizzato come una situazione in cui sperimentare relazioni professionali simili a quelle di un'equipe²⁶.

Ma il tutor lavora anche per creare una continuità tra esperienze di apprendimento vissute al di fuori del

contesto formativo – nel mondo dei servizi – ed esperienze di apprendimento vissute nel contesto formativo (le lezioni curricolari, per esempio): i momenti di confronto in piccolo gruppo assumono solitamente la funzione di luoghi di mediazione tra un “dentro” (l’università, la formazione) e un “fuori” (il mondo professionale) nel momento in cui attivano una circolarità potenzialmente virtuosa tra dimensione teorica e pratica²⁷
^{28 29}.

Tutto ciò pone il tutor in una posizione particolare: di mediazione, si diceva, al crocevia di istanze differenti e per certi versi antitetiche, caratterizzata da una continua e problematica ricerca di connessione.

Tre, in particolare, sembrano essere le dimensioni tra cui il tutor oscilla: tra pratica e teoria, tra individuo e gruppo e tra dimensione personale e dimensione professionale del lavoro educativo^{30 31}. La competenza di un tutor, che, nella percezione dei cosiddetti “tutees”, riesce a generare effetti di apprendimento individuale e di gruppo, sembra consistere nel non privilegiare nessuna di queste dimensioni a scapito delle altre. Si tratta, invece, di saper incarnare la possibilità di scegliere approcci e saperi con consapevolezza per orientare il proprio agire; di saper al contempo seguire, anche a distanza quando necessario o possibile, le traiettorie di formazione individuale senza trascurare lo sviluppo del pensiero del gruppo, permettendo a ciascuno di consolidare strumenti propri per poter affinare le proprie competenze e al contempo di contribuire a costruire una cultura professionale condivisa. Ancora, si tratta di saper connettere emotività e razionalità, come pure storia personale e ruolo istituzionale in modo da generare stili professionali unici, di cui il tutor stesso può rappresentare una sorta di esempio³², aiutato in ciò dalla sua stessa esperienza personale e professionale, nonché dall’apprendimento che individualmente ne ha tratto.

Il quadro che si evince da queste essenziali suggestioni dipinge il tutor come una figura complessa, caratterizzata da funzioni plurime e apparentemente antitetiche, che presuppone un bagaglio esperienziale, personale e professionale, di spessore e la competenza, non ovvia, di saper stare nei dilemmi, nelle antinomie, di gestire situazioni complesse e di considerare, nello stesso tempo, aspetti anche contrastanti di una stessa situazione, agendo di conseguenza. Ma cosa significa, nella pratica, fare il

tutor universitario di un percorso di tirocinio per la formazione di un professionista educativo di secondo livello?

Nei passaggi seguenti, cercheremo di comprendere come la figura del tutor sia stata pensata e valorizzata nel Tirocinio Formativo e di Orientamento messo a punto dal Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell’Università degli Studi di Milano Bicocca, e come, nella stessa esperienza dei tutor, essa sia stata concretizzata, evidenziandone potenzialità e problematicità.

Il Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): la proposta del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell’Università di Milano-Bicocca.

A partire dalla sua istituzione nell’anno accademico 2008-2009, il Corso di Laurea ha inserito nel Regolamento lo svolgimento di attività di tirocinio, inizialmente legate al lavoro di stesura della tesi. Grazie al lavoro del Consiglio di Corso di Laurea e della Commissione di Riesame, le attività di tirocinio sono state continuamente monitorate, valutate e riprogettate, fino ad assumere l’attuale configurazione del percorso del Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO), in vigore a partire dall’a.a. 2014/2015³³.

Da allora, grazie al continuo confronto tra il gruppo dei tutor, la delegata del Corso di Laurea per le attività di tirocinio, la Commissione di Riesame e il Consiglio di Corso di Laurea, si è continuato a riflettere sulla progettazione del percorso, che è arrivato ad assumere la struttura che si andrà a presentare nelle linee essenziali, attualmente in vigore per l’a.a. 2018-2019.

Suddivisi in gruppi di 15 componenti circa accompagnati da un tutor di riferimento, gli studenti affrontano tra ottobre e dicembre un lavoro svolto prevalentemente in aula col tutor, volto a tematizzare, esplorare e analizzare le funzioni del lavoro educativo di secondo livello. Nella fase successiva, ogni studente è accompagnato a progettare e realizzare un proprio progetto di ricerca, da implementare all’interno di un servizio educativo, con l’obiettivo di esplorare una o più funzioni del lavoro educativo di secondo livello. Oltre al lavoro in aula col tutor, tale fase è supportata anche dall’utilizzo della piattaforma virtuale *moodle*, all’interno della quale il

gruppo può confrontarsi sui progetti di ricerca in corso anche da remoto, nel momento in cui ogni studente è impegnato in un personale percorso all'interno dei servizi. Attraverso la successiva partecipazione a *workshop* condotti da professionisti, con l'obiettivo di presentare e delineare aspetti del lavoro educativo di secondo livello, gli studenti hanno ulteriore possibilità di discutere esperienze rilevanti di lavoro pedagogico. Nella fase finale del percorso sono poi accompagnati a riflettere sulla propria identità professionale attraverso un'autovalutazione delle proprie competenze, individuando criticità e possibili spazi di azione in vista della definizione di una propria traiettoria di sviluppo e crescita professionale.

Coerentemente con l'obiettivo del presente scritto, si intende ora soffermarsi sulla scelta operata rispetto alla suddivisione degli studenti in gruppi, col riferimento stabile di una figura di tutor.

Innanzitutto è importante precisare che si è scelto di far sì che i tutor non fossero figure incardinate in Università, bensì professionisti pedagogici che operassero funzioni educative di secondo livello, collaborando col CdL³⁴. In questo modo, i tutor possono rappresentare in ambito accademico il mondo professionale e porsi come mediatori per attuare un dialogo tra lavoro educativo, mondo della ricerca e della formazione, proponendo agli studenti un intreccio reale tra teoria e pratica³⁵, come il lavoro pedagogico richiede³⁶.

Il primo aspetto su cui è richiesto al tutor di soffermarsi è quello di istituire un setting caratterizzato da alta riflessività³⁷, all'interno del quale ogni studente sia accompagnato nell'apprendimento attraverso la propria esperienza e quella riportata dai colleghi all'interno del gruppo³⁸. In particolare, quanto si vorrebbe offrire agli studenti è una figura di tutor che consenta di sperimentare l'esercizio di una riflessività intenzionale sull'esperienza, che la renda formativa³⁹.

In questo senso, all'interno di questa cornice, il tutor del percorso di TFO è pensato quale figura capace di agire funzioni di supervisione pedagogica⁴⁰, di facilitazione, di monitoraggio, di riorientamento e comprensione dell'esperienza in atto⁴¹.

Il tutor all'interno del percorso di TFO non esercita un tutoraggio individualizzato ma all'interno del setting formativo del gruppo di tirocinio, pensato quale ambiente

di apprendimento⁴². Attraverso l'azione di presidio formativo del tutor, la proposta vorrebbe costruire il gruppo di tutorato quale luogo in cui evitare la postura passiva degli studenti, spesso generata da forme di dipendenza che si instaurano nella relazione duale tra tutor e studente. Inoltre, grazie alla presenza del tutor nel gruppo si intende favorire l'attivazione di ogni studente nel confronto e nella co-costruzione di compiti di lavoro comuni (lo scopo degli studenti è il medesimo) e, al contempo, individuali (ogni tirocinante realizza il proprio progetto di ricerca nei servizi). Questo è un aspetto cruciale della funzione di tutorship pensata per il percorso di TFO: si intende, infatti, favorire lo sviluppo di apprendimento e conoscenza costruiti in maniera collaborativa e cooperativa⁴³ attraverso la mediazione e gli stimoli proposti dal tutor.

Infine, il gruppo coordinato dal tutor, inteso quale ambiente di sperimentazione e dialogo, vorrebbe proporre un'esperienza vicina a quella del confronto di équipe che spesso il professionista educativo di secondo livello si trova a vivere nella propria esperienza lavorativa.

Ecco, quindi, che i presupposti alla base della presenza della figura del tutor all'interno del TFO vorrebbero principalmente orientare in termini riflessivi la rilettura continua del percorso di tirocinio in atto da parte degli studenti. Il processo formativo favorito dal tutor è pensato quale sforzo volto a significare, anche problematizzandola, l'esperienza vissuta in aula, nel gruppo e, ovviamente all'interno dei servizi. Tale sforzo riflessivo e auto-formativo, a cui il tutor accompagna i singoli studenti e il gruppo di tirocinio nel suo insieme, vorrebbe formare i futuri professionisti educativi di secondo livello, orientando il loro sguardo a una postura di ricerca⁴⁴ per leggere criticamente e riflessivamente i servizi educativi, le pratiche professionali in essi agite e progettarli intenzionalmente⁴⁵.

Nel prossimo paragrafo si intende interrogare il punto di vista di chi si trova direttamente a gestire il gruppo di tirocinio all'interno del TFO: i tutor, chiamati a una riflessione volta a ripensare il loro ruolo e il loro agire, hanno affrontato una serie di dimensioni che si sono rilevate nel corso degli anni particolarmente importanti da presidiare.

La tutorship nel percorso di TFO: riflessioni a partire dalle parole dei tutor

Nel corso dell'a.a. 2017-2018 i tutor del percorso di TFO sono stati intervistati da una studentessa che ha effettuato il percorso di tirocinio e che desiderava approfondirne degli aspetti per la sua tesi di Laurea Magistrale. In particolare l'intervista è stata studiata per esplorare alcune dimensioni relative a questa figura: le rappresentazioni rispetto a questo ruolo, i modelli di riferimento, le competenze professionali messe in gioco, il tipo di relazione formativa creata con gli studenti.

Riprendendo quanto emerso dalle interviste raccolte, si intendono ora prendere in considerazione alcuni temi che sono emersi come particolarmente rilevanti da un'analisi delle interviste effettuata dagli autori di questo articolo.

Gestione del gruppo e accompagnamento: tra maternage e abbandono

Ogni tutor è chiamato ad occuparsi di due gruppi di studenti, che seguirà per tutto il percorso di tirocinio. Come prima evidenziato, per i tirocinanti il gruppo rimane il contesto di riferimento, al cui interno ognuno di loro svolgerà anche compiti individuali. Il tutor sarà impegnato primariamente in una funzione di accompagnamento nei confronti del gruppo e dei singoli, tentando di tenere insieme queste due dimensioni.

Vorremmo accompagnarli, essere a supporto in questo percorso. Penso che il ruolo del tutor sia un accompagnamento perché ognuno nel gruppo trovi la propria formazione, la propria strada professionale (Intervista 2).

Direi che ha una funzione di accompagnamento finalizzata a produrre consapevolezza. Per cui non è una figura che insegna ma che accompagna gli studenti singoli e il gruppo nel percorso (Intervista 3).

La figura del tutor all'interno di questo percorso, nella mia testa è stata pensata per accompagnare un gruppo di studenti attraverso una serie di fasi (Intervista 4).

Tenere insieme la dimensione del singolo e quella del gruppo, calibrandosi continuamente tra ritmi, modalità di lavoro e peculiarità che contraddistinguono sia il lavoro di ogni tirocinante sia la storia e i bisogni del gruppo nel suo

complesso non è un'impresa semplice ed è un tema che richiede attenzione costante:

C'è proprio una funzione di accompagnamento in questo percorso [...]. Rispetto alla definizione di accompagnamento in gruppo e di accompagnamento dei singoli è la capacità di non lasciare indietro nessuno, ed è sempre quando si accompagna qualcuno questo tema della velocità, dei ritmi dell'andamento delle diverse persone che compongono il gruppo e un'attenzione particolare va a fare in modo che nessuno rimanga troppo indietro, ma neanche che l'andamento medio del gruppo possa limitare chi invece ha la possibilità, gli strumenti, il desiderio per un ritmo più sostenuto, più veloce» (Intervista 1).

Un lavoro di accompagnamento, dunque, come sottolineato anche dalla letteratura citata in precedenza, che sembra muoversi tra tensioni opposte, una dimensione individuale e una di gruppo, ma non solo. Sia i singoli, sia il gruppo sono da accompagnare verso lo sviluppo di competenze, la sperimentazione di se stessi come ricercatori sul campo e la riflessione critica su quanto vissuto, non lasciando gli studenti soli, ma anche favorendo la loro autonomia e la costruzione del loro sé professionale. Ecco, quindi, che questa azione di accompagnamento deve continuamente oscillare tra la dimensione dello "stare vicino" tipico dell'azione di cura del "maternage", per non far sperimentare agli studenti un percorso formativo vissuto in solitaria, e quella dell'"abbandonare", per favorire la sperimentazione di ogni tirocinante:

Da una parte c'è il rischio che magari, col fatto di sperimentarsi, lo studente si senta in balia delle onde da solo, e dall'altra ci possa essere una presenza troppo serrata [...]. È importante mantenere questo equilibrio (Intervista 3).

Quanto detto dai tutor ci porta quindi a mettere in luce una prima caratteristica del tutor del TFO come una figura che accompagna, muovendosi e mantenendo un equilibrio tra le dimensioni del gruppo e dei singoli, del "maternage" e dell'"abbandono":

Nella direzione di restituire una possibile autonomia, un'indipendenza di movimento e di azione. Quindi in questo senso assolutamente né di maternage, né abbandonati a se stessi in mezzo all'oceano (Intervista 2).

Essere ponte col mondo professionale: tra Accademia ed enti

Aspetto fondamentale del TFO, ma anche di qualsiasi esperienza di tirocinio, è quello di consentire una prima esperienza, un primo contatto col mondo professionale. Questo, per il tirocinio di un Corso di Laurea universitario, chiama in causa la necessità di avvicinare gli studenti ad enti e servizi operanti sul territorio: una sorta di passaggio tra il “dentro”, cioè il mondo accademico della loro formazione, e il “fuori”, inteso come “il mondo del lavoro”.

In questo senso, la figura del tutor, attraverso il lavoro di accompagnamento su cui siamo soffermati, si pone anche quale tramite nel passaggio dello studente tra queste due dimensioni:

Questa esperienza è a metà, perché è un’esperienza al di fuori dell’università per quanto riguarda ciò che vedono, sperimentano, come dicono loro, della realtà vera; c’è però una parte in aula, una parte accademica in cui si riflette e in cui si prova a dare una spiegazione più teorica di quello che hai vissuto (Intervista 3).

Inoltre, per quanto riguarda il TFO, la scelta è stata quella di prevedere delle figure di tutor non strutturate in Università, ma operanti funzioni educative di secondo livello sia all’interno sia all’esterno dell’Accademia. Il bagaglio professionale dei tutor, dunque, è pensato quale aspetto fondamentale per accompagnare gli studenti verso i servizi “esterni” all’Università: «Io sono convinto che sia indispensabile, nel senso che devo dire che, se non avessi un’esperienza diretta di lavoro di secondo livello, mi risulterebbe abbastanza complicato svolgere questo ruolo» (Intervista 1). E ancora: «La mia esperienza professionale, negli anni passati all’interno dei servizi e ora prevalentemente all’interno del mondo accademico entra prepotentemente all’interno del ruolo di tutor» (Intervista 5).

In un certo senso, è come se la figura stessa del tutor, incarnando in sé un’esperienza professionale all’interno e all’esterno dell’Università, rappresentasse l’incontro tra formazione accademica e sperimentazione nei servizi a cui gli studenti sono chiamati nel corso dell’esperienza del TFO: «C’è un incontro tra la mia professionalità esterna e questo percorso di TFO» (Intervista 3).

L’esperienza professionale “esterna” dei tutor entra nel lavoro svolto in aula con gli studenti, e viceversa, come nota una tutor rispetto ad un aspetto che contraddistingue il suo ruolo:

C’è molta corporeità nel mio stile di conduzione, ma che accomuna tutti i lavori che faccio, cioè sia fuori che dentro il contesto universitario, come proposta di attività corporee e molto spesso nella restituzione finale mi torna questo. Evidentemente passa questo e torna questo a proposito dell’influenza che c’è alla fine, volenti o nolenti, tra esperienza professionale e ruolo di tutor (Intervista 2).

La scelta di avere dei tutor di tirocinio con un’esperienza professionale anche all’esterno del mondo universitario consente, quindi, di generare una ricchezza di confronto e riflessione su ruoli e funzioni esercitati in contesti diversi, rimandando alla possibilità di instaurare una circolarità tra teoria e prassi, che chiama i tutor anche ad una riflessione critica e consapevole circa i propri modelli di riferimento, su un piano teorico ed epistemologico, come si vedrà tra breve. Allo stesso tempo questo tipo di esperienza professionale permette al tutor di provare a osservare il tirocinio anche dal punto di vista dell’ente ospitante, cercando di decifrarne premesse, aspettative e intenzioni. È una competenza fondamentale in quanto spesso i/le tirocinanti si trovano disorientati da quello che gli enti chiedono e necessitano di una mediazione:

Momenti particolarmente critici riguardano fondamentalmente il dialogo con gli enti, nel senso che negli anni ci sono state diverse situazioni in cui nel rapporto tra studenti ed istituzioni sono dovuto in qualche modo intervenire, sono stato chiamato ed è una questione delicata, perché lo studente si muove in un certo modo, il servizio ha un certo tipo di aspettative che non è detto che siano tanto in linea con il TFO e lì si tratta un po’ di capire come si è mosso lo studente, accompagnarlo in una serie di cose ma allo stesso tempo comprendere che cosa l’ente sta mettendo in luce come criticità. E qui veramente è un’arte di analisi di decostruzione di premesse, perché a volte è molto difficile capire che cos’è che non funziona dal punto di vista dell’ente (Intervista 5).

Il modello teorico: tra sintesi e mantenimento della pluralità

Una dimensione emergente nel corso del tirocinio riguarda il riferimento a modelli teorici acquisiti durante

l'esperienza didattica degli studenti nel corso dei loro studi. È questa una dimensione imprescindibile nel momento in cui si mette in azione il proprio “sguardo di professionisti” (spesso per la prima volta): chiedersi cosa è importante osservare e perché, quali informazioni selezionare, come comporle in un'analisi e comunicare i risultati ai referenti dell'ente mette inevitabilmente in gioco diverse cornici di riferimento⁴⁶ degli studenti, tra cui, in primo piano, quelle teoriche. Si tratta di una dimensione critica con cui il tirocinio magistrale si trova a dialogare. Le figure di secondo livello hanno l'esigenza di mettere maggiormente a fuoco il proprio modello teorico e di saperlo comunicare: in questo gli studenti sono spesso disorientati. Da un lato la varietà di approcci incontrati durante gli studi ha arricchito le possibilità di scegliere e riconoscersi in una o più prospettive, dall'altro si è constatato nel tempo⁴⁷ una generalizzata difficoltà a distinguerle e a orientarsi tra di esse. Questa si rivela una interessante presa di contatto con la disciplina con cui si identificherà la futura professione: la pedagogia è scienza dalla storia articolata, caratterizzata da uno statuto epistemologico “debole”⁴⁸ e dalla necessità di operare continuamente una sintesi tra altri campi del sapere con cui ha necessità di dialogare costantemente. Rispetto a questo piano i tutor non hanno la possibilità di presentarsi come esperti di ogni modello teorico, né è loro chiesto di fornire agli studenti gli strumenti per orientarsi tra di essi, è però importante che essi siano consapevoli del fatto che si stanno posizionando all'interno di un campo teorico vasto:

è importante esplicitare che si segue un modello, con alcuni assunti di fondo, ma secondo me è una ricchezza conoscerne altri, in modo tale da dare allo studente che fa tirocinio l'informazione che c'è un panorama ampio (e questa cosa non è scontata) in cui orientarsi per effettuare delle scelte, perché leggere una cosa con queste lenti non è equiparabile a leggere la stessa con altre lenti» (Intervista 5).

Ogni tutor, nel corso della sua formazione ha deciso di approfondire e praticare nella propria attività professionale uno o più modelli teorici, quindi si apre la questione di come supportare gli studenti nel loro lavoro partendo dalle proprie scelte personali senza che queste saturino completamente il campo:

nel senso che per me è molto importante, nel ruolo di tutor, che non ci sia una sovrapposizione con il mio modello, se così possiamo chiamarlo con un paradigma epistemologico, perché ognuno trovi il proprio (Intervista 2).

Altra competenza è quella di non considerare questo suo modello come un approccio monolitico, come dire 'esiste solo come vedo io il mondo educativo, l'educazione', ma esistono tanti altri approcci che in parte gli studenti dovrebbero aver già conosciuto e un pochino appreso durante gli esami del corso di laurea. Il tutor è uno e quindi non può incarnare in sé stesso tutti i modelli, tutti gli approcci, però è importante che abiti consapevolmente le sue scarpe, i suoi vestiti, le lenti attraverso cui da significato alle pratiche, al mondo dell'educazione (Intervista 4).

Si tratta di un posizionamento non sempre semplice da trovare: un tutor necessariamente padroneggerà alcuni riferimenti e non altri, di conseguenza effettuerà rimandi sul lavoro degli studenti ispirandosi alle “lenti” che abitualmente utilizza:

la clinica della formazione è stato l'incontro più completo che ho avuto con un modello che si può in qualche modo riferire sia alla ricerca che alla formazione. Questo è un punto di riferimento che ho tenuto debitamente sotto controllo perché non ci sono le condizioni materiali per fare un vero e proprio percorso di clinica della formazione... e quindi è più un atteggiamento, soprattutto per i tempi (Intervista 1).

Si tratta di interrogarsi continuamente su come il proprio modello entra nell'attività di tutoring, esplicitando così parte delle proprie premesse:

[...] è un atteggiamento che porta in qualche modo a sollecitare la dereferenzialità, la possibilità di raccontare le proprie esperienze, di collegare le proprie esperienze formative precedenti all'esperienza che si sta compiendo in questo momento e un'attenzione particolare alla dimensione dell'immaginario ed alle rappresentazioni (Intervista 1).

Diventa dunque fondamentale per il tutor esercitarsi nel relativizzare il retroterra culturale, nell'esplicitarne alcune premesse di fondo e nel capire come contestualizzarlo all'interno del tirocinio, mettendolo in dialogo con il lavoro di ricerca degli studenti. Si tratta di una competenza che, da un certo punto di vista, è richiesta agli studenti stessi nel momento in cui effettuano la ricerca

nell'ente e poi sono tenuti a comunicare la propria analisi a dei professionisti che non hanno necessariamente le stesse cornici teoriche. In questo senso l'esercizio del tutor su questa dimensione può diventare fonte di apprendimento per un tipo di competenza spesso non vista ma fondamentale:

vedo degli studenti che hanno studiato bene un modello, e quindi riescono a fare un'analisi, ma in loro a volte c'è una difficoltà nel comunicare questa analisi, nel non diventare giudicanti e non utilizzare quel modello come una griglia per leggere e valutare tutto quello che vedono, per non usare il modello in modo normativo, in modo generativo. E questa è un'altra cosa che il tirocinio può fare: non tanto supplire all'assenza del modello, perché non ci possiamo mettere a recuperare o a mettere delle idee che si dovrebbero recuperare da altre parti, e quindi non tanto a ripercorrere tutti i modelli e fare tutto il panorama e vedere come tutti i modelli diversi leggono la realtà pedagogica, però come utilizzare il modello e come porgerlo all'altro, questo sì (Intervista 5).

Il modello professionale: tra assenza e imposizione

In connessione al precedente tema va evidenziata la questione del modello professionale che agisce, spesso più inconsapevolmente di quello teorico. Si tratta dell'*habitus*⁴⁹ sviluppato dal tutor nel tempo all'interno del servizio o dei servizi in cui opera o ha operato professionalmente, dove ha appreso un ruolo, dove si è formato il proprio stile. Da questo punto di vista il tutor ha la possibilità di rendere materialmente visibile agli studenti una figura professionale spesso difficile da mettere a fuoco:

nella consapevolezza che la mia esperienza in tutte resta parziale, e quindi va gestita con dovuta cautela per non fare di sé il caso esemplare, credo che ci sia la possibilità di incarnare l'assente, di mettere a disposizione i frammenti di questa esperienza per avere un vero e proprio ancoraggio (Intervista 1).

Ogni tutor, da questo punto di vista è consapevole di mettere in campo competenze, attitudini e apprendimenti che ha sviluppato in certi contesti e non in altri:

non tutti siamo attratti dalle stesse cose, per esempio io non ho mai fatto il coordinatore, e non è una cosa che mi fa molto vibrare, nel senso che tutta la parte gestionale e di cura quotidiana del servizio è una cosa che mi stimola meno che fare

un'analisi pedagogica in un contesto nuovo come fa un supervisore, un formatore ecc. (Intervista 5);

È vero che entra l'esperienza pregressa nei servizi, ma in maniera un po' più lontana, perché io all'interno dei servizi ho esperienza soprattutto di ruoli di primo livello (non ho mai coordinato un servizio, né fatto mai consulenza come professione principale). Ci entra forse di più la parte di ricercatrice: io faccio molta ricerca all'interno dell'università, mi piace portare questa competenza (Intervista 4).

Diventa dunque importante un esercizio di contestualizzazione e relativizzazione della propria esperienza per evitare di imporre un modello unico:

è sempre a doppio taglio questa questione perché la premessa è che sia una figura estremamente in evoluzione, per cui un profilo molto aperto in costruzione, come anche la mia esperienza, ancora di più risente e nella parzialità di un senso così ampio, così dinamico in situazioni che si evolvono così rapidamente (Intervista 1);

il mio stile è anche un esempio possibile per gli studenti e quindi va bene che ci sia, ma cerco sempre di fare presente che è uno dei modi possibili» (Intervista 2).

La necessità di cercare e definire uno stile, una cifra personale che contraddistingua i futuri professionisti che hanno di fronte si ritrova costantemente nei pensieri dei tutor

impegnati a sostenere gli studenti nel riconoscimento in quello che diventa poi un proprio modello di costruzione, di una propria idea, di una propria immagine di professionista di secondo livello (Intervista 2).

In questa direzione diventa importante ampliare il numero di mondi possibili⁵⁰ cercando di oltrepassare continuamente il limite della propria caratterizzazione professionale per socializzare i tirocinanti con una pluralità di esperienze:

c'è questa dimensione di 'socializzare l'esperienza': ti porto l'esperienza di chi conosco non solo la mia, divento una specie di amplificatore di storie da questo punto di vista [...]. Una cosa fondamentale è far sì che le esperienze del gruppo, in cui ci sono spesso già dei professionisti diventino generative per gli altri, diventino patrimonio comune, che è una cosa quasi banale, ma spesso gli studenti tendono a ragionare in termini

individuali senza chiedersi: “che ricchezza c'è in questo gruppo?” (Intervista 5).

Conclusioni

Formare il pedagogo non è un compito semplice per l'istituzione accademica e chi, all'interno di essa, si trova a strutturare dispositivi formativi è necessariamente tenuto a interrogarsi su una pluralità di questioni complesse. La natura sfumata e articolata sia della disciplina⁵¹ che della figura professionale⁵² richiede, infatti, una costante attitudine interrogante e riflessiva. Il tutor di tirocinio, in questo panorama, rappresenta una figura decisamente interessante che, oltre a saper padroneggiare e trasmettere contenuti teorici, è costantemente chiamato a far dialogare gli studenti con la sfera professionale, intesa sia come il luogo attuale di sperimentazione sul campo che come futuro possibile o atteso.

Se il tutor è tenuto a mettere a fuoco le competenze del pedagogo, al fine di tratteggiare una figura identificabile e comprensibile per gli studenti, non è invece scontato che abbia spazio e possibilità di interrogarsi sulle risorse che mette in campo in prima persona durante il percorso che contribuisce a realizzare. Le interviste rivolte ai tutor del TFO (Tirocinio Formativo e di Orientamento) del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano-Bicocca, sinteticamente analizzate in questo articolo, sono state un'occasione per esplorare questa dimensione. Le riflessioni dei tutor sulla propria esperienza mettono a fuoco competenze che non si esauriscono in astratte categorie, ma che prendono corpo attraverso i dilemmi, gli incidenti di percorso e le soddisfazioni professionali che strutturano teorie locali sul proprio operare. La capacità di gestire il gruppo, ad esempio, richiede un continuo riposizionamento tra prossimità e distanza, un equilibrio relazionale non semplice da trovare e che richiede continue negoziazioni, così come la capacità di esplicitare la propria postura di formatore/trice al fine di promuovere l'autonomia dello studente/della studentessa senza far mancare un senso di supporto e presenza. Si tratta spesso di una mediazione delicata tra i desideri di chi sta sperimentando il campo professionale per la prima volta - e che spesso vorrebbe un tutor protettivo e onnipotente - e la necessità di innescare le risorse del

gruppo in termini di cooperazione e mutuo apprendimento. Un'altra dimensione ricca di criticità riguarda la relazione tra l'istituzione universitaria, che struttura e promuove il tirocinio e gli enti professionali in cui si realizza la fase sul campo. Il tutor, da questo punto di vista, è spesso una figura “ibrida”: ha un incarico universitario ma svolge la maggior parte della propria attività professionale sul territorio. Questa doppia appartenenza ha in sé una potenziale ricchezza in termini di apprendimenti per i/le tirocinanti, ma rappresenta e “incarna” anche la sfida del dialogo tra la dimensione accademica (con le proprie aspettative e i propri obiettivi) e quella professionale (che spesso si muove su presupposti differenti). Ecco dunque che il tutor è chiamato a un difficile equilibrismo nel rapporto con gli enti presso cui i tirocinanti svolgono il lavoro sul campo: da una parte si trova a rappresentare l'università, dall'altra è chiamato a utilizzare la propria esperienza professionale extra-accademica per comprendere il punto di vista dell'ente, ovvero le premesse attraverso cui esso legge e interpreta - al di là delle dichiarazioni - il percorso di tirocinio e il ruolo del/la tirocinante. Un compito non facile, che spesso richiede la capacità di trasformare gli incidenti di percorso in occasioni di apprendimento⁵³.

Il tutor è costantemente chiamato a interrogarsi anche sui propri apprendimenti e su come li porge ai/alle tirocinanti. I propri modelli teorici e gli apprendimenti professionali sono costantemente in gioco nella relazione con gli studenti: costituiscono (inevitabilmente) le lenti attraverso cui analizza e interpreta quello che accade durante il percorso. Dalle interviste emerge, tuttavia, il richiamo costante alla necessità di porsi in maniera relativista rispetto al proprio sapere teorico-pratico che, se assolutizzato, rischia di diventare una struttura normativa a cui adattarsi piuttosto che un esempio generativo che possa ispirare senza vincolare. In questo senso viene esplicitata più volte l'idea che il tirocinante debba trovare il proprio modello, il proprio stile, indipendentemente da quello del tutor. Questa consapevolezza della relatività del proprio punto di vista sembra essere una risorsa importante che può costituire un deuterio-apprendimento⁵⁴ prezioso per il gruppo di tirocinio. Contestualizzare e collocare il proprio sguardo permette infatti di offrire le proprie analisi pedagogiche e le proprie idee in modo dialogico e interrogante, evitando di utilizzarle come

riferimento unico per valutare e giudicare quello che si osserva. Un apprendimento fondamentale per i/le tirocinanti che spesso, nel momento in cui si trovano per la prima volta a utilizzare sul campo le teorie apprese in università le utilizzano in modo rigido, desumendone criteri per individuare ciò che è "corretto" o "sbagliato" in quello che osservano. Si tratta di un rischio concreto, che spesso li mette in difficoltà nella relazione con l'ente, soprattutto nel momento in cui si trovano a restituire quello che hanno identificato, considerato e analizzato durante il percorso. La capacità di utilizzare dialogicamente il proprio sapere diventa quindi una competenza chiave per il tutor di tirocinio, così come per il pedagogo che contribuisce a formare. Attraverso le esperienze dei tutor del Tirocinio Formativo e di Orientamento è possibile dunque delineare una figura complessa, caratterizzata da funzioni plurime e apparentemente antitetiche, che presuppone un bagaglio

esperienziale, personale e professionale, di spessore e la competenza, non ovvia di saper stare nei dilemmi, nelle antinomie, di gestire situazioni complesse e di considerare, nello stesso tempo, aspetti anche contrastanti di una stessa situazione, agendo di conseguenza.

ANDREA GALIMBERTI,
 MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI,
 CRISTINA PALMIERI
University Milano Bicocca

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte. Dovendo individuare, a fini concorsuali, il contributo dei singoli autori, si segnala che il primo paragrafo è stato scritto da C. Palmieri, il secondo da M.B. Gambacorti-Passerini, il terzo da M.B. Gambacorti-Passerini (primo e secondo sotto-paragrafi) e da A. Galimberti (terzo e quarto sotto-paragrafo), le conclusioni da A. Galimberti.

² M. Akrich, B. Latour B, *Vocabolario di semiotica dei comportamenti umani e non umani*, in A. Mattozzi (a cura di), *Il senso degli oggetti tecnici*, Meltemi, Roma, 2006, pp. 407-414.

³ A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*, Franco Angeli, Milano, 2016, p.110.

⁴ N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma, 1988.

⁵ F. Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Guerini, Milano, 2015.

⁶ R. Moscati, M. Regini, M. Rostan, *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Il Mulino, Bologna, 2010.

⁷ S. Boffo, R. Moscati, *La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*. «Scuola democratica», 2, 2015, 251-272 2015.

⁸ G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di Studio sulle professioni sanitarie*, «Formazione, Lavoro, Persona», III, 9, 2013, 7-18.

⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.

¹⁰ K. Hooven, *Evaluation of instruments developed to measure the clinical learning environment. An integrative review*, in «Nurse Education», 39, 2014, 316-320.

¹¹ E.A. Flott, L. Linden, *The clinical environment in nursing education: a concept analysis*, «Journal of Advanced Nursing», 72, 2015, 501-513.

¹² A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, *Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'università?*, «Scuola Democratica», 2, 2016, 668-669.

¹³ Con "parti sociali" si intendono professionisti pedagogici con diverse specializzazioni e *background* formativi, come pure rappresentanti delle associazioni professionali e delle istituzioni educative, del settore pubblico e privato.

¹⁴ O. Scandella, *Pensare la tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, «Adulità», 20, 2004, 110-122.

¹⁵ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano 2005.

¹⁶ R. Reichenberg, G. Avissar, R. Sagee, *'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees*, «Professional Development in Education», 41, 1, 2015, 40-56.

¹⁷ G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di Studio sulle professioni sanitarie*, «Formazione, Lavoro, Persona», III, 9, 2013, 7-18.

¹⁸ C. Moreno, *Mission Impossible. L'apprendimento professionale degli educatori nel contesto d'azione*, «Scuola Democratica», 2, 2011, 178-184.

- ¹⁹ F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- ²⁰ L. Pati, (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti*, Educatt, Milano 2012.
- ²¹ S.L. Hassan (2017), *Tutors' role in tutorials: 'unpacking' and 'repacking' during the semantic journey*, «South Africa Journal of Higher Education», 31, 3, 2017, 99-115.
- ²² C. Moreno, *Mission Impossible. L'apprendimento professionale degli educatori nel contesto d'azione*, «Scuola Democratica», 2, 2011, 178-184.
- ²³ H. Leary, A. Walker, B.E. Shelton, F. M. Harrison, *Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis*, «Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning», 7, 1, 2013, 40-66.
- ²⁴ M.G. Contini, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2000.
- ²⁵ R. Reichenberg, G. Avissar, R. Sagee, *'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees*, «Professional Development in Education», 2015, 41, 1, 2015, 40-56.
- ²⁶ C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti, *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 107-127.
- ²⁷ M.G. Riva, *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, «Rassegna di Pedagogia», 18, 1- 2, 2011, 161-178.
- ²⁸ L. Mortari, A. Camerella, *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli, 2014.
- ²⁹ M. Murphy, C. Halton, M. Dempsey, *The transfer of reflective engagement from social work education into the workplace: a study of the value of scaffolded reflection*, «Irish Educational Studies», 27, 1, 2008, 71-80.
- ³⁰ O. Schatz-Oppenheimer, R. Reichenberg, *The tutor as a key figure in the specialization programme*, in M. Silberstein, R. Reichenberg (Eds.), *A new look at the specialization programme in mentoring and instruction*, The MOFET Institute, Tel Aviv, 2005, 144-170.
- ³¹ R. Reichenberg, G. Avissar, R. Sagee R., *'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees*, «Professional Development in Education», 41(1), 2015, 40-56.
- ³² R. Reichenberg, G. Avissar, R. Sagee R., *'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees*, «Professional Development in Education», 41(1), 2015, 40-56.
- ³³ Per comprendere più nel dettaglio i cambiamenti intercorsi rispetto alle attività di tirocinio dal 2008/2009 al 2014/2015, è possibile far riferimento a Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., Riva M.G., Zannini L. (2015), *A traineeship experience for master degree students in Pedagogical Sciences. From a research-based approach to a model of blended-learning mentoring*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, anno V, n. 15, novembre 2015, pp. 113-127.
- ³⁴ C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore*, Franco Angeli, Milano 2009.
- ³⁵ M. Dempsey, C. Halton, M. McMurphy, (2001), *Reflective Learning in Social Work Education: Scaffolding the Process*, «Social Work Education», XX, 6, 2001, 631-641.
- ³⁶ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004.
- ³⁷ O. Scandella, *Pensare la tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, «Adulità», XX, 2006, 110-122.
- ³⁸ G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di Studio sulle professioni sanitarie*, «Formazione, Lavoro, Persona», III, 9, 2013, 7-18.
- ³⁹ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano 2005, p. 45.
- ⁴⁰ F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma 2014.
- ⁴¹ L. Pati, (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti*, Educatt, Milano 2012.
- ⁴² M. Contini, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000.
- ⁴³ Cfr. D.W. Johnson, R. T. Johnson, *Apprendimento cooperative in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 2015.
- ⁴⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- ⁴⁵ L. Pietrocarlo, *Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, 2018, pp. 73-95.
- ⁴⁶ L. Formenti, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.
- ⁴⁷ C. Palmieri, M.B. Gambacorti-Passerini, A. Galimberti, L. Zannini, M.G. Riva, *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale in blended learning*, «CQIA RIVISTA», 15, 1, 113-127.
- ⁴⁸ P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Bologna, 2005.
- ⁴⁹ P. Bourdieu, J.P. Passeron, *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Guaraldi, Rimini, 1972.
- ⁵⁰ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui facciamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- ⁵¹ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012.

⁵² M.G. Riva, *Riflessioni clinico-pedagogiche sulle soft skills nei percorsi formativi per le professioni educative*, «Pedagogia Oggi», XV, 2, 277-296.

⁵³ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui facciamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.

⁵³ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, California, 1972.