

Anno VIII, Numero 25
Novembre 2018

IL TUTORING: UNA STRATEGIA RELAZIONALE PER CONNETTERE TEORIA E PRATICA

Vol. I: Il Tutoring tra radici scientifiche e applicazioni operative
Vol. II: Tutorato e formazione terziaria

TUTORING:
A RELATIONAL STRATEGY
FOR CONNECTING THEORY AND PRACTICE

Vol. I: Tutoring between scientific roots and operative applications
Vol. II: Tutorship and tertiary education

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VIII, Numero 25 – Novembre 2018

II TUTORING: UNA STRATEGIA RELAZIONALE PER CONNETTERE TEORIA E PRATICA

TUTORING: A RELATIONAL STRATEGY FOR CONNECTING THEORY AND PRACTICE

Volume I: Il Tutoring tra radici scientifiche e applicazioni operative

Volume II: Tutorato e formazione terziaria

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Iliaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Morganti, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Flavio Vincenzo Ponte, Andrea Potestio, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio, Gaetano Zilio Grandi

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati dieci.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE VOLUME I: IL TUTORING TRA RADICI SCIENTIFICHE E APPLICAZIONI OPERATIVE

Introduzione <i>Introduction</i> (S. Claris)	7
<i>Tutoring in the Learning organization</i> (F. Bocchicchio)	9
Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche <i>Tutoring in the perspective of reflexivity. Specificity and characteristics</i> (A. Cunti)	19
La <i>Tutorship</i> ‘scientifica’. Genesi e principi di una pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore <i>The Scientific Tutorship. Origin and Principles of a Pedagogy of Testimony for Researcher Training</i> (A. Schiedi)	27
Riflettere insieme su casi reali per trasformare l’esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti <i>Reflections on real life cases: transforming experience into learning. Strategies for training newly hired prison-based educators</i> (A. Salerno, S. Zanazzi)	55
Riflessioni pedagogiche sul <i>tutoring</i> a partire dal vertice delle professioni della cura <i>Pedagogical reflections on tutoring from the caring professions’ perspective</i> (L. Zannini, K. Daniele, L. Saiani)	70
Tutorship e Apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca <i>Tutorship and dual learning. A possible pedagogical and research contribution</i> (C. Pignalberi)	87
<i>Slow Medicine e Clinical Governance: quale tutoring a sostegno dei nuovi paradigmi sanitari?</i> <i>Slow Medicine and Clinical Governance: which kind of tutoring can support the new healthcare paradigms?</i> (S. Benini, C. Descovich)	99
Il <i>Disability Manager</i> e le competenze di <i>tutoring</i> , a sostegno dell’inclusione lavorativa <i>Disability Manager and Tutoring skills in order to support work inclusion</i> (V. Friso, S. Scollo)	107
Parent-led Tutoring: un insolito aspetto del tutoring <i>Parent-led Tutoring: an unusual aspect of tutoring</i> (N. Rosati)	117

L'efficacia del tutoring per l'apprendimento della lettura e della matematica nella scuola primaria: risultati da due Best Evidence Synthesis
Effectiveness of tutoring for elementary reading and mathematics: results from two Best Evidence Synthesis
(M. Pellegrini) 125

INDICE VOLUME II: TUTORATO E FORMAZIONE TERZIARIA

Introduzione <i>Introduction</i> (A. Potestio)	134
Peer tutoring tra studenti di Scienze della Formazione Primaria: i nuovi Virgilio <i>Peer tutoring among students of Primary Education Sciences: the new Virgil</i> (S. Claris)	136
Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'Università <i>Academic tutoring: educational limits and scope</i> (C. Biasin)	149
Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello <i>Educational Traineeship for professional Orientation: reflections on the role of university tutor to accompany adult educators' training</i> (A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri)	158
Il Progetto <i>Politiche Attive</i> : dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti <i>The Active Policies Project: symbolic dimensions of the dispositive and supportive practices for students in learning and training paths</i> (F. Oggioni, M. Palma, S. Ulivieri Stiozzi)	170
Il tutoring nei contesti informali: il caso della "International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet" <i>Tutoring in informal contexts: the case of the "International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet"</i> (C. Paviotti, A. Cavicchi)	181
Il tutoring degli atleti-studenti nell'università italiana: tra sfide pedagogiche, modelli e prospettive di sviluppo <i>Tutoring student-athletes in the Italian University: between pedagogical challenges, models and development perspectives</i> (M. Migliorati, C. Maurini, E. Isidori)	191

- Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario
Orientation and peer tutoring. An innovative educational process for helping and guiding students at the beginning of their university studies
(C. Annovazzi, E. Camussi, D. Meneghetti, S. Olivieri Stiozzi, F. Zuccoli) 201

RECENSIONI

- G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*
(F. Sacchi) 211
- P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana*
(E. Scaglia) 215
- Adriana Schiedi, *Narrare la bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, Morcelliana – ELS La Scuola
(A. Porcarelli) 217
- P. Sessa, *La lettura, il corpo, la voce. Fondamenti linguistici e neurali della lettura ad alta voce*
(S. Claris) 219

VOLUME I

II TUTORING TRA RADICI SCIENTIFICHE E APPLICAZIONI OPERATIVE

TUTORING BETWEEN SCIENTIFIC ROOTS AND OPERATIVE APPLICATIONS

Introduzione. Tutoring tra radici scientifiche e applicazioni operative

Introduction. Tutoring between scientific roots and operative applications

SONIA CLARIS

L'interesse suscitato dal tema e la sua indubbia attualità non sono in discussione. Il *Tutoring* si prospetta come un ampio e fertile terreno di ricerca educativa nelle professioni di cura, in ambito giuridico e sanitario, a scuola, in università, nell'alternanza formativa, in generale nella formazione degli educatori e dei formatori, in sintesi nella promozione a livelli diversi di apprendimenti significativi, umanizzanti, per l'intero arco della vita. Le radici scientifiche del tema proposto sono indagate a partire dall'etimologia latina del verbo *tueor*, nelle varie evoluzioni storiche, fino alla modernità e alle più recenti versioni inglesizzate e declinate in coaching, conselling, mentoring, tutorschip, peer-tutoring. Sono evidenti alcuni tratti comuni emergenti dai diversi contributi del presente volume: il paradigma dell'apprendimento esperienziale, la sinergia circolare e virtuosa tra pratica e teoria, oltre ogni ripartizione rigida, la prospettiva dell'estendibilità del tutoring a contesti e mondi lavorativi apparentemente lontani, ma accomunati nella convivenza in società ad alto tasso di conoscenza ed immaterialità ed in cui acquistano sempre maggiore valore le cosiddette 'soft skills' di natura trasversale.

La relazione tutoriale si configura, di conseguenza, in primo luogo come relazione interpersonale, in presenza e/o a distanza, in cui il ruolo dell'esemplarità dell'esperto e della testimonianza assurgono a codici distintivi, insieme all'accompagnamento ed al supporto mirato, all'incremento della motivazione. Il tutor è un 'facilitatore di apprendimento': si tratta di un ruolo, un habitus da interpretare. Si può affermare che la tutorship sia declinabile in molti modi e che, come spesso accade, serva prestare attenzione ai confini del compito e ai suoi tratti distintivi, tenendo insieme il profilo globale ed unitario che accomuna, ma senza confusioni o sincretismi. Operativamente il tutor può svolgere funzioni diverse e puntuali a seconda dei setting di riferimento, siano essi formali o informali, e a seconda degli approcci pedagogici assunti, che spaziano da quello fenomenologico-

personalista, al pragmatismo deweyano antesignano della valenza formativa dell'esperienza, ai richiami ai contributi di Mezirow per quanto riguarda il paradigma dell'apprendimento trasformativo, alla riflessività critica in azione, sull'azione e dopo l'azione di D. Schön, con le riprese di queste idee da parte di tanti colleghi dell'attuale accademia nel nostro paese (Loretta Fabbri, Loredana Perla, Maurizio Sibilio, Luigina Mortari e tanti altri). È l'imparare ad imparare ciò che il tutoring consente di realizzare. I processi comunicativi, socio-relazionali, emotivo-affettivi e cognitivi attivati permettono di promuovere in soggetti diversi, siano essi persone con disabilità che iniziano un percorso lavorativo, operatori della sanità o del settore della giustizia, alunni di scuola primaria con rendimenti scarsi in lettura e matematica, docenti neo-immessi in ruolo, lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo, in costante ricerca di apprendimento e miglioramento. Se vogliamo il noto e classico 'sapere di non sapere' di Socrate che connota ogni biografia di apprendimento ben riuscita e generativa di futuro ne è il punto di partenza ed il punto di arrivo. La tutorship necessita a sua volta di formazione, di apprendimento di tecniche specifiche e mirate, insieme, all'arte del comprendere, di cui ci parlava Gadamer, e di monitoraggio valutativo continuo.

Il presente volume I è dedicato alle radici scientifiche e alle applicazioni operative del Tutoring e sarà seguito da un volume II della rivista dal titolo *Tutorato e formazione terziaria*. Antonia Cunti dell'Università di Napoli Parthenope, con il suo contributo *Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche*, propone un tutoring riflessivo per la formazione di educatori e docenti, che permetta un approdo tale da favorire la modifica di punti di vista ed il loro possibile nuovo e riequilibrato assetto.

La trasformazione di cornici di riferimento e prospettive, per evitare un agire automatico, è il punto focale

dell'intervento di formazione iniziale rivolto a funzionari giuridico-pedagogici neoassunti presentato nell'articolo di Anna Salerni e Silvia Zanazzi, dal titolo *Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti*.

Decisivo il tirocinio nella formazione delle professioni di cura ed in modo particolare in quelle infermieristiche per affrontare situazioni dense di complessità, grazie ad una tutorship adeguata in grado di agire in prospettiva educativa per presidiare un preciso campo di esperienza, secondo quanto presentato da Lucia Zannini, Katia Daniele, Luisa Saiani, nell'articolo *Riflessioni pedagogiche sul tutoring a partire dal vertice delle professioni della cura*.

Il ruolo del tutor nell'alternanza formativa nella scuola secondaria superiore a seguito della Legge 107/2015 è analizzato da Claudio Pignalberi, in *Tutorship e apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca*, in cui sono soprattutto presentati i primi risultati di un progetto di alternanza in un contesto universitario per la definizione delle funzioni e delle competenze del tutor. Questa figura risulta altrettanto centrale per l'innovazione in ambito medico e sanitario, come documentato nella mappatura dei lavori di studio della Regione Emilia Romagna e del Servizio sanitario regionale, al centro del contributo di Stefano Benini e Carlo Descovich, dal titolo *Slow Medicine e Clinical Governance: quale tutoring a sostegno di nuovi paradigmi sanitari?* Per l'inclusione lavorativa è necessaria una governance aziendale, con l'intervento anche di figure specializzate, come il Disability Manager, il cui profilo e compiti sono delineati alla luce dell'ICF (OMS, 2001) da Valeria Friso e Silvia Scollo dell'Università di Bologna, nell'articolo dal titolo *Il Disability Manager e le competenze di tutoring, a sostegno dell'inclusione lavorativa*.

Un'esperienza, condotta in via sperimentale in una scuola dell'infanzia e in una classe prima di una scuola primaria in presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali consistente nel mettere in campo un tutoring genitoriale, a sostegno dei bambini stessi, è illustrata, insieme ai suoi primi esiti, da Nicoletta Rosati dell'Università Lumsa di Roma, in *Parent –Led Tutoring: un insolito aspetto del tutoring*.

Adriana Schiedi, con il contributo *La tutorship 'scientifica'. Genesi e principi di una pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore*, parte dall'assunto della centralità della tutorship per la formazione scientifica e per l'avvio alla carriera accademica, interpretandola come pedagogia della testimonianza, fondata sul rapporto tra Maestro-esperto e allievo-inesperto, che trova la sua genesi nella cultura classica, medioevale, estendendosi fino alla modernità.

Un'interessante svolta metodologica del *Tutoring* è quella che consiste nell'inserirlo in una cornice di *learning organization*, come proposto nel saggio dal titolo *Tutoring in the Learning organization* di Franco Bocchicchio: si indeboliscono le distinzioni tradizionali tra attività di organizzazione, apprendimento e innovazione ed il lavoro diventa risposta convincente non solo a bisogni economici e sociali, ma anche formativi, non solo delle singole persone, ma degli stessi ambienti lavorativi che evolvono nella forma di 'comunità di pratiche' e di organizzazioni che apprendono. Si tratta di una co-costruzione di saperi in rete, che implementano le zone di sviluppo prossimale di ognuno e del sistema. Uno spazio sempre più rilevante e riconosciuto come pedagogicamente valido è costituito dall'agire professionale nei propri ambienti di lavoro che diventa oggetto di rielaborazione critica, su cui anche la ricerca può investire per individuare nuove evidenze e spazi di operatività.

Il metodo della Best Evidence Synthesis con cui è valutata l'efficacia di programmi didattici per la scuola primaria con l'impiego di tutor adulti negli Stati Uniti e nel Regno Unito, proposto da Marta Pellegrini dell'Università di Firenze, nell'articolo *L'efficacia del tutoring per l'apprendimento della lettura e della matematica nella scuola primaria: risultati di due Best Evidence Synthesis*, l'impiego di incidenti critici, di metodi narrativi, quali i diari di bordo, il dialogo, la rielaborazione descrittiva di casi e situazioni sono la trama sottesa agli studi e alle ricerche presentate dai vari autori.

SONIA CLARIS

University of Bergamo

Tutoring in the Learning Organization

FRANCO BOCHICCHIO

In work contexts, tutoring is a strategy that often does not seem to shirk issues that are extraneous to the interest of pedagogy as much as to the subject, concerning training for the work of apprentices. From privileging an approach capable of subtracting speech from the traps of rhetoric, work experience acquires educational values only in social environments available to favour acquisitive processes in individuals. Within this framework, tutoring is a strategy that promotes the transformation of knowledge learned through personal experience into collective actions and decisions, where the practical-reflective and self-directed knowledge that characterises learning, is contextual to the work experience. From encouraging learning from practice, in practice, for practice, tutoring produces innovation through relationships aimed at the personal and professional growth of the subjects.

KEYWORDS: LEARNING ORGANIZATION, LEARNING BY DOING, SELF-DIRECTED LEARNING, REFLEXIVITY, INNOVATIVENESS.

A dual reading

The term tutoring refers to a particular relationship, of an educational nature, where two or more subjects are engaged in a social process of joint construction of meanings starting from their respective and different repertoires of competence.

Un experience of active and reflective learning, to which both subjects attach significance. In the presence of a pedagogical intentionality, the aforementioned relationship assumes educational values, where tutoring is a (teaching) strategy that has as its reference the coessential process of teaching and learning.

In this study, the frame of reference for tutoring is the lifelong learning of adults in non-formal systems, where experiences are closely linked to work and concern the in- and out-of-service training of those employed.

A rapidly expanding area where public bodies, private companies, associations, trade unions, etc., promote and implement experiences that encourage individuals to continually put the skills at stake in order to better adapt to the changes taking place, to favour alternating processes between study and work useful to the subjects also in order not to disperse the portfolio acquired during

previous studies, to adapt the skills to internal structural modifications (for example, the introduction of new models of work organisation, the implementation of strategic plans that require reconversion processes skills, and so on).

Environments where expectations of training are influenced by the demands of the social context. An affirmation consistent with the general principle that the actions of professionals can be studied and understood only in relation to the real context of experience¹.

In the realities of work, tutoring often results in an impromptu activity, a simple on-the-job coaching by an expert in favour of an apprentice, for the time strictly necessary to face the emergency that justified this recourse, often to the exclusive advantage of the company. Experiences burdened by the absence of pedagogical intentionality, as well as help organised through an organic work plan, defined in advance and clearly negotiated.

A criticality that is the consequence of a reductive and partial approach that concerns tutoring only indirectly, because it is the same training to be called into question. From privileging a complex approach able to subtract tutoring from the traps of rhetoric, the key used in this study is twofold: pedagogical-social, where the

educational values of work experience require social environments interested in and open to favouring acquisitive processes in subjects; methodological-didactic, where the tutoring is a strategy that from effectively connecting training and work in order to make the subject competent, autonomous and responsible, fosters innovative and reflective processes functional to his/her personal and professional growth.

Virtuous circularity

Regarding the first key to understanding, the hypothesis put forward in this study is that tutoring assumes pedagogical importance when organisations that recognise learning culture as one of the most important strategic assets, interpret work, learning and innovation as the guidelines of an integrated and unitary development plan. Environments where reflection and experience are in a circular relationship free of chronological and ontological hierarchies.

This statement is strengthened in what some scholars have interpreted as the “turning point” in recent decades, which has led to a new epistemology of work practice, whose nature is both practical and reflective.

Issues with which the paradigm of the “learning organization” has been confronted for some time, where the term designates organisations that distinguish themselves from other more traditional ones due to the presence of peculiar traits. In particular, they facilitate individual learning in the multiplicity of environments and work activities; they favour reflexivity as an elective form of teaching and learning; they encourage the construction of communities of practices; they encourage the socialisation of knowledge through the training of internal trainers capable of transferring learning based on specific problems; they encourage the emergence of tacit knowledge and connections with explicit knowledge; they build the conditions for long-term training of all members of the organisation as knowledge workers.

Consequently, in these environments the tutoring weakens the distinctions between the activities of organising, learning and innovating, acquiring connotations and peculiar forms that reflect consolidated beliefs in the pedagogical literature about the meanings of training, organisation and work:

- training is a functional and procedurally structured device of dimensional components, which performs its action with respect to multiple levels: pedagogical, psychological, social, cultural, anthropological and historical;

- from places of production of goods and services, organisations are being transformed into places of production, use and dissemination of knowledge, where the latter is no longer just that possessed individually but also thanks to new communication and information technologies, is considered a collective asset distributed among all members of the community;

- work is an experience full of subjectivity; that from favouring acquiring processes that directly infer on the identity, allows one to develop the resources/potentialities of the whole person.

Less identified with the task and with the places where learning takes place, training interweaves multiple instances: educational, social, cultural, political and economic.

From acknowledging this evidence, many authors have recalled the need to rethink the concept of training also to free themselves from ideological conceptions that in the past have given space to naive oppositions between the world of educational utopia and pragmatism often practical or of pure technicality.

Training has been the focus of an intense debate that has given rise to paradigmatic transitions of considerable significance:

- from an idea of education confined in the places of the school to an idea of training and education that embraces human experiences;

- from training in the world of work as an organisational practice to training as an educational practice;

- from an idea of training bent to economist instances, to training as a useful tool to face the challenges of life.

Changes that owe much to the affirmation of a renewed meaning of the work that Hannah Arendt effectively summarised in the following statement: «...the spectacular rise of labour - from the lowest and most despised position to the most valued among human activities - began when Locke stated that it represented the source of every property; it continued when Smith recognised work

as the source of all wealth, and found its culmination in Marx where work became the expression of man's true humanity».

Although in the current globalised and technologically interconnected reality any claim to categorise human experiences in a definitive way is weakened, work still remains the primary reference of individual existence, social organisation and human formation. By expressing an irreducibly human concept, we sometimes forget that work is not only a social, political and economic need, but also a formative one. A duty towards oneself, as well as towards others.

Training and work share common destinies, since both are instruments that give shape to man. From this angle, the weakness is evident of continuing to separate work from the multiple categories of human experience, such as the places where it is expressed and practised: leisure and commitment, free and forced time.

Obsolete ways that owe much to visions inherited from modernity on the sense of work and on the historical-social forms of its organisation.

In recent pedagogical research, training seems to have definitively moved away from the ideological bottlenecks of a survey focused on the maturing aspects that regulate development during childhood and adolescence, finding full recognition that development accompanies every phase of human existence. Hence, the need to question the conditions and ways that can contribute to making the growth of the person permanent.

The learning organization

In today's society, defined as the *knowledge society*, the dynamics of development that characterise modern organisations are based on intangible resources, where the value of knowledge takes on central importance. As a result, "raw materials" are also dematerialised for the benefit of intangible activities such as creativity, knowledge, innovation, etc. Qualifying aspects of the distinctive competence of *knowledge workers*².

In organisational literature, learning is interpreted as a social phenomenon that embraces the dynamic and relational nature of knowledge; a renewable resource located in a network of memories and meanings sedimented in individuals and social systems³. Even the

organisation is seen as a complex system that learns and processes (in the sense that it produces, consumes, transforms and institutionalises) knowledge, while learning expresses the sum of ability and will oriented to transform individual learning into organisational learning⁴.

Argyris and Schon have highlighted different ways of understanding learning according to the multiple meanings that the term organisation takes on:

- if the organisation is a *group*, learning takes place in the interactions between individuals engaged in carrying out a task;
- if the organisation is a *collective actor*, one learns from the experience that settles in organisational maps and action programmes. In this case knowledge is enclosed in the way in which the actors represent the organisation to themselves, giving sense and meaning to the actions they perform;
- if the organisation is a *structure*, one learns while one changes in harmony with the changes that take place outside and within the environment;
- if the organisation is a *self-regulating system*, one learns through error correction mechanisms;
- if the organisation is a *cultural system*, learning is a process of socialisation and transformation of cognitive and evaluation modalities⁵.

The relationships between knowledge and organisation have been at the centre of a lively debate between authors who prefer a more theoretical orientation of the concept of *organisational learning*, while others who move from a more pragmatic orientation to the former prefer a learning organization.

Popper and Lipshitz sustained that what characterises a learning organization are the modalities (cultural, structural and procedural) through which it succeeds in pooling individual learning experiences and organising them in an effective way⁶. Conversely, *organisational learning* would indicate the process by which training practices are oriented towards producing, using and disseminating knowledge among all components of the organisation.

According to Ang and Joseph, a learning organization consists of a specific connotation of those organisational systems deliberately configured to support and promote organisational learning, distinguishing the structural

implications of a structural nature concerning organisations, and those of a behavioural nature that concern individuals⁷.

Nonaka and Takeuchi have criticised both perspectives by complaining that they would not be able to elaborate the concept of knowledge creation erroneously believing that organisational learning is a passive process, influenced by past experience, mainly supported by organisational memory.

Beyond the different positions and criticisms advanced, organisational learning and the learning organization share the same concerns: how to transfer and disseminate knowledge from individuals to organisations? Both recognise that knowledge is a strategic factor for the production of new wealth that depends on the degree of efficiency with which they are produced, communicated and used within the organisation (and sometimes even outside) through strategies capable of activating virtuous processes between theory and practice, and also between explicit and tacit dimensions of competence.

Tutoring as an educational strategy

Turning to the second key to understanding, tutoring is an educational strategy where subjects where the subjects are engaged in an experience of active, reflective and located learning (because it is interested in addressing and solving real problems), to which the subjects add significance and pedagogical value. The educational qualification of the relationship implies that the exchanges that the subjects establish between them is not casual, but intentional. Moreover, since the foundation of the relationship lies in the function of aid - on a voluntary basis - of an expert in favour of another less expert, the latter is the protagonist of the training process. Consequently, the tutoring is exempt from needs and interests unrelated to the apprentice, incompatible with the emergency.

Finally, tutoring is a strategy guided by precise objectives, in the presence of a project that must be explained through a shared work plan between the subjects directly involved with respect to multiple levels: cognitive, metacognitive, operative and emotional-affective.

Characteristics of tutoring

Tutoring recalls an experience strongly characterised by the practical dimension, oriented to the resolution of concrete and real problems to which the subjects annex significance, where learning is an active, reflective and self-directed event.

Affirmations that recall the relationship between education and experience, and the regulatory principles of this relationship that Dewey⁸ had already identified in continuity, growth and interaction. Through experience, man creates habits, that is, behaviours that allow him to interact permanently with the world, where every experience lived changes the person who acts, influencing the quality of the experiences that will follow. From this affirmation derives the principle of continuity, according to which every experience receives something from those that preceded it and modifies in some way the quality of those that will follow. Given that continuity in experience is an unavoidable factor, it is necessary that the influence of each experience on the subsequent ones favours the acquisition of experiences of an ever-higher degree.

Furthermore, education is such when the continuity of experience allows an effective growth of the subject, in terms of the ability to acquire new experiences, a better ability to interact positively with the world by continuously learning from experience. The third principle recalls that the conditions of experience are twofold, influencing each other: a condition external to the individual (of the object) that can be placed under the control of the educator in structured didactic situations; a condition internal to the individual (of the subject), more difficult to know and to control. In cases where the conditions of the subject and the object are in disagreement, the resulting experience is not educational. Situations that are quite frequent in reality, which can depend both on the subject and on the object. The task of the educator, the trainer, the tutor is to create learning situations that respect the principles of continuity and growth, careful in balancing the external and internal conditions of the subject in a constant dialogue with the environment.

The reference to reflexivity is justified by the principle that is learned not only from what the other *knows*, but also from what s/he *does*⁹. This statement recalls the theory of mirror neurons (nerve cells present in the

ventral premotor cortex) that are activated both when performing a specific motor act, and when observing the same act performed by another individual. The mechanism of the neuronal mirror allows one to learn behaviours by observing others while they are executing them, sensing the behaviours, emotions and feelings of those we observe. Self-management in learning is in line with the principle of autonomy that tutoring should favour in the less experienced subject through the help of the other, reinforcing the principle that learning does not have as its goal imitation but aims at innovation.

Characteristics of the relationship

The reference to authoritative authors is essential to understand the forms of the typical tutoring relationship. In particular, the studies of Wood, Bruner and Ross on the *scaffolding* construct and, along this line, the subsequent contributions by Collins, Brown and Newman (1985) on cognitive apprenticeship. Finally, to the construct of “zone of proximal development” theorised by Vygotsky.

The Anglo-Saxon term *scaffolding*, which in Italian translates as “*impalcatura*”, was used for the first time by Wood, Bruner and Ross¹⁰ to metaphorise the meaning of the aid by a more expert subject in favour of another less expert. The help can have as its object the execution of a manual or intellectual task, the resolution of a problem, the achievement of a goal, etc. Activities that the less experienced subject would not be able to accomplish in the absence of external support.

It is, therefore, the support that an expert (be s/he an educator or a peer) offers an apprentice in the active construction of his learning process.

The support action, which coincides with tutoring, requires the expert to constantly check the adequacy and the correspondence of the expected goal in relation to the apprentice’s initial level of competence. Furthermore, it is a process that requires continually adapting to the apprentice’s abilities, due to the observed progress.

This statement recalls the concept of “zone of proximal development” theorised by Vygotsky¹¹, where the scholar has highlighted the presence of two different areas of development of a subject, distinguishing between the effective area and the potential area.

The first is to indicate that referred to a given moment of an individual’s cognitive development, while the second

represents the area of development potentially acquired by the subject in a near future, through the help of an expert.

The condition of effectiveness of the educational help relationship is ensured by locating learning in the proximal development zone. An area represented by the distance between the actual development area and the potential area. The expert therefore has the task of supporting (*scaffolding*) the less experienced subject, focusing his/her aid on the proximal area of development.

For these reasons, in the pedagogical literature the term *scaffolding* is used to indicate help strategies of an expert who intends to encourage acquiring processes in favour of a less expert subject. Subsequently, Collins, Brown and Newman¹² interpreted *scaffolding* as one of the four strategies (or phases) that are part of a single process interested in facilitating learning, defined by the authors with the term “cognitive apprenticeship”.

This process is structured in four phases: *modelling* during which the expert performs the task, while the apprentice observes it; *coaching* the apprentice carries out the task together with the expert who provides continuous feedback; *scaffolding* (assistance) the apprentice performs the task with the expert guidance of the expert; *fading* (removal) the expert progressively reduces support until the apprentice becomes autonomous.

It should be noted that even if on a formal level the centring of learning is on the less expert subject, for the expert these experiences are always useful learning opportunities to reflect on the routines. Furthermore, *scaffolding* is not exclusively technical or organisational support, because it is also emotional and metacognitive. Emotional because it aims to stimulate the apprentice to learn, encouraging him/her to overcome motivational barriers. Metacognitive because it is interested in supporting the apprentice beyond the acquisition of a specific knowledge or ability, mobilising the dispositions to act that will allow him/her to learn to learn, thus developing cognitive processes of a higher order such as critical thinking, reflectivity and creativity.

This statement is useful for subtracting the scaffolding construct from pure conformity logic, since the growth of the subject proceeds by simple imitation only in the initial phase, followed by the progressive distance from the expert. To reinforce this concept, it is worth recalling

Piaget reminding us that the development of intelligence is governed by two mechanisms: assimilation and accommodation. Through assimilation, the subject integrates new knowledge into action patterns or already formed structures. Through accommodation, the scheme is modified to allow its application to new situations, indicative of the change and growth of the subject. Areas where learning more easily fills the distance between the effective area and the potential area of development.

Tutoring in the learning organization

What are the distinctive features that tutoring takes on in a learning organization differently from other work contexts?

To answer the question, it is necessary to recall the peculiarities that characterise training practices in the paradigm of the learning organization.

Boyd et al. confirmed the close links between the learning organization and the organisational learning approach, highlighting that in these environments training practices diverge from the traditional training model mainly because the trainer is a learning facilitator, the learning process is involved in order to optimise it, even through forms of spontaneous learning, learning is reflexive and situated, and takes place at the same time as the work activity, learning aims at improving the transmission, dissemination and development of knowledge among all the members of the community.

Unlike traditional work contexts, in a learning organization, training is a learning environment that encourages experienced individuals to give their knowledge to others, encouraging them to learn and transform individual knowledge into organisational knowledge. The prevailing logic is constructivist where learning places the learning subject at the centre of the learning process (*learning centred*). As an alternative to an educational approach based on the centrality of the teacher (*teaching centred*) as the undisputed depositary of universal knowledge, abstract and independent of the reference context, this current of thought assumes knowledge as the product of an active construction of the subject, connected to concrete problems derived from the real world, which is realised through social interaction that fosters reflection and reasoning.

Situations where the expert is a subject carrying tacit and explicit knowledge, which by sharing with others becomes a common wealth¹³.

Bruscaglioni noted that traditional training is more effective when learning is about technical contents of work, while the other is more appropriate when learning is explicitly addressed to the growth of the subject and to individual and organisational innovation, in the presence of a strategy¹⁴.

According to Alessandrini¹⁵ in the organisation that learns (learning organization), training practices are a “permanent laboratory”, where the orientation of learning and active experimentation aimed at innovation prevails. For these reasons, traditional classroom training is preferable to reflective and experiential learning through doing (*learning by doing*), where training and work can establish a more solid intertwining.

In these contexts, where practice is not interpreted as a simple application of theory, but as an autonomous cognitive/operating process with its own specificity, tutoring can take different forms: face to face and group. The modality where choice is always in function of the situation that generally depends on the objectives and the contents of the activity, the available resources, the recipients etc.

Secondly, tutoring can be achieved through learning in real and virtual environments. Especially in large organisations, training increasingly often makes use of technological resources, where it is easier to involve all members according to the principles of so-called *net learning*, in the double meaning of learning “through” the network and learning “on” the network understood as a social structure of relationships and cooperation¹⁶.

Thirdly, the relationship between tutor and tutee is exempt from formal criteria such as hierarchy, role, etc. In the choice of the tutor, in particular, the criterion of expert competence prevails with respect to complementary directions: technical-professional (knowledge, skills/abilities), metacognitive (dispositions to act), teaching (planning, communicative, methodological and evaluative).

Finally, in a learning organization tutoring is configured as a strategy consistent with the enactive perspective of the action¹⁷. This statement reflects the assumption, previously shown, that the subject is inseparable from the

social environment with which s/he is connected in a relationship of mutual specification and co-emergence. Therefore, knowledge is not a mental representation of an external reality, but is, in fact, enation, or extrapolation of meanings in the course of a sensory-motor interaction with the environment and with other subjects. From the enactive perspective it is clear that tutoring enhances aspects that are not exclusively cognitive and operational, because they are also metacognitive, affective and emotional, which intervene in the learning process. Furthermore, it emphasises the importance of constructing environments that support the use of the body that are indispensable for expanding the domain of possibilities for action. Finally, it envisages a vision of learning as an activity that must aim at the development of the person considered in his/her entirety, fullness and exclusivity. For these reasons, in tutoring the centrality turns from the teacher to the apprentice, and on their interactions in situations, where both the subjects are active part of the context, co-builders of knowledge and innovation.

Tutoring between innovativeness and reflectivity

From effectively connecting training and work within an enactive perspective, one of the main advantages that justify the use of tutoring in place of other strategies lies in fostering innovative and reflective processes. Affirmations consistent with the paradigm of the learning organization.

As organisations operate in a less predictable reality, where flexibility and creativity are the main characteristics required of *knowledge workers*, the goal of tutoring is innovation, where learning is not limited to the present and is ready to face the uncertainty of the future with more chances of success. With reference to tutoring, in a learning organization innovation has a double meaning: it is the main goal expected by the community, and it is also the distinguishing factor of the training practices.

In the first case, it should be remembered that the multidimensional nature of innovation is always connected to the context and difficulty to adapt to rigid and rational social systems. The limits of sequential logic (and of the hierarchical-functional model that represents its foundation) have determined the need to identify new

models capable of effectively dealing with the complexity of events. Knowledge produces process and product innovation when used in groups and at the social level, it increases through individual and organisational learning processes¹⁸; it unites those who share it with others. In a learning organization, innovation is therefore expressed as the product of the continuous interaction between all the members, where the tutoring solicits the subjects to socialise their individual competences to transform them into collective heritage.

In the second case, innovation today is firmly intertwined with the use of new communication and information technologies, such as in the case of virtual practice communities, where learning is favoured by the presence of dedicated technological platforms.

The innovation of the systems in which the aforementioned communities operate is based on the presence of four conditions: the enhancement of collaborative and interactive processes of generation, discussion, selection and validation of the practical knowledge that develops within the same communities; overseeing the dissemination of the results of learning processes; the use of network tools to support formal and informal relationships within the community and the cycles of selecting and disseminating the knowledge exchanged, the evidence that a *best practice* often consists of a set of knowledge and of local capacities that are more often than not tacit¹⁹.

In recent decades, the paradigm shift that has led to a new epistemology of work practice by stimulating new ways of thinking and achieving adult education in the world of work is represented by two distinct, interconnected aspects: the meaning of practice and of reflexivity.

Work practices are interpreted as modes of action and knowledge that arise from interactions that involve all the dimensions of the subject (body, cognitive, affective) incorporating different knowledge. From this perspective, the experience of work is a heuristic process where the knowledge embedded in the practices and artefacts, the tacit knowledge and the processes of knowledge transfer assume relevance²⁰. The situated experience recalls the inseparable unity of thought and action, whose harmonious interweaving determines awareness, conscience and choice. An experience that must be understood as a synthesis between subjective and

objective, particular and universal, empirical and transcendental.

Realising the situation described requires the presence of reflective professionals, subjects able to converse with situations, to make use of intuition, to identify unconventional answers in solving problems, to lead innovative and transformative courses of action. According to Schön²¹ this possibility is assured through the exercise of a reflective rationality capable of attaching value to the knowledge that emerges from the practice and that is generated in it. Reflecting retrospectively on the *action performed (reflection-on-action)*, the professional can more easily discover the traits of that reflection that takes place even *during the action itself (reflection-in-action)* and that can generate new and unprecedented knowledge.

The reflective dimension of tutoring is therefore coherent with the three conditions that according to the author characterise the action of the reflective professional: reflection in the course of action, reflective conversation with the situation and reflective practice.

The author has confirmed the complementarity between reflective practices and organisational learning, arguing that an effective use of tutoring is felt above all in contexts where action (what is done) and action (the values that they inspire and guide the doing) develop in a system of interdependent goals and relationships.

The adherence of these discourses with tutoring is indirectly confirmed by the author's reference to the "reflective internship", which represents the teaching proposal capable of activating reflective processes: "an internship aimed at helping students to acquire the essential types of skills art to intervene in a competent manner in the many indeterminate contexts of the practice"²².

Schön's reflective training has numerous points of contact with the apprenticeship, which in this case should not be interpreted as a tool for regulating a work relationship with a formative value, but as an educational strategy that should involve all training courses, where the reference is again learning through doing (*learning by doing*).

In tutoring, innovativeness and reflectivity have as their didactic framework *self-directed learning*, based on the following assumptions: self-direction is a modality of learning to synthesise the natural processes of

psychological development; the subject who takes the initiative in learning learns more effectively than the one who, in the face of contents transmitted by the teacher, expresses attitudes of dependence; self-learning in learning is incompatible with any claim to model the subject according to a predetermined form; self-directed learning opportunities enhance metacognitive awareness and competence by fostering conditions for subjects to learn to learn²³, where the self-direction of learning is combined with the self-determination of the subject.

Good practices in the experience of the Interuniversity Consortium on Training

From what has been observed, the organization that learns (learning organization) as specific context of operation of the tutoring is an primary aspect, confirming the evidence that the social context always plays a crucial role in determining favourable conditions for this strategy to be effectively disseminated and effective.

The Interuniversity Consortium on Training, recognized by the Italian Ministry of Education, to which 46 Italian universities belong, has long been interested in operating as a learning organization, where the knowledge possessed by its members (teachers, managers, officials) is exchanged and disseminated thanks to the action of the Consortium, which by statute operates in the University, for the University and with the University. In this regard, the Consortium has for some time been active in many professional communities (UNIsof, UNIcontract, UNIamm, UNIRu, UNIsan)²⁴, which, by operating on the model of communities of practices also using dedicated technological platforms, have confirmed that innovation is the product of interaction between all members, where individual skills can more easily be transformed into collective heritage.

In the communities of the Consortium, forms of *peer tutoring* and *reciprocal teaching* are encouraged where the interaction and exchange between the participants are mechanisms able to encourage and stimulate learning through the sharing of knowledge. This category includes all services that promote both synchronous and asynchronous communication on the Web (e-mail, chat, video educational forums), virtual spaces where participants - under the guidance of experts - are

encouraged to make their knowledge available to the group. Environments that promote the visibility and the usability of learning objects, allow you to keep track of communication exchanges, allow you to collect different points of view by experimenting directly with the group their ability to build new knowledge.

In these experiences, the main difficulties recorded concern the presence of cultural resistance on the part of some subjects to voluntarily transfer their skills to others with whom they do not collaborate on a daily basis, as a result of the fact that the Consortium promotes inter-university collaboration between different universities on the national territory.

On the methodological-didactic level, the importance of tutoring is justified by the need to abandon the learning of preformed and repetitive knowledge to the advantage of solutions able to favour enactive teaching, where the focus is on locally specified, active and reflective knowledge, which demand approaches and methodologies capable of encouraging the interaction between all the subjects and the transfer of knowledge according to the problems to be faced. Essential prerequisites to favour the transition from individual learning to organisational

learning where the self-learning of learning is combined with the self-determination of the subject.

Finally, tutoring is a strategy that promotes the transformation of knowledge learned through personal experience, into collective actions and decisions, where the practical-reflective knowledge that characterises learning takes place at the same time as work.

Furthermore, tutoring is not simply a reproduction or imitation of good practices, nor does it concern routines, but it produces innovation from the process of building and sharing new meanings through social interactions between individuals willing to exchange repertoires of competence individually possessed.

FRANCO BOCHICCHIO
University of Genova

¹ Cfr. J. Dewey, *Context and Thought*, vol. 6 (1931-1932), Carbondale, University Press 1985.

² Cfr. L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1995.

³ G.P. Quaglino, *Uno scenario per l'apprendere*, in C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Isfol Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano 2001, p. 289.

⁴ Cfr. M. Popper, R. Lipshitz, *Organizational learning. Mechanism, culture and feasibility*, in «Management learning», n. 2, 2000, pp. 21-29.

⁵ Cfr. C. Argyris, D. Schon, *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading (MA) 1978. Cit. in S. Gherardi, D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004, pp. 15-16.

⁶ Cfr. M. Popper, R. Lipshitz, *Organizational learning. Mechanism, culture and feasibility*, cit.

⁷ The positions of the two authors are explained in J. Malhotra, *Organizational learning and learning organization: an overview*, 1996, in: <http://www.brint.com/papers/arglrng.htm>.

⁸ Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1974.

⁹ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 74.

¹⁰ Cf. D.J. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in «Journal of Child Psychiatry and Psychology», n. 17, 1976, pp. 89-100.

¹¹ Cfr. L. Mecacci, *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Giunti, Firenze 2017.

¹² Cfr. A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403), Centre for the Study of Reading - University of Illinois, Cambridge (MA) 1987.

¹³ Cfr. J. Leplat, *Skills and tacit skills: a psychological perspective*, in «Applied Psychology», n. 39, 1990, pp. 7-12. Cfr. I. Nonaka, H. Takeuchi, *Creare le dinamiche dell'innovazione*, tr. it. Guerini, Milano 1997.

¹⁴ M. Brusciaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1994, p. 123.

¹⁵ Cfr. K.E. Weick, *The Non-traditional Quality of Organizational Learning*, in «Organization Science», vol. 2, n. 1, 1991, pp. 116-124.

¹⁶ Cfr. D. Biolghini, M. Cengarle, *Net Learning. Imparare insieme attraverso la rete*, Etas, Milano 2000.

¹⁷ Cfr. P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011.

- ¹⁸ Cfr. K. Watkins, V. Marsik, *Sculpting the Learning Organization*, Jossey-Bass, San Francisco 1993.
- ¹⁹ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1993, p. 22.
- ²⁰ Cfr. H. Harrison, *Learning and Development*, Chartered Institute of Personnel and Development, London 2002.
- ²¹ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., pp. 57-58.
- ²² *Ibid.*, p. 48.
- ²³ Cfr. P.C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- ²⁴ For further information on the activities of the professional communities active at the Coinfo, see: <https://www.coinfo.net>.

Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche

Tutoring in the perspective of reflexivity. Specificity and characteristics

ANTONIA CUNTI

Tutoring is distinguished by specific attention that allocates to the subject in relationship, and therefore to the value of experience; in the foreground are the relational competences and the quality of feeling, thinking and acting involved. Tutor's task would be to enable analysis, critic and change path, fostering the modification of points of view and their reorganization under new forms of equilibrium

KEYWORDS: RELATIONSHIP, EXPERIENCE, REFLEXIVITY, CHANGE, LEARNING

Il presente contributo intende leggere le dimensioni caratterizzanti il tutoring dal punto di vista della formazione di educatori e docenti in un'ottica di riflessività. Il tutoring ha storicamente espresso alcune specifiche qualità¹ che collocano il rapporto tra formatore e formando su di un piano di maggiore ricchezza e possibilità evolutive. Innanzitutto, in esso è centrale l'aspetto dell'affiancare, del supportare, condividendo le difficoltà e quella certa forma di sofferenza che è sempre presente in ogni lavoro di apprendimento e di crescita; unitamente, si evidenzia la componente dell'integrazione e dell'adattamento, o meglio del co-adattamento, rispetto al contesto, che nella fattispecie è quello professionale della cura educativa. Si tratta di una strategia particolarmente indicata nel caso di una formazione da parte di adulti nei riguardi di altri adulti, soggetti professionali; in essa l'asimmetria, come pure il gioco di equilibrio tra la vicinanza e la distanza, si caratterizza in maniera peculiare come differenza metodologica laddove il tutor sia in grado di accompagnare l'altro attraverso percorsi di crescita in cui integrare i diversi piani dell'agire, quello cognitivo, emotivo ed operativo. L'aver individuato e coltivato altre forme di asimmetria, diverse da quelle attinenti le conoscenze e i saperi, fa sì che il tutoring costituisca una modalità coerente con gli attuali e più accreditati punti di vista in materia di formazione dei formatori. Altri due aspetti della tradizione del tutoring si

rivelano di particolare pregnanza ed interesse con riferimento all'ambito prescelto; il primo è la sua prerogativa di intervenire in situazioni di difficoltà e il secondo è il suo essere presente in modo molto significativo negli ambienti di lavoro. La realtà lavorativa dei professionisti della cura educativa presenta, e non da oggi, scenari di particolare complessità e difficoltà; potremmo dire, quindi, che in questo caso il tutoring, più che essere un intervento mirato in situazioni di disagio, possa rappresentare una forma di azione che si rende necessaria proprio perché i contesti improntati alla crescita culturale e personale delle giovani generazioni attraversano una crisi importante che richiede interventi non usuali. La dimensione del lavoro e produttiva, a cui pure il tutoring nel suo sviluppo si è riferito, ha il senso, invece, di entrare nel merito dell'esperienza lavorativa che viene supportata nel suo costruirsi e nel suo metabolizzarsi come vissuto professionale. In sintesi, l'obiettivo del contributo è quello di evidenziare come le peculiarità della strategia del tutoring e della relazione tutoriale si prestano in modo ottimale a caratterizzare la relazione formativa a vantaggio dei professionisti della cura educativa.

Accompagnare dentro e oltre l'esperienza

L'analisi dei processi formativi si è venuta articolando su una molteplicità di aspetti a partire dall'evidenza che la trasmissione dei contenuti non è necessariamente generativa di apprendimento. La diffusione della formazione nei contesti di lavoro e come preparazione ad essi, anche alla luce della maggiore complessità che questi hanno assunto negli ultimi decenni, ha indotto una parte della riflessione pedagogica e didattica ad interrogarsi su come sostenere i processi di apprendimento e formativi nella ricchezza delle loro declinazioni. L'evoluzione formativa di un soggetto e la sua capacità di interagire con i propri ambienti nel senso della reciproca crescita sono legate ad un ventaglio di competenze; prioritariamente, occorre riferirsi al saper agire le conoscenze in determinati ambienti e rispetto a specifiche evenienze, al saper leggere nel senso dell'interrelazione sistemica oggetti, fatti e persone, all'essere capaci di stare su di sé, monitorando emozioni, pensieri ed azioni. Queste diverse dimensioni rappresentano altrettanti elementi su cui è opportuno che venga esercitato un accompagnamento pedagogico. L'affermarsi della consapevolezza della complessità dei dispositivi formativi è all'origine del declinarsi dell'attività di mediazione educativa e didattica in una serie di opportunità strategiche, ciascuna delle quali è volta ad esaltare una o più componenti e a proporre coerenti percorsi metodologici. Senza volersi addentrare in una trattazione specifica, le forme coltivate in misura maggiore a livello europeo² sembrano essere, tra le altre, il coaching, il mentoring e il tutoring. Pur se queste tre strategie condividono degli aspetti, che costituiscono oramai dei punti fermi, a partire, ad esempio, dall'imprescindibilità di fare entrare in comunicazione i tre "mondi", ossia quello del soggetto (e/o del gruppo), del formatore/docente e del contesto nel quale e a vantaggio del quale si intende operare, esse si caratterizzano per la maggiore centratura che attribuiscono ad uno o ad un altro elemento. In questa sede, può essere utile identificare la peculiarità che distingue e caratterizza la scelta del tutoring rispetto alle altre³. L'espressione "coaching" sta a significare un'attività di guida, finalizzata a riorientare il soggetto

rispetto al raggiungimento di obiettivi condivisi. Non è un caso che il coach è per antonomasia colui che supporta uno o più atleti verso il raggiungimento di traguardi predefiniti; egli agisce simultaneamente sul versante dell'incoraggiamento e del sostegno psicologico e su quello delle decisioni da prendere per poter avvicinarsi agli obiettivi⁴. Quando si parla di "mentoring" ci si riferisce ad un rapporto specifico tra un soggetto esperto ed uno novizio, finalizzato generalmente ad un accompagnamento per poter arrivare a ricoprire un ruolo professionale; il mentore è colui che facilita il superamento di difficoltà di natura sia cognitiva sia emotiva⁵, ponendosi in taluni casi come un modello professionale di riferimento. Potremmo dire che, a differenza di queste due precedenti strategie, il tutoring, pur avendo con esse degli elementi sostanzialmente comuni, si distingue per l'attenzione specifica che destina al soggetto in relazione e, quindi, al valore dell'esperienza⁶. Di quale esperienza si tratta e per farne cosa? In primo piano sono le modalità relazionali poste in essere dal soggetto in formazione nell'interazione nei propri ambienti di studio e di lavoro; esse, chiaramente, contengono qualità del sentire, del pensare e dell'agire che appartengono a quel determinato individuo e che si attivano e possono anche essere sollecitate a modificarsi nell'impattare specifiche situazioni ed eventi. In un certo senso, compito del tutor è proprio quello di attivare forme di esplicitazione di tali qualità e di sostenerne percorsi di analisi, di critica e di cambiamento, favorendo la modificazione dei punti di vista e della prospettiva, il loro riassetto nell'ambito di nuove forme di equilibrio. Posto che il tutoring assume fisionomie abbastanza differenziate a seconda dei luoghi in cui viene esercitato e dei soggetti che se ne avvantaggiano, la declinazione a cui ci si riferisce riguarda la formazione delle professionalità educative, all'inizio e durante il percorso di crescita; la dimensione del cambiamento, già connaturale a qualsiasi formazione, assume una notevole importanza nella formazione degli educatori e dei docenti, sia in una situazione iniziale di impatto con la realtà del contesto lavorativo (come accade durante il tirocinio) sia nella formazione in servizio. Nel primo caso, infatti, il tutoring potrebbe essere volto ad un adattamento creativo tra conoscenza acquisita, comportamenti/atteggiamenti

sociali ed emotivi e cultura organizzativa del contesto, laddove l'obiettivo sia quello di preparare le persone ad iniziare ad indossare abiti di professionalità dinamici e permeabili alle sollecitazioni dell'ambiente di lavoro ma anche in grado di attivare e sostenere processi evolutivi che interessino quest'ultimo. Nel prosieguo dell'esperienza professionale, la capacità del professionista di tenere in connessione spinte differenti, in particolare, i bisogni/aspettative dei differenti attori sociali, l'evoluzione del proprio desiderio personale e quelli che si presentano come i compiti istituzionali richiede il saper coltivare la disposizione ad intraprendere nuove strade, a provare ulteriori ipotesi, mantenendo tale disposizione viva e vitale. In tal senso, la funzione integrativa del tutoring rispetto al sistema in cui si colloca⁷ guarda sia ad una adeguata collocazione e ricollocazione dei soggetti nell'ambito del contesto di lavoro sia alla possibilità che l'apporto della formazione possa rappresentare un'occasione di miglioramento non solo per i singoli ma, attraverso questi, per l'intero sistema. L'esperienza in questione, lungi dall'essere quella modellizzata da trasmettere sul piano soprattutto dei metodi e delle tecniche efficaci da utilizzare nelle circostanze difficili, appartiene al soggetto in formazione; essa può essere quella che viene resa possibile mentre si apprende, all'interno del contesto della formazione, oppure il tutoring può essere successivo all'esperienza e richiamarla, affinché sia raccontata col senno di poi per rintracciare quello che ha significato nel lì ed allora e ciò che significa nel qui ed ora. E' essenziale, quindi, che il tutor sappia come sia possibile rendere l'esperienza fonte di apprendimenti generativi utilizzando diverse forme di scrittura, dal diario, all'autobiografia ai racconti di analisi che partono da incidenti critici⁸. Accanto al variare della temporalità, il ricorso a setting gruppal si presenta particolarmente efficace dal momento che l'esperienza di altri viene condivisa, non giudicata ma ripensata da una mente che può essere mente collettiva, laddove diventi capace di modificare e di far crescere un pensiero con il supporto di tutti. L'importante è, come evidenzia Schön⁹, che l'apprendimento riflessivo sia ancorato alla pratica, che esso l'interroghi, la esplori e vi attribuisca un significato ed un senso dal punto di vista della relazione tra il Sé e l'altro da Sé; in tal senso, il tutoring si

configura come un'attività che favorisce il dialogo con se stessi, l'indagare sul come e sul perché si è arrivati a determinate scelte e il riesame di queste alla luce degli effetti sortiti. Il tutor, quindi, più che offrire un punto di vista differente, si pone quale guida euristica volta alla chiarificazione e al disvelamento, nonché alla ricerca di nuove forme di coerenza, o meglio di armonia e di autenticità nell'ambito dell'agire professionale; finanche il confronto, in contesti gruppal, con interpretazioni e atteggiamenti altri non ha l'obiettivo della messa in discussione, bensì quello di evidenziare il carattere relativo e situato dei modi, cognitivi, emotivi ed operativi, di essere al mondo. L'esercizio della pratica riflessiva nei contesti di formazione non serve ad abbracciare le soluzioni migliori che possono immaginarsi, allontanando quelle preesistenti, piuttosto è finalizzato all'acquisizione di un *habitus* professionale basato sulla ricerca costante di comprensioni approfondite di quello che siamo e di quello che facciamo¹⁰; tale esercizio potrebbe costituire un antidoto alla ripetitività di comportamenti e al loro divenire in qualche modo "naturali", allorquando l'inconsapevolezza sottragga loro il carattere di scelte storicamente determinate. Il divenire riflessivi apre ad un processo evolutivo di crescita, in cui sono fondamentali la presenza a se stessi e il coraggio di sperimentarsi, di provarsi in situazioni nuove ed inedite. Intendere il tutoring come una forma di accompagnamento del pensiero legato all'azione, che viene così sostenuto, assistito ed orientato, significa anche evidenziarne l'importanza ai fini della costruzione, da considerare sempre in fieri, della propria identità professionale¹¹, nella quale è evidentemente centrale il ruolo dei propri saperi e del loro uso, nella vita quotidiana e in quella lavorativa. L'evidenziazione del rapporto tra la teoria e la pratica contiene molteplici aspetti formativi; innanzitutto, si tratta di porre in risalto il ruolo concreto della formazione, di quello che abbiamo imparato e di come siamo stati educati, dal momento che l'insieme delle interpretazioni sul mondo e su noi stessi che abbiamo maturato è dentro il nostro modo di essere persone e professionisti. Quello che pensiamo lo agiamo, così come agiamo anche l'insieme dei significati che abbiamo elaborato e di cui non siamo del tutto consapevoli; questo aspetto rappresenta una componente fondamentale di un tutoring

“riflessivo”, volto maieuticamente¹² a far emergere quanto, essendo particolarmente radicato nell’interiorità, si fa fatica a definire e a distinguere¹³. Può succedere, infatti, che talvolta i professionisti dell’educare si raccontino i propri comportamenti giustificandoli sulla base di pensieri dichiarati e considerati accettabili perché sufficientemente condivisi, laddove la spinta sia, invece, contenuta in interpretazioni latenti, aderenti a specifici vissuti ed esperienze¹⁴; il tutoring può attingere, pertanto, a strumenti autobiografici allo scopo di imparare a guardare a se stessi, per potersi comprendere in profondità¹⁵.

Queste considerazioni rendono evidentemente necessario partire dal racconto e dal confronto sulle pratiche professionali e far emergere il loro legame con il sapere pedagogico personale. Se la pratica non è mai teoricamente neutrale, nemmeno la teoria è, com’è risaputo, immune da partigianerie¹⁶, e questo costituisce un’importante acquisizione formativa, laddove il lavoro di accompagnamento alla crescita professionale dovrebbe anche essere volto alla consapevolezza della qualità pragmatica del pensiero pedagogico, di come possa essere dirimente accogliere un’interpretazione o l’altra ai fini dell’impostazione del lavoro educativo e delle singole scelte d’azione. La teoria è, d’altronde, dentro la pratica anche in un altro senso: ci può essere un *primum* della pratica, laddove questa non sia la conseguenza di un pensiero dichiarato o implicito, bensì di un pensiero che tende ad assecondare un agire pratico, cosicché si renda necessario a posteriori comporre tutto il processo di una mente al lavoro, che ha accompagnato il fare producendo passaggi inediti; in tal caso, si può essere in presenza di un salto di qualità del pensiero professionale, anche collettivo, dal momento che la circolarità virtuosa tra teoria e pratica educativa si alimenta in modo particolare proprio di una riflessività condivisa¹⁷. Quest’ultima modalità può anche configurarsi come un’attività di ricostruzione del lavoro mentale che ha reso possibile il giungere ad una determinata decisione, attività che prevede il confronto e la discussione¹⁸; del resto, il carattere situato dell’apprendimento richiama l’importanza del dialogo nell’ambito delle cosiddette “comunità di pratiche”¹⁹.

Il domandare quale forma di scandaglio e di approdo trasformativo

Lo svolgimento di un tutoring di tipo riflessivo pone particolare attenzione, come si può facilmente evincere, all’uso formativo del “fare domande”; si tratta, in primo luogo, di valorizzare il mettere in questione rispetto all’affermare, laddove innescare una situazione di dubbio e di incertezza possa preludere allo sviluppo di una conoscenza autentica e corretta sul piano metodologico. Da non sottovalutare è il ruolo della curiosità e della voglia di esplorare e comprendersi che è insita nel chiedere e nel chiedersi; in tal senso, le domande del tutor non si pongono come richieste di conoscenza, ma come sollecitazioni a non dare per scontato ciò che può essere frutto di abitudini rassicuranti ma inibenti percorsi di crescita. Sia in ambito terapeutico sia in ambito formativo il domandare svolge un ruolo centrale; nel tutoring si richiama il soggetto che conduce l’esplorazione a nuove forme di condivisione, che passano attraverso: il disvelamento delle motivazioni inerenti alle proprie scelte (e in ciò risiede la dimensione clinica²⁰), l’analisi di ciò che esse hanno significato dal punto di vista dell’evoluzione personale e delle relazioni sistemiche che si sono determinate, l’ipotesi di nuove possibilità di interpretare e di agire e, quindi, la riprogettazione di ulteriori percorsi personali e professionali. Quali caratteristiche dovrebbero avere le domande per essere in grado di attivare percorsi formativi di questo genere? Un criterio fondamentale di guida è quello evidenziato da Gadamer²¹ circa gli aspetti di apertura e di sospensione che sono essenziali in un chiedere che non produca invece pseudo-domande; la domanda significativa, quindi, attiva un iniziale spaesamento e una successiva riflessione, riesce a spostare l’attenzione su altri piani e livelli, accompagna in una condizione di “rischio” e consente di guardare al cambiamento. Un altro elemento di interesse formativo è la dimensione della criticità a cui il domandare si connette; le domande non possono essere banali o dalla risposta prevedibile, bensì riguardano questioni cruciali, rispetto a cui già il domandare ha un suo senso²². La domanda evidenzia contraddizioni, rompe la continuità, allenta sicurezze, apre prospettive,

potremmo dire che si pone sul crinale tra la ripetizione senza consapevolezza di comportamenti abitudinari e il poter accedere ad una condizione che meglio consente di esprimere e di provare a realizzare il desiderio di noi stessi. Un ulteriore aspetto è il sollecitare ad acuire la capacità di osservare e di osservarsi²³, in funzione anche della possibilità di elaborare risposte; in tal senso, il formatore-tutor offre un metodo che consente di muoversi in senso formativo sulla sospensione generata dalla domanda. Un buon domandare si inserisce evidentemente in una comunicazione idonea a sollecitare sviluppi riflessivi; un comunicare efficace si traduce anche, e forse soprattutto, nel percorrere itinerari che smuovano il pensiero, dall'auto-osservazione, all'esplorazione, all'indagine, alla comprensione approfondita, all'elaborazione e verifica di nuove prospettive. In questa direzione si sono sviluppate le *Active Learning Methodologies*²⁴, volte a generare apprendimenti che risignificano l'esperienza, creano nuova conoscenza e disegnano nuove forme di azione²⁵; in queste metodologie ha un ruolo specifico e determinante l'*Inquiry*, come dispositivo riflessivo in grado di richiamare sia le teorie tacite e in uso sia quelle dichiarate, per poter giungere, attraverso l'impiego di domande innovative, a nuovi punti di vista e a rimodellamenti dell'agire professionale. Il formatore-tutor favorisce l'emersione di quanto fatica ad essere esplicitato, anche attraverso strumenti alternativi che puntino sull'immaginazione²⁶, e sostiene un processo di ridefinizione e di nuova composizione di idee, emozioni e comportamenti, con l'obiettivo di organizzare ed attivare forme di azione coerenti con i traguardi raggiunti in termini di conoscenza, consapevolezza e presenza a se stessi. Le processualità riflessive suggerite evidenziano spiccate similarità; dallo studio di casi²⁷, all'analisi degli incidenti critici²⁸, al metodo York Barr²⁹ ad altri schemi procedurali³⁰, si conferma la centralità del dato osservabile e al contempo interpretabile, del racconto dell'esperienza e del confronto su di essa, della ricerca, analisi e verifica delle premesse, dell'individuazione di opportunità alternative e della loro implementazione onde metterne alla prova l'efficacia e, non ultimo per importanza, il soffermarsi sul guadagno formativo personale, in termini evolutivi. In una direzione non dissimile, si sta operando negli ultimi anni nella

sperimentazione, con pubblici di educatori e docenti, di percorsi formativi incentrati sulla creazione di metafore e sulla esplicitazione dei significati/motivazioni a cui queste si legano nell'immaginario soggettivo³¹; il procedere riflessivo viene, in questo caso, sostenuto da domande-stimolo volte, in sintesi, a far emergere le specificità individuali e il loro legame con le esperienze e i vissuti, a palesare l'intreccio, nell'ambito delle prospettive abbracciate, dei piani cognitivo, emotivo e dell'azione, ad orientare verso nuove interpretazioni e forme del sentire e, quindi, ad accompagnare nella predisposizione e realizzazione di progettualità alternative.

Obiettivo 0: la forma-zione del gruppo in una prospettiva di tutoring riflessivo

La situazione iniziale della formazione in cui il gruppo si costituisce è, com'è noto, di particolare importanza ai fini dell'attivazione di dinamiche di relazione volte allo scambio fruttuoso ed alla crescita evolutiva come singoli e come comunità di persone e di professionisti. In tal senso, è fondamentale che si consenta alle persone di cominciare da sé, di mettere sul tappeto le proprie diversità, rintracciando così trame comuni e risorse differenziate che possono essere composte in un unicum. Sentirsi accolti e valorizzati nella propria singolarità e rendersi conto che questa contribuisce a creare un tutto che sempre meglio si definirà nel tempo è una condizione auspicabile e che può essere favorita dal lavoro del tutor, il quale dovrebbe tendere a far acquisire ai professionisti una crescente consapevolezza del processo formativo come viaggio evolutivo in cui le capacità autoriflessive, relazionali e pedagogiche possano integrarsi.

Il percorso riflessivo va, allora, predisposto ed accompagnato a partire dallo sviluppo di un processo di autoconoscenza, incentrato sull'incontro dei partecipanti alla formazione con se stessi, con la propria storia esistenziale e professionale, con i propri ed altrui desideri ed aspettative.

La trama procedurale a cui negli ultimi anni si sta facendo riferimento nella formazione continua di professionalità educative contiene elementi coerenti con l'operato di un tutoring riflessivo. Il suo sviluppo comprende una prima

fase in cui i soggetti riflettono sulla formazione comune: il domandare, a questo stadio, riguarda il chi sono? cosa ho fatto? perché sono qui? cosa mi aspetto dalla formazione? vorrei diventare in grado di... e rappresenta l'avvio di un processo di riflessione sulla propria identità professionale *in progress*.

Il lavoro formativo è fondamentalmente quello di rispecchiare e di facilitare la condivisione e il collegamento; in particolare, il rispecchiamento consente la riformulazione dei contenuti più significativi, ai fini del lavoro comune, espressi dai partecipanti, ed è idonea sia a consentire che ciascun soggetto possa ritrovare i propri punti di vista e le proprie aspirazioni sia come valore aggiunto, ossia come costruzione migliorativa che integri gli apporti individuali ed imprima loro una rinnovata efficacia. L'obiettivo del tutor è che si giunga a parlare di sé nell'ottica del gruppo; le domande-guida potrebbero, pertanto, essere: il chi siamo, che equivale a pensarsi come insieme, unità sopra individuale che raccoglie, unisce ed esalta i contributi dei singoli, come sistema articolato e plurale; il cosa vogliamo diventare, che attiene alla costruzione di una prospettiva comune, che includa i processi di crescita personali e collettivi e richieda di delineare un percorso di affinamento di un agire professionale condiviso; infine, la formazione che vogliamo realizzare pone in primo piano l'attivazione di un atteggiamento di ricerca e di costruzione progressiva nei confronti della propria formazione. Guardando ad un pubblico di educatori, in una seconda fase i professionisti riflettono sulle loro pratiche educative.

Una struttura-guida di analisi del proprio ruolo professionale, in grado di facilitare un'interazione costante tra intenzionalità pedagogica e pratica educativa, può contenere i seguenti step: 1. Individuo gli episodi accaduti in cui si sono evidenziati momenti di arresto o di crescita della proficua interazione tra educatori, bambini e genitori; Individuo gli episodi accaduti in cui si sono evidenziati momenti di arresto o di crescita della capacità di educatori e bambini di realizzare attività e di prendere iniziative; 2. Descrivo brevemente cosa è accaduto (il contesto; il clima relazionale; i comportamenti), cosa si è detto e cosa si è fatto, cosa ho pensato e come mi sono comportato, quali le reazioni e l'epilogo; 3. Rifletto sugli eventi, se e come penso di avere espresso in situazione un

ruolo formativo (cosa è cambiato; sta cambiando; può cambiare). Pensando agli effetti delle mie scelte, le ritengo adeguate? Cosa avrei potuto fare di diverso? Quale insegnamento traggio dall'esperienza?; 4. Rifletto sulla mia crescita professionale. Quali conoscenze e quale saper fare ho espresso in situazione? Si tratta di acquisizioni culturali e pratiche che ho acquisito ... ; che ho avuto occasione di esprimere/di affinare in situazioni/esperienze passate ...; ai fini della mia ulteriore crescita professionale, di cosa penso di aver bisogno? Cosa penso di poter fare? Il criterio di significatività alla base della scelta richiama evidentemente la qualità dell'intreccio tra fattori soggettivi e di contesto. L'obiettivo non è quello di evidenziare una scelta giusta rispetto ad un'altra che non lo è, bensì di comprendere le motivazioni che ne sono all'origine. La descrizione, avendo lo scopo non di giudicare un evento, ma di avviarne un processo di comprensione, si sostanzia di quanto è divenuto osservabile allo sguardo dell'operatore. Verranno scoraggiate, pertanto, pseudo-descrizioni, ossia il riporto esclusivamente di dati che confermano una determinata ipotesi interpretativa. Gli operatori sono guidati a ricercare possibili interpretazioni, privilegiando quelle che in maniera diretta o indiretta chiamano in causa il loro agire professionale; in tal senso, è opportuno che gli operatori riconducano gli elementi di difficoltà nell'ambito del proprio spazio di azione educativa, interrogandosi sistematicamente su quali possano essere le forme di intervento e le attività in grado di apportare un contributo migliorativo o risolutivo alle situazioni problematiche.

L'obiettivo della formazione è, allora, quello di sapersi interrogare sull'efficacia interpretativa delle idee e sulla loro capacità di suggerire pratiche idonee, di saper ravvisare gli aspetti critici nell'esercizio della professionalità e, infine, di saper modificare letture dei fenomeni e modi di intervento. In tal senso, la terza fase prevede una scheda di riflessione su: 1. le teorie implicite del contesto organizzativo che configurano un sapere condiviso; 2. le teorie implicite dei soggetti in formazione che configurano un sapere personale; 3. il lavoro di ricostruzione che è stato svolto mediante un operare formativo riflessivo, analitico e critico. Questi ultimi step hanno il senso di ripercorrere gli aspetti cruciali del

percorso evolutivo che è stato svolto, ad evidenziare non tanto, in generale, l'approdo formativo quanto soprattutto le nuove competenze di comprensione approfondita dei legami tra interpretazioni, intenzionalità e pratiche professionali.

Considerazioni conclusive

La strategia del tutoring impiegata nella formazione dei formatori, e in generale dei professionisti della cura educativa, evidenzia la possibilità di una presa in carico complessiva dei soggetti, la cui opportunità di crescita non si lega a segmenti curricolari bensì riguarda l'insieme della loro evoluzione professionale e personale. Se obiettivi del tutoring sono l'attivazione di competenze di crescita, nel senso soprattutto della consapevolezza di sé come professionisti e dell'autonomia, più che singoli apprendimenti o la riuscita dell'azione didattica, uno spazio sempre più consistente dovrà avere la ricerca su come integrare l'agire professionale con il piano socio-emotivo, in direzione di una crescita sistemica e armonica

all'interno dei propri ambienti di lavoro. Inoltre, emerge con forza la necessità di organizzare e sperimentare protocolli di intervento che esaltino le componenti costitutive del tutoring, orientandole verso una riflessività come habitus professionale; ciò vuol dire anche saper far propria la tensione a porsi in maniera positiva e più consapevole al cospetto delle difficoltà, identificando con chiarezza i problemi ed evitando forme di personalizzazione, di delega e di indebita generalizzazione³².

ANTONIA CUNTI

University of Napoli "Parthenope"

¹ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, «Studium Educationis», XIX, 1, 2018.

² Eurydice, *Sistemi educativi e politiche in Europa*, 2015; F. Pirard, & J.M. Barbier, *Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization*, «Early Years», 2012, pp. 1-12; A. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, & P.D Tomlinson, *Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't*, «Teaching and teacher education», 25, 2009, pp. 207-216.

³ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.

⁴ L. Borgogni, L. Petitta, *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni. Goal Setting, Coaching, Counseling*, Carocci, Roma 2003.

⁵ F. Ferrario, *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma 1996.

⁶ R. Barbier, *La recherche-action*, Anthropos, Paris 1996.

⁷ A. Jorro, J.M. de Ketele, F. Merhan, *Les apprentissages professionnels accompagnés*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique 2017.

⁸ L. Formenti, *Esperti di incertezza: il tutor come connettore sistemico*, «Studium Educationis» XIX, 1, 2018.

⁹ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983 (trad. it.: *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia per la pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993).

¹⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009; M. Stigmar, *Peer-to-peer teaching in higher education*, «Mentoring & tutoring», 24, 2, 2016, pp. 124-136.

¹¹ C. Biasin, *op. cit.*, «Studium Educationis», XIX, 1, 2018.

¹² L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini, Milano 2005.

¹³ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, 1972 (trad. it.: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1972).

¹⁴ G.A Kelly, *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹⁵ L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

¹⁶ P. de Mennato, *La ricerca "Partigiana". Teoria di ricerca educativa*, Liguori, Napoli 1999.

¹⁷ C. Bove, P. Braga, & S. Mantovani, *Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale*. In A. Bobbio, & A. Traverso (Eds.) *Contributi per una pedagogia dell'infanzia*, ETS, Pisa, 2016.

- ¹⁸ A. Lazzari, M.C. Picchio, & T. Musatti, *Sustaining ECEC Quality Through Continuing Professional Development: Systemic Approaches To Practitioners' Professionalization in the Italian Context*, «Early Years», 33, 2, 2013, pp. 2-13; L. Sasso, A. Lotti, & L. Gamberoni, *Il tutor nelle professioni sanitarie*, Carocci, Roma 2003.
- ¹⁹ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998 (trad. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006); C. Argyris, D. Schön, *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 1978 (trad.it. *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodologia e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998).
- ²⁰ A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- ²¹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo. Vol. 1: Lineamenti di una ermeneutica filosofica*, Bompiani, Torino 2001.
- ²² A.C. Graesser & B.A. Olde, *How Does one Know Whether a Person Understands a Device? The Quality of the Questions the Person asks When the Device Breaks Down*, «Journal of Educational Psychology», vol. 95, 2003, pp. 524-536; H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1987.
- ²³ L.O. Dahlgren, *To be and to Have a Critical Friend in Medical Teaching*, «Medical Education», 40, 2006, pp. 72-78; E. Carlson, *Critical Friends: A Way to Develop Preceptor Competence? Nurse Education in Practice*, 15, 2015, pp. 470-471.
- ²⁴ C. Argyris, D. Schön, *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 1978 (trad.it. *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodologia e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998; P. Cox, T. Geisen, R. Green, *Qualitative Research and Social Change. European Context*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK 2011).
- ²⁵ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017.
- ²⁶ A. Cunti, A. Priore, *Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento ed aperture formative*, «Educational Reflective Practices», 4, 1, 2014.
- ²⁷ A. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- ²⁸ N.M. Collins, A.L. Pieterse, *Critical Incident Analysis Based Training: An Approach for Developing Active Racial/Cultural Awareness*, «Journal of Counseling & Development», 85, 1, 2007, pp. 14-23.
- ²⁹ J. York-Barr et. al., *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2001.
- ³⁰ S. Brookfield, *Adult Learners, Adult Education and the Community*, Open University Press, Milton Keynes 2015.
- ³¹ A. Cunti, *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, PensaMultimedia Lecce 2018.

La *Tutorship* ‘scientifica’

Genesi e principi di una pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore

The Scientific Tutorship

Origin and Principles of a Pedagogy of Testimony for Researcher Training

ADRIANA SCHIEDI

This inquiry, being part of the wider debate on the research training, is meant to analyse the issue of the scientific ‘tutorship’ as a pedagogy of testimony, whose genesis dates back to the past, to the classical culture of the Middle Ages and to the method of Scholastics, whose echo has gone as far as modernity. This pedagogy takes place within an education-training focused on the individual and on the possibility of promoting and enhancing it according to a spiritual and intellectual point of view, as well as on the genuine and exclusive relationship between an experienced Master and an inexperienced apprentice. This relationship is based on rational principles and categories, such as critical thinking, the exercise of memory, the pedagogic communication, intentionality and planning, as well as on relational ones, such as uniqueness, inter-subjectivity, faith, empathy, care, being for someone else. In order to be a pattern of education-training, today as in the past, this pedagogy requires specific competences, theoretical and practical, communicative, discursive, methodological and procedural, but it needs, above all, to be interpreted and put in practice by the master-tutor as a habit, research posture, in other words as a mark of personal testimony. The focus on testimony will rise several questions, first of all the one concerning the role and functions of the tutor for scientific research today and the filosofical and pedagogical competences necessary to play this role, as well as that on which extent of knowledge his practise of reasearch should have. All in all, this research practise, developing on the background of a phenomological-personalist approach, is to be considered as a real cognitive path of research-training to test.

KEYWORDS: SCIENTIFIC TUTORSHIP, INDIVIDUAL, RESEARCH POSTURE, PHENOMOLOGICAL-PERSONALIST APPROACH, PEDAGOGY OF TESTIMONY

La *tutorship*, ritenuta ormai di assoluta centralità nei processi formativi *long life* a tutti i livelli, costituisce da sempre, se pure tacitamente, un elemento indispensabile per la formazione scientifica¹ e, quindi, per l’avvio della costruzione della carriera accademica. Il raggiungimento di quest’ultima, infatti, è legato da sempre alla presenza di due fattori: il primo interno, costituito dalla motivazione, dal talento, dall’abilità, dall’intuito e dalla vocazione dell’aspirante ricercatore; il secondo esterno, connesso alla presenza di un Maestro-*tutor* che, nell’esperienza formativa, funga non già solo da motivatore, ovvero da sostegno morale per il discente aspirante ricercatore, ma anche da guida esperta, da *cognitive coach*² e da modello

di confronto. In quanto tale, egli avrà il compito di orientare i suoi passi, di sostenere le sue idee e di insegnargli i principi scientifici sì, ma anche etici e viepiù pedagogici legati alla professione di ricercatore, e non tanto attraverso un sistema normativo di regole di comportamento e indicazioni metodologiche di lavoro, che pure rivestono una certa importanza, quanto piuttosto con la viva testimonianza, il suo stile, il racconto vivo del suo cammino di formazione, dunque, con la sua personale postura di ricerca³.

Procedendo con ordine cerchiamo di fissare i seguenti aspetti: che cosa intendiamo con l’espressione *tutorship*? che cos’è la *tutorship* scientifica? quali sono le origini di

questa pratica, ovvero da dove nasce questa idea di formazione e accompagnamento nella ricerca? qual è la sua portata pedagogica? E ancora, com'è cambiata, oggi, la pratica di *tutorship* in università? sotto quali spinte si è trasformata? Che cosa rimane del passato? esiste una ontologia di questa pratica che può essere recuperata, formalizzata e trasferita come competenza? e, infine, è possibile, facendo tesoro del passato, rintracciare un possibile itinerario di formazione per il futuro *tutor* scientifico centrato sulla narritività, dunque, sulla capacità di concettualizzare, mettere in forma, modellizzare e trasferire il suo sapere-della-ricerca facendo leva sul racconto della sua personale esperienza di ricerca-formazione e del suo modo di attraversarla?

Obiettivo del presente contributo è cercare di rispondere se non a tutti, almeno ad alcuni di questi interrogativi. Nel farlo, nella prima parte, cercheremo di recuperare sul piano semantico il significato dei termini *tutor*, *tutorship* e tra le diverse espressioni, declinazioni di quest'ultima, quella che abbiamo definito 'scientifica'. È questo un passaggio irrinunciabile per chiarire i termini della questione e disambiguare un concetto e una pratica tutt'oggi avvolti nell'indeterminatezza in campo pedagogico⁴. L'obiettivo, più precisamente, è utilizzare l'indagine semantica come viatico per tornare sui significati originari del termine *tutor*, *tutorship* ecc e sulle valenze attribuite a questa figura dell'accompagnamento, per poi confrontarli con il presente, con i documenti in cui viene richiamato questo ruolo e i sistemi in cui sono utilizzate le sue competenze, in particolare quello universitario, per valutarne la congruenza o la difformità, e proporre così una nuova problematizzazione (par. 1).

Chiarito l'oggetto della nostra riflessione sul piano lessicale, tenteremo di recuperare, nella letteratura più qualificata sull'argomento, lo sfondo teorico e i confini epistemologici della *tutorship* scientifica (par. 2), molti dei quali, come vedremo, hanno radici nel passato, in una pratica della ricerca che si è andata caratterizzando nel tempo, a partire dal Medioevo, soprattutto sotto la spinta della filosofia scolastica, la cui eco è giunta sino alla modernità. Cercheremo, quindi, di ripercorrere, a grandi linee e senza alcuna pretesa di esaustività, le trasformazioni che hanno investito l'università nei secoli, in relazione allo sviluppo della scienza, al ruolo degli intellettuali, ma soprattutto al compito di questi ultimi di

farsi testimoni di verità per formare al pensiero scientifico, nel senso di formazione dello *spirito/intelletto* secondo un atteggiamento filosofico improntato sulla verità testimoniale (par. 3- 3.1 -3.2).

Erede del passato, della cultura classica, la pedagogia che sostanzia l'attuale modello di *tutorship scientifica*, a ben considerare, è quella fondata sulla testimonianza, riconducibile al paradigma fenomenologico-personalista, centrata sulla persona (apprendista-ricercatore) e sulla possibilità di promuoverla e valorizzarla spiritualmente e sul piano intellettuale, nonché sul rapporto esclusivo, autentico tra un Maestro-esperto e un allievo-inesperto (par. 4).

La *tutorship* "scientifica": una prima lettura

Nell'ultimo ventennio, i sistemi d'istruzione e formazione del nostro Paese sono stati investiti da importanti processi di riforma. Tra questi, un'attenzione particolare merita l'Università, nella quale si è assistito ad una vera e propria rivoluzione caratterizzata da almeno tre fasi. La prima è quella che ha visto l'introduzione dei cicli di studio e del sistema dei crediti formativi, la seconda dei *Learning outcome* (risultati di apprendimento) e delle competenze⁵ e la terza della *Evaluation Research*, ovvero del sistema di valutazione della qualità della ricerca scientifica mediante criteri e soglie definite dal sistema di valutazione italiano, ANVUR e VQR, da cui è poi disceso come naturale corollario il sistema delle abilitazioni scientifiche. Tale rivoluzione ha contribuito a ridefinire natura e struttura dell'università, da sempre considerata il luogo per eccellenza dell'alta formazione, sottoposta a partire dalla legge n. 537 del 24 dicembre 1993 al vaglio della qualità⁶. E, se prima per assicurare quest'ultima ad essere toccata dalla problematizzazione teorica era principalmente la didattica universitaria, ora l'interesse principale sembra essersi spostato sulla ricerca, nella lucida constatazione che ricerca e didattica sono le due facce di una stessa medaglia, ma che, tuttavia, occorra partire dalla prima per innalzare i livelli di qualità della seconda. In tale prospettiva, diventa prioritario sottoporre ad un attento esame quell'aspetto che riguarda la formazione alla ricerca, intesa come componente essenziale dell'attività orientata a formare i futuri ricercatori. Proprio per l'importanza che riveste nella

produzione di innovazione, la formazione scientifica è considerata, oggi, «una priorità ampiamente riconosciuta in ambito europeo e internazionale alle sfide inedite della civiltà contemporanea. Il cammino verso la società della conoscenza richiede alle università ed agli altri istituti di Alta Formazione la produzione e l'utilizzazione di conoscenze e competenze avanzate per lo sviluppo della qualità nelle società e nelle culture. La qualificazione delle conoscenze teoriche ed applicate e l'investimento nel capitale umano, nonché la diffusione ed il trasferimento dell'innovazione, ivi comprese quelle tecniche, diventano sempre più istanze fondamentali della valorizzazione dei diversi contesti territoriali. Nel mondo complesso della ricerca occorre che il sistema universitario offra i contesti, i percorsi e le risorse perché si formi il ricercatore innovativo»⁷. Il problema che si pone oggi come in passato, tuttavia, è il seguente: come formare il ricercatore innovativo?

Un atteggiamento orientato all'innovazione, com'è noto, deve tener conto non già solo dei mutamenti culturali, dell'avvento di nuove e più sofisticate tecnologie, delle nuove modalità di apprendimento e dei diversi e più urgenti bisogni dei soggetti in formazione, ma anche delle possibilità da un punto di vista professionale offerte dagli attuali percorsi formativi. Da qui la necessità di un continuo ripensamento dei percorsi dedicati alla formazione scientifica, *in primis* del dottorato e poi degli assegni di ricerca, uniche due forme di avviamento alla carriera accademica sopravvissute alla razionalizzazione delle spese nelle università negli ultimi dieci anni. L'importanza che tali processi formativi rivestono nell'attuale società della conoscenza, anche se spesso è sottovalutata, è enorme. Attraverso queste due forme, la prima più di approfondimento formativo e la seconda di potenziamento e produzione della ricerca, si forma, di fatto, il futuro ricercatore, uno studioso dalle fini qualità intellettuali che, tramite l'offerta delle sue idee originali, appunto innovative, è invitato a far parte della comunità scientifica, a condividere i risultati delle sue ricerche e a farsi produttore di nuove teorie atte a stabilire nuove linee guida sul piano epistemologico e metodologico e a far avanzare la conoscenza in un determinato settore.

Ma, se da un lato, la storia dei dottorati di ricerca e degli assegni è piuttosto recente (di fatto, risale agli anni Ottanta del secolo scorso)⁸, lo stesso non si può affermare

per la formazione scientifica, attraverso percorsi di studio non strutturati, di affiancamento a docenti esperti e di apprendistato, che è, al contrario, una pratica molto antica. Come vedremo meglio più avanti, essa si è andata caratterizzando nella sua ontologia fondamentale, nei suoi principi epistemologici, nei suoi approcci e nei suoi metodi nel passato, nell'età classica, passando dal Medioevo e dalla filosofia scolastica per giungere fino alla modernità. Sebbene subendo talune trasformazioni, questa tipologia di formazione, tuttavia, ha mantenuto salda la sua impostazione di fondo, quella cioè di un esercizio perlopiù affidato alle buone pratiche e all'*expertise* di un Maestro-tutor, un soggetto unico investito della responsabilità di diffondere i propri studi e di creare intorno a sé, alle sue teorie e al suo metodo degli adepti, dei seguaci, membri di una comunità scientifica. A distanza di seicento e più anni dal Medioevo, di fatto, le cose non sono poi molto cambiate. Cancellare questo *imprinting*, non è facile, così come non è facile decodificarlo in moduli, curricoli, oggettivabili e trasferibili da una ciclo di dottorato ad un altro, da una scuola di specializzazione ad un'altra, da una unità di ricerca ad un'altra, da una sede all'altra. Oggi, diversamente dal passato, la formazione alla ricerca si avvale della tecnica, di metodologie complesse e approcci innovativi improntati su modelli organizzativi, gestionali, collaborativi che, però, si riconoscono sempre in un modello personalistico in cui centrale è non solo la persona dell'educando ma anche la relazione educativa Maestro-allievo-apprendista-ricercatore. Tale modello, oggi come nel passato, punta sulla massima valorizzazione e individualizzazione delle esperienze⁹, centrate sì, su insegnamenti teorici, seminari, convegni, progetti, ma anche su un accompagnamento, affiancamento, apprendistato sul campo, su una *tutorship* scientifica che si costruisce *nella e attraverso* l'esperienza di ricerca.

Rispettando l'ordine che ci siamo dati all'inizio, rinviando la chiarificazione di questa espressione alle pagine successive, per concentrare ora la nostra attenzione sulla figura del *tutor* scientifico, così da metterla a fuoco nella sua genesi storica, nel suo specifico ruolo e nelle sue principali funzioni, e tra queste, quella di formazione alla ricerca scientifica.

Dunque: il *tutor* chi è? da dove nasce questa figura? chi è il *tutor* scientifico? qual è la sua funzione? Una ricerca tematica sull'argomento in questione, se da un lato, ci ha mostrato, nell'arco dell'ultimo ventennio, una attenzione crescente verso la figura del *tutor*, del *tutoring* e della *tutorship* nella scuola e nella formazione di secondo livello e professionale, testimoniata tra l'altro da una copiosa letteratura¹⁰, dall'altro, ha evidenziato un parziale disinteresse verso la *tutorship* universitaria, e un totale vuoto speculativo verso quella che abbiamo definito 'scientifica'.

Tutoring, *tutorship*, anche nella versione italianizzata, tutorato, tutorialità, sistema tutoriale, didattica tutoriale, e nelle sue tante specificazioni, *tutor* pedagogico, *tutor* didattico, *tutor* universitario, *tutor* accademico, e-*tutor*, *tutor* aziendale sono solo alcune delle tante declinazioni del termine *tutor* che, se pure nelle sottili differenze, hanno in comune il fatto di essere legate a precise funzioni pedagogiche di accompagnamento, guida, supporto, iscritte nella sua stessa etimologia. Di origine latina, la parola *tutor* deriva dal verbo *tutari*, intensivo del verbo *tueri*, da cui discende il sostantivo 'tutor, tutori'" che indica il 'tutore', il 'protettore', ovvero colui che protegge, difende, dà sicurezza, custodisce, cura e sostiene, come peraltro indica il participio passato, *tutus*, del verbo su indicato che tradotto significa 'sicuro', 'protetto', 'difeso'¹¹. Il termine, vicino nella radice ad altre parole come *tutum*, *tuus*, *tui-orum*, racchiude nella sua origine etimologica la vicinanza stretta tra due individui che, appunto, in qualche modo dipendono l'uno dall'altro e, in questo senso, si appartengono. Nella forma originaria latina, la parola *tutor*, annessa al vocabolario italiano solo nel XX secolo, indica il ruolo specifico dell'«insegnante che, nel percorso di studi universitari, aveva il compito di seguire il singolo studente o piccoli gruppi in seminari, dottorati o altre attività di ricerca», oppure una «persona di riferimento per chi è all'inizio della carriera in determinati ambiti professionali». Il termine *tutor*, a ben vedere, regge, però anche la forma italiana tutore che, in ambito giuridico, indica colui al quale è affidata la cura, nel senso di tutela di un minore o, comunque, di un soggetto bisognoso, ritenuto socialmente o fisicamente più debole, sul quale esercita funzioni analoghe alla *patria potestas*.

Sia nel caso del tutore sia del *tutor*, quantunque i ruoli e le funzioni siano ben distinte, la scelta non avviene per caso, ma segue criteri ben precisi. L'«investitura» ricade generalmente su una persona seria, responsabile, di ineccepibile condotta, ma anche di cultura ed esperienza, sulla quale è possibile fare affidamento per prestare una guida esperta nei diversi ambiti di vita pubblica e privata in cui il *tutor* o il tutore provvederà, in virtù dell'*auctoritas* che riveste, a tutelare, a proteggere e a difendere gli interessi del suo assistito. Ciò, proprio in considerazione della condizione temporanea o perenne di supposta minorità o di insufficiente autonomia in cui il soggetto versa nel contesto in cui è inserito rispetto ai compiti richiesti.

Entrato a far parte anche di altri ambiti, come per esempio, quello medico (ortopedico) e agrario (botanico), il termine tutore ha conservato il suo significato originario di guida, cura, sostegno, supporto, difesa. In entrambi i casi, al tutore spetta far fronte ad una condizione di difficoltà, per il cui superamento diventa necessario un aiuto esterno. L'evoluzione del termine vede progressivamente un abbandono della funzione della tutela a favore del tutorato, del *tutoring* e della *tutorship*, termini affini ma non analoghi, dei quali ben presto analizzeremo le reciproche differenze.

Sospinta da un interesse crescente, supportato da documenti ministeriali e da studi scientifici, nel 1974, la figura del *tutor* viene finalmente codificata nella scuola e, più in generale, nel campo della formazione accanto a quella ormai consolidata del docente. La specificazione del termine e della figura riferita a questo ruolo si rinviene nel *Thesaurus Eric dell'Educational Resources Information Centre* degli Stati Uniti d'America, in cui si afferma che il *tutor* «è quella persona incaricata, spesso privatamente, di insegnare una particolare materia a singoli individui o a gruppi di piccole dimensioni». Tale definizione, come si vede, pone l'accento contemporaneamente su tre aspetti: sul ruolo del *tutor* nel processo educativo, sulla funzione svolta e sulla metodologia adottata. Nella relazione educativa, si nota, invece, uno sbilanciamento dei ruoli e delle funzioni. Se da un lato, al *tutor* compete la funzione di accompagnare nello studio di una disciplina, secondo una metodologia individualizzata o per piccoli gruppi, dall'altro, quantomeno in questo documento, al soggetto educando e

ai suoi compiti di apprendimento sembra che non si faccia alcun cenno.

Negli anni Novanta, l'attività di *tutoring* s'inserisce a pieno titolo anche nella formazione professionale, tant'è che la voce 'tutoraggio', nel 1990, compare nel *Thesaurus multilingue della formazione professionale* del CEDEFOP (*Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale*), quantunque ancora con un'attenzione più curvata sull'attività di accompagnamento svolta dal *tutor* e sul metodo, e meno sulla partecipazione negli apprendimenti da parte dell'educando. Solo un anno dopo, nel *Thesaurus europeo dell'educazione*, il tutoraggio viene sottoposto ad una ridefinizione; viene descritto, infatti, come «assistenza educativa, che sviluppandosi nell'ambito del rapporto personalizzato mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione». L'aspetto originale nell'evoluzione progressiva del termine sul piano semantico, come si può notare, sta in quello slittamento progressivo del *focus* dall'atto dell'insegnare/formare (*teaching*) a quello dell'apprendere (*learning*). Degna di nota è anche la specificazione della natura del rapporto educativo, che – come si legge nel documento – è di tipo personalizzato e volto alla responsabilizzazione dell'allievo, ovvero alla sua assunzione di responsabilità nella progettazione del suo percorso di formazione.

La ridefinizione dei compiti porta inevitabilmente ad una ridefinizione del ruolo del *tutor* come un facilitatore degli apprendimenti, una guida esperta chiamata ad affiancare il meno esperto in situazioni difficili che richiedono processi di apprendimento, comprensione, assimilazione, consapevolizzazione e un garante dello svolgimento del programma di formazione concordato.

Rivolgendo lo sguardo al presente, quello del *tutor* appare un po' ovunque come un ruolo esterno, altro rispetto a quello del docente. È così, per esempio, nell'ambito della formazione professionale, in cui si è dato spazio alla figura del '*tutor* di formazione' caratterizzato da competenze e da un campo d'azione complementare ma diverso rispetto a quello del docente-formatore. Lo stesso vale per i servizi per l'impiego, nell'ambito dei quali il *tutor* svolge una funzione di diagnosi del percorso formativo, ma anche di sostegno, sviluppo personale ed orientamento sociale e professionale. Sulla distinzione dei ruoli tra *tutor* e docente nella scuola esiste tutt'oggi un

dibattito aperto, divenuto ancora più incandescente alla luce delle più recenti riforme. L'istituzione della figura del *tutor*, legata alla personalizzazione dei piani di studio e all'introduzione del *portfolio*, è, si ricorderà, uno degli aspetti caratterizzanti la riforma Moratti (legge 28 marzo 2003, n. 53)¹². È qui che la funzione tutoriale vede la sua massima espressione, non già come funzione accessoria rispetto al sistema educativo di istruzione-formazione, ma come centrale per le finalità che questo persegue. Per tale motivo, essa – come sottolineato da Bertagna – è affidata a tutti i docenti e all'intero sistema scolastico, diventa una norma che deve contraddistinguere la formazione scolastica e tutte le scuole della Repubblica¹³.

Senza entrare nel merito delle diverse voci che hanno animato il dibattito, riteniamo che l'idea di far convergere le funzioni di tutorato sul docente identificando così ruolo e funzioni in un'unica figura non sia figlia dell'utopismo di una certa pedagogia cattolica, come pure è stata giudicata¹⁴, bensì una scelta sostenuta da ragioni filologiche e storiche. A confermarlo è la storia dell'educazione del passato, dalla quale apprendiamo che, prima ancora del ruolo del *tutor*, è stata la funzione di *tutorship* ad affermarsi come pratica non strutturata di accompagnamento, rinvenibile nei contesti dell'educazione/istruzione/formazione già ai tempi di Socrate e dall'antica Grecia, e interpretata dal Maestro.

Nonostante questa genesi antica della pratica di *tutorship*, è solo verso gli anni '80 che il termine *tutoring* si inserisce in maniera esplicita nel mondo della formazione. I primi ad utilizzarlo sono i paesi dell'area anglosassone, soprattutto quelli britannici, si badi bene, però, con un'accezione nuova che si lascia progressivamente alle spalle il senso della tutela, della dipendenza per fare spazio a un significato più pedagogico legato a funzioni educativo-formative, in cui l'elemento centrale nelle pratiche di accompagnamento allo studio, di motivazione dello studente, di comunicazione pedagogico-didattica, di consolidamento delle conoscenze non è più appunto la tutela, bensì l'autoformazione con la conquista progressiva della autonomia personale, della capacità di scelta e della libertà di azione da parte del soggetto. In questo processo di formazione-autoformazione, è la relazione educativa ad assumere un ruolo centrale.

Da qui, l'introduzione di un nuovo concetto, quello di *tutorship* appunto, che ha trovato spazio soprattutto nel contesto universitario.

Come si vede, spostando il *focus* sulla funzione, sugli obiettivi e sull'epistemologia del processo e sul metodo più che sulla persona deputata ad esercitarla per competenze proprie legate alla professione, la *tutorship* assume progressivamente una valenza pedagogica: si inverte nella relazione educativa con l'obiettivo di trasformare le dimensioni che derivano da tale esperienza in apprendimenti significativi, ovvero in apprendimenti non già solo teorici o metodologici, né tantomeno legati ad un mero processo di conoscenza del mondo, ma che implicano una conoscenza di sé, l'acquisizione/riconoscimento di un ruolo e di un'identità professionale.

Questo è quanto avviene, per esempio, in ambito universitario e, in particolare nella formazione scientifica del dottore di ricerca e dell'assegnista, le cui identità *in fieri*, quantunque caratterizzate da una polisemia sul piano delle competenze, sperimentano la crisi derivante dalla difficoltà di pervenire, nel lungo percorso di apprendimento scientifico, ad una definizione ben precisa, e per il cui superamento determinante è il sostegno offerto dal docente-*tutor*. Questo, nel processo di formazione scientifica del suo allievo-ricercatore, svolge una funzione non già solo didattica e quindi istruttiva, ma anche di accompagnamento pedagogico, di promozione e di supporto personalizzato nel raggiungimento di obiettivi formativi e professionali sempre più ambiziosi.

La ragion d'essere dell'introduzione della figura del *tutor* e della *tutorship* in università nasce, come è facilmente intuibile, proprio sulla scorta di queste ragioni, e cioè dall'esigenza di personalizzare il servizio di istruzione e formazione universitaria. Oggi, infatti, l'utente non si accontenta più di servizi efficienti, ma indirizza le sue attenzioni e compie la sua scelta universitaria, non solo, ma soprattutto, in base all'opportunità di usufruire di percorsi, se non studiati su misura per lui, quantomeno in grado di soddisfare le sue necessità, di assecondare i suoi tempi per conciliare, per esempio, studio e lavoro. Tra queste, si pone sempre più in primo piano la garanzia di avere un supporto che si materializzi nella figura di un *tutor* d'aula, di un *tutor on line* o a distanza, di un *tutor* individuale, e via dicendo. La gamma delle espressioni di

tutorship in università è attualmente molto ampia e non può che crescere, in relazione non solo alle esigenze degli utenti, ma anche al ruolo e, quindi, ai compiti e alle funzioni di accompagnamento e supporto nei processi di apprendimento, che, va precisato, il più delle volte sono esterni e aggiuntivi rispetto alla funzione docente.

Nel caso, invece, che ora andremo ad analizzare della *tutorship* 'scientifica', il *tutor*, inteso come Maestro-coordinatore della ricerca, per ciò che attiene al percorso di dottorato, e responsabile scientifico, per quanto riguarda, invece, l'assegnato di ricerca, coincide, di fatto, con il docente del sapere e della disciplina in relazione alla quale l'apprendista ricercatore compie le sue ricerche. Il termine di derivazione anglosassone, dato dall'unione della radice '*tutor*' e dal suffisso '*ship*', è inteso sia come capacità, ma soprattutto come relazione.

Anche se, come abbiamo sottolineato, la sua origine è tutt'altro che recente, nella letteratura scientifica più accreditata, la pratica di *tutorship* è considerata a tutti gli effetti uno dei modelli educativo-didattici più innovativi di questo secolo, finalizzato ad offrire una risposta concreta al bisogno di facilitare l'inserimento degli studenti (matricole) nella vita universitaria, attraverso l'impiego di una figura specializzata, il docente-*tutor*, chiamato ad accompagnarli nel cammino di formazione. A tal riguardo osserva C. Laneve: «La via italiana al tutorato [come pratica strutturata] è recentissima: la sua introduzione costituisce sicuramente una delle novità di maggior rilievo. La legge n. 341 sugli ordinamenti didattici universitari indica una serie di funzioni prima fra tutte quella *orientativa*, poi quella di *assistenza* personale (*pastoral care* direbbero gli inglesi) ed infine quella *didattica* vera e propria [...]. In base alla citata legge sono i docenti ad assumere la *tutorship* nei confronti degli studenti. Non mancano tuttavia esperienze di *peer tutoring* (un tutorato alla pari, quale potrebbe essere uno studente più anziano per una 'matricola')»¹⁵.

Benché tutt'oggi mancante di una teorizzazione adeguata, la *tutorship* è una categoria trasversale che si inverte anche nella formazione scientifica in università, come azione di accompagnamento e supporto per la formazione di quel sapere mirato, specialistico e metodologicamente corretto che deve sorreggere il mestiere del ricercatore. Per distinguerla dalle altre forme di *tutorship* ci riferiremo ad essa appunto con l'espressione *tutorship* 'scientifica'.

Non diversamente dalle altre forme di *tutorship* universitaria suesposte, anche questa ‘scientifica’ richiama il possesso di competenze specifiche nel docente-*tutor* e l’impiego da parte sua di determinate metodologie e strategie (pedagogico-didattiche), finalizzate a creare nell’incontro con l’altro, o con un gruppo ristretto di soggetti apprendisti ricercatori, spazi dialogici di ricerca, forme di condivisione e di dialogo, e prima ancora di ciò una disposizione al pensare riflessivamente l’esperienza per fare in modo che gli apprendimenti esperienziali si trasformino in un sapere metacognitivo, in una *sagesse pratique*¹⁶ e, infine, in competenze di ricerca. Tra queste rientrano anche quelle competenze definite *softskill* di natura psico-pedagogico-didattica, situate e relazionali, su cui si struttura di volta in volta la relazione educativa: gli stili comunicativi e relazionali, l’empatia, la definizione del *setting* (l’organizzazione degli spazi, la pianificazione dei tempi ecc), la logica riflessiva, lo stile dialogico-collaborativo, tutti a loro modo funzionali all’attivazione di apprendimenti significativi e trasformativi nel soggetto. Questi saperi, formali e informali, per essere appresi dall’aspirante ricercatore – come vedremo - dovranno essere non già solo recepiti da una cultura libresco, né semplicemente teorizzati dal docente-*tutor*, ma dovranno essere innanzitutto interpretati e testimoniati da lui stesso in prima persona, per esempio, mediante l’uso di *situated cognition*¹⁷. Tali dispositivi corrispondono a situazioni reali di lavoro di ricerca opportunamente costruite dal docente-*tutor* e interpretate in prima persona per mostrare al suo allievo l’importanza di comprendere un sapere, di farlo proprio per poi riuscire ad utilizzarlo nella circostanza che lo richiede. La ricaduta pedagogica delle situazioni di lavoro è enorme. Si tratta di un apprendimento altamente formativo: sviluppare questo sapere situato consentirà al soggetto (o ai soggetti di un gruppo ristretto, quale può essere per esempio quello di un ciclo di dottorato) di acquisire *expertise* come membro di una ‘comunità di pratiche’, e, tra queste, la capacità di collegare nuove conoscenze a situazioni reali¹⁸, abituandosi in questo modo a un confronto dialettico tra teoria e pratica.

Circa le modalità di formazione alla ricerca [nel senso proprio di una *tutorship* scientifica], i recenti documenti europei in materia di educazione e istruzione hanno

delineato «due opposte visioni [...]. Una più formale, l’altra decisamente meno»¹⁹. La prima è quella che mira a formare nel soggetto accompagnato conoscenze relative alle «strutture formali delle varie discipline in modo coerente e logico. Si insegnano le tecniche e si definiscono una serie di problemi che le mettono alla prova [...]. Nel secondo caso si usa la propria immaginazione per aggirare le formalità e cercare soluzioni intuitive a problemi che spesso possono essere definiti solo parzialmente. Si cerca di offrire una rappresentazione sistematica della materia incoraggiando allo stesso tempo la diversità di approccio e l’originalità individuale»²⁰.

Queste due modalità formative, l’una più tendente alla costruzione di conoscenze e all’acquisizione di nozioni e l’altra al loro impiego per la soluzione di problemi in modo innovativo, saranno veicolate non già da due *tutorship* differenti, ma da un’unica capace di interpretare entrambe, tra le quali comunque esistono forme di continuità.

In tale prospettiva, la formazione del ricercatore lungo il percorso di dottorato, lungi dall’essere considerato come un processo di mero accumulo di conoscenze, strettamente legato ad un approccio di tipo teorico all’oggetto di studio e alla disciplina di riferimento, è da intendersi, invece, «come periodo formativo più pragmaticamente legato all’acquisizione di un certo numero di competenze»²¹. Queste, a ben vedere, si formeranno sì, attraverso processi cognitivi interni, pur sempre, però, suggeriti, sollecitati e rinforzati da processi e dati esterni, da incontri, riflessioni, seminari, costruzioni concettuali che s’intrecceranno mirabilmente con sentimenti, stati emotivi, motivazioni. In questo processo di costruzione/partecipazione individuale risultano fondamentali almeno quattro fattori: l’azione di accompagnamento svolta dal docente-*tutor*, la qualità della relazione che si stabilisce tra soggetto che accompagna e soggetto accompagnato, nonché il contesto e il contenuto delle attività educativo-formative. In tale prospettiva, la *tutorship* si configura come ‘palestra’ per allenare gli apprendisti ricercatori ad acquisire, sviluppare e integrare strategie cognitive per contrastare il ‘nozionismo’, il ‘dogmatismo’ e il ‘ricerchismo’²² dilaganti nella nostra società della formazione e dell’informazione, sì da poter costruire un sapere di

secondo livello, frutto di una mente ‘euristica’²³. Tale espressione si riferisce, osserva Laneve, ad una «mente non solo ricettiva, ma problematizzante: atta, sì, a capire, ma anche a interpretare; altrimenti non è una mente: è al più, plutarchianamente, un vaso/contenitore»²⁴. Formare la mente scientifica significa, invece, rendere flessibile, elastica, duttile la mente dell’apprendista ricercatore, di modo che sappia porsi delle domande e avvalersi degli strumenti più idonei per offrire risposte/proposte non già attestandosi sul “già detto”, ma proponendo vie alternative e possibili e costruendo innovazione. Per raggiungere questo traguardo è essenziale l’opera di *tutorship* svolta dal docente-*tutor* che avrà il compito di iniziare il suo allievo alla ricerca, mostrandogli il metodo e dotandolo degli strumenti necessari per spaziare nell’universo conoscitivo, tuttavia, senza disperdersi, né illudersi dinanzi alle sirene dei primi risultati raggiunti.

In quanto educatore, egli sarà ben felice di promuovere il suo allievo, di coinvolgerlo nelle diverse attività di ricerca del suo gruppo (ricerche bibliografiche, indagini sul campo, inchieste, laboratori, collaborazioni scientifiche e via dicendo). Nel farlo, però, non mancherà di avvertirlo circa i rischi che corre nel non impostare correttamente il suo studio e il suo lavoro di ricerca, come anche nel non ‘darsi’ con tutto se stesso nell’esperienza di formazione che vive. Ciò servirà a motivarlo a fare sempre di più e meglio, ma anche a responsabilizzarlo rispetto ad un mestiere, quello del ricercatore, di indubbia passione e volizione ma anche di inevitabili sacrifici e abnegazione.

Il primato della funzione svolta dal docente-*tutor* nel processo di formazione alla ricerca e l’orientamento alla persona dell’apprendista ricercatore, a ben vedere, sono i due elementi chiave che qualificano non già qualsivoglia *tutorship* scientifica, bensì quella il cui sfondo teorico e i cui confini epistemologici – come ci apprestiamo a vedere nel paragrafo successivo – affondano in una fenomenologia personalista e, più in generale, in un’idea di persona, intesa alla maniera di Mounier, ma anche di Edith Stein, nella sua integralità – come *esse* in potenza, ovvero come soggetto in divenire – e nel ruolo attivo, propositivo che occupa nell’esperienza di formazione scientifica.

Lo sfondo teorico fenomenologico-personalista e la persona come *proprium* della *tutorship* scientifica

L’intento di spiegare la *tutorship* scientifica collocando l’asse della nostra attenzione sulla funzione che il docente-*tutor* svolge all’interno dell’Accademia trova una giustificazione nel riconoscimento dello sfondo teorico-pedagogico in cui si colloca questa pratica, di natura marcatamente fenomenologico-personalista.

Essa, infatti, riconosce come suo elemento connotativo e denotativo la persona, considerata, nella sua costitutiva originalità, come valore unico, irripetibile e orizzonte di senso della conoscenza, di fronte alla quale si caratterizza per essere innanzitutto una esperienza pedagogica, di educazione, formazione e promozione delle sue potenzialità di ricerca, ma anche personali e professionali. Per il docente-*tutor* la persona rappresenta il *proprium*²⁵ dell’esperienza educativo-formativa e di orientamento/accompagnamento nella ricerca. In quanto tale, essa è valore da scoprire nel suo talento, nelle sue competenze e nel grado di innovatività della sua mente e delle sue ricerche, ma anche nel suo essere personale, nella sua individualità, da valorizzare nelle diverse forme di esercizio rivolte alla sua crescita intellettuale e alla sua concreta realizzazione e umanizzazione. Il suo è «il ruolo del soggetto che si forma: come un vero e proprio ricercatore, egli mira all’acquisizione di qualcosa di nuovo, attraverso un processo, organizzato e sistematico, di cui è *co-autore* e, quindi, *co-protagonista*. Da qui l’idea di persona in formazione come “ricercatore”»²⁶. Tale persona, nell’esperienza educativo-formativa di accompagnamento nella ricerca, avrà l’opportunità di realizzarsi compiutamente come essere umano, nella sua integralità, e soprattutto in tutte quelle potenzialità cognitivo-scientifiche di cui è portatrice. Formare nella prospettiva dell’essere significa per il docente-*tutor* porsi nell’ordine sì, della conoscenza, della razionalità e intenzionalità, ma soprattutto dei valori; vuol dire che la sua opera educativo-formativa di *tutorship* scientifica dovrà proiettarsi non solo verso obiettivi di apprendimento strettamente legati al sapere scientifico-disciplinare, ma anche a valori ontologicamente connessi al ruolo dello scienziato e all’attività di ricerca, quali il sapere autentico, la verità, la giustizia, la bellezza, la

condivisione e collaborazione ma anche il dolore, il sacrificio, la sofferenza, tutti antropologicamente fondati nella persona umana, considerata sempre come fine e mai come mezzo²⁷.

In tal senso, l'esperienza di formazione scientifica diventa lo spazio di libertà e di autoaffermazione personale in cui l'allievo apprendista-ricercatore potrà rivelarsi in tutto il suo essere, esprimere le sue intenzioni e motivazioni e impegnarsi duramente per raggiungere i suoi obiettivi. Questi cominceranno a materializzarsi e a strutturarsi a livello intenzionale nel dottorando e/o nell'assegnista di ricerca muovendo da un ascolto e da un'autocomprensione delle sue passioni, motivazioni, inclinazioni. Tuttavia, per realizzarsi, necessiteranno dell'interpretazione e comprensione del docente-*tutor* che fornirà al suo allievo indicazioni, linee guida e un sostegno concreto nelle diverse attività, utile ai fini dell'apprendimento di nuove conoscenze e competenze indispensabili per misurarsi con le difficoltà dei vari compiti legati alle diverse esperienze di ricerca.

Un aspetto chiave di tale sostegno è costituito dal modello dello *scaffolding* che individua la funzione cognitiva di 'sostegno per la elaborazione', di cui lo studente ha bisogno per imparare, ricordare, elaborare.

Come si vede, l'esperienza di orientamento nella ricerca scientifica, nella prospettiva fenomenologico-personalista, si configura come esperienza di investimento, promozione, di scommessa educativa rispetto ad un progetto formativo che, per realizzarsi, prevede un accordo da ambedue le parti, soggetto che accompagna e soggetto accompagnato, entrambi protagonisti di un confronto dialettico basato non solo su un trasferimento di conoscenze dal Maestro all'allievo, ma anche sulla condivisione di esperienze e valori. La ricaduta pedagogica di questo intervento, infatti, non si registra unicamente sul soggetto accompagnato. Intorno alla persona dell'apprendista ricercatore, regione ontologica del processo di *tutorship* scientifica, gravitano una serie di ulteriori significati, che altro non sono se non elementi costitutivi di tale esperienza.

La persona – come evidenziato da Flores d'Arcais - «si qualifica [a livello ontologico] per la sua apertura, e dunque per la sua capacità intenzionale per l'altro. Il che la porta a vivere *con* gli altri, in una socialità, dove il rapporto interpersonale potrà anche raggiungere il livello

del vivere per gli altri»²⁸. Dunque, al centro dell'esperienza educativa-formativa di *tutorship* scientifica è sì, la persona dell'allievo, intesa però sempre come un essere nel mondo e un essere in relazione che si forma non solo attraverso uno studio contemplativo, riflessivo, individuale, ma anche attraverso le esperienze a cui partecipa e i soggetti con cui entra in relazione, *in primis* il suo Maestro-*tutor*, ma anche i colleghi e, più in generale, la comunità scientifica in cui è inserito.

Attraverso l'azione individuale, e facendo leva anche sull'opera collettiva svolta dagli altri e dalla comunità scientifica, la *tutorship* scientifica punta alla formazione di una identità personale e professionale dell'allievo apprendista come ricercatore, e più in generale come intellettuale.

Nell'attuale temperie culturale il concetto di identità e viepiù quello di identità professionale sembra essere esposto a gravi rischi di fragilità, debolezza, inconsistenza, mutevolezza, fluidità. Per contrastare questi rischi, dopo anni di assenza, di riduzionismi e di scientismi, di ipotesi fallaci e frammentarie sull'educazione, occorre, invece, promuovere un *ritorno alla soggettività*²⁹. Il ritorno all'io è il ritorno dell'uomo teoretico, contemplatore appassionato, un intellettuale-filosofo alla ricerca della vita autentica, raggiungibile mediante il compimento di un itinerario 'ascetico' che lo porta non già ad abbandonare il mondo, ma, al contrario, ad impossessarsene.

Nel raggiungimento di questa identità professionale come ricercatore fondamentale saranno la postura empatica e l'atteggiamento di cura educativa forniti dal docente-*tutor*. Tali capacità sono strettamente legate ad un stile non-direttivo presupposto di un incontro autentico tra esistenze umane. «Questa autenticità esistenziale – osserva V. Iori riprendendo le teorie rogersiane – non esclude [tuttavia] l'asimmetria implicita nella funzione di *guida* dell'educatore che [...] “conduce” e quindi “dirige” l'educando alla conoscenza e all'accettazione di sé»³⁰.

La centratura dello sguardo sulla persona dell'allievo nell'esperienza di formazione scientifica, oggi, pone inevitabilmente un interrogativo circa l'epistemologia e il ruolo del docente-*tutor*, nonché sulla necessità di formare adeguatamente questa figura per l'esercizio di una *tutorship* che si esprima attraverso diversi livelli di competenza, ma soprattutto di natura sociale ed empatica.

Ora, evitando di ripeterci in cose già dette altrove³¹, dopo aver definito il concetto di *tutorship* scientifica e delineato, nelle linee generali, lo sfondo teorico e i confini epistemologici e metodologici entro cui è possibile collocare questa pratica, nel paragrafo che segue cercheremo di rintracciarne innanzitutto la genesi da un punto di vista storico, per cercare di capire come questa pratica si è andata evolvendo nel tempo, secondo quali forme paradigmatiche e quali lineamenti.

Lineamenti di una pedagogia della *tutorship* scientifica nel passato

Facendo un passo indietro nel tempo, possiamo rintracciare le origini e insieme la *ratio* della *tutorship* scientifica nel passato. Ancor prima dell'istituzione del *tutor*, nel mondo anglosassone, la *tutorship*, pur mancando di una chiara formalizzazione, era considerata tacitamente una componente essenziale del processo educativo. In quanto regione ontologica dell'educazione, tale funzione era inscritta in tutte quelle pratiche a carattere pedagogico-formativo, finanche quella di formazione alla ricerca scientifica, nella quale la preoccupazione per lo sviluppo integrale dell'allievo (dunque, non solo da un punto di vista cognitivo-intellettuale, ma anche spirituale) e per l'accompagnamento personalizzato nel suo itinerario formativo costituivano il senso stesso dell'educare.

Raffinati studi di storia dell'educazione confermano che la *tutorship* fosse già presente, pur senza una chiara codificazione, come pratica non strutturata nel mondo classico, nell'attività dei maestri dell'antica Grecia, di Roma, del Medioevo, della Scolastica e dell'umanesimo, caratterizzata da un modo preciso di intendere il rapporto educativo e l'attività didattica. Basti pensare a grandi maestri come Socrate, Platone, Aristotele, ai precettori medioevali, Sant'Agostino, san Tommaso, ai primi maestri dell'umanesimo educativo nell'Italia del XV secolo, come Leon Battista Alberti, Guarino Guerino, Vittorino da Feltre, e in Europa, Erasmo da Rotterdam, Tommaso Moro, Lutero, Juan Vives, solo per citarne alcuni. Tali figure sono la più vivida testimonianza di ciò che oggi rappresenta il *tutor*, inteso alla maniera di Bertagna come un maestro, nel quale compiti educativi, istruttivi e formativi convivono in un unico ruolo, per

esercitare il quale è necessario investire nella relazione Maestro-allievo.

Fonti attestano che gli antesignani del *tutor* su menzionati erano soliti seguire i loro allievi-discepoli nello studio come nella vita privata, e stringere con loro un rapporto basato sulla stima reciproca, sulla fiducia, sul rispetto, sulla fedeltà. Nella loro esperienza, cammino di ricerca ed esistenza si fondevano l'un l'altro dando vita ad una relazione profonda, autentica che si nutriva nel tempo di una collaborazione sinergica e di sentimenti di benevolenza, amicizia, gratitudine.

La formazione al pensiero scientifico dell'intellettuale dentro e fuori l'università affonda le sue radici nel basso Medioevo, nel periodo della Scolastica e, come sostiene qualcuno, addirittura della Patristica³² con riflessi notevoli anche sulle epoche successive, soprattutto sulla modernità.

Mirabilmente rappresentata dalle opere di Jacques Verger³³, la storia della formazione scientifica va modificandosi poi lungo i secoli successivi e perfezionandosi in taluni aspetti congiuntamente con l'idea stessa di università e, soprattutto, di scienza, fino a tradursi in una vera e propria filosofia della formazione scientifico-intellettuale, che vede il suo culmine nell'Ottocento, nel modello di università moderna, caratterizzata dal binomio ricerca-insegnamento e dal modello di formazione (*Bildung*) "neoumanistico" analizzato nelle opere di studiosi e intellettuali del tempo, quali Van Humboldt, John Henry Newman, Max Weber, Edith Stein, H.-G. Gadamer, Jürgen Habermas *et alii*.

Ma, cerchiamo ora di vedere, attraverso un necessario rimando alle fonti, quali sono le principali caratterizzazioni che la *tutorship* scientifica ha assunto nel passaggio da un modello di società ad un altro, soffermandoci in particolar modo sulla società medioevale e sul modello educativo-formativo che si va lentamente delineando tra patristica, prima scolastica e scolastica fino ad arrivare poi alla modernità.

...nel Medioevo

Possiamo affermare, senza timore di smentita, ma trovando conferma a tali affermazioni nelle opere di autori classici del periodo medioevale come Boezio, Tommaso, Agostino, ma anche nelle magistrali

ricostruzioni di storici medievalisti come Herbert Grundmann³⁴, Jacques Le Goff³⁵, del suo allievo Jacques Verger³⁶ e M. Grabmann³⁷, che l'idea di *tutorship* scientifica o se vogliamo di un accompagnamento nella ricerca sostenuto da una filosofia della formazione si afferma di pari passo con la fondazione dell'università e il diffondersi della scolastica.

In riferimento alla nascita delle università, Charles Homer Haskins afferma: «Le università, come le cattedrali e i parlamenti sono un prodotto del Medioevo» e, più in particolare, della Chiesa. Esse, di fatto, nascevano dalla volontà di superare il modello di istruzione del passato, centrato sulle scuole sovvenzionate da cattedrali e monasteri, in cui si impartiva la cultura religiosa per puntare ad un livello di istruzione superiore protesa alla ricerca del sapere. Antesignana della università moderna, dedicata a questo tipo di formazione specialistica e scientifica era lo *Studium* sorto tra l'XI e il XIV secolo, appunto «grazie alla trasformazione delle scuole cattedrali»³⁸, e concepito, da un lato, come *Universitas*, (ovvero come organizzazione corporativa, uno spazio didattico diremmo oggi, distinto sul piano amministrativo in facoltà, e gestito, controllato e garantito nella sua autonomia dalla compagnia di maestri e allievi) e, dall'altro, come *Universitas studiorum*, cioè come sistema organico di discipline di studio culminanti negli studi di teologia. Accanto a questa espressione c'era quella latina *Universitas magistrorum et scholarium*, più vicina al concetto moderno di università, nella quale compariva già l'archetipo di una comunità scientifica fondata da maestri e allievi, oggi diremmo da maestri-*tutor* e apprendisti ricercatori. Nella facoltà di *artes*, i *magister artium* insegnavano le arti liberali e preparavano alle tre facoltà superiori di teologia, diritto (canonico e civile) e medicina.

La prima università dell'Occidente sorge a Bologna nel XII secolo, seguita poi da quella di Parigi e di Oxford. Si dovrà aspettare il secolo successivo per assistere allo sviluppo delle università un po' ovunque in Europa, segno di un fermento culturale ormai generalizzato. In seno al movimento di riforma spirituale che aveva investito la Chiesa fin dal XI secolo nascono due importantissimi ordini, quello dei Frati minori, o francescano, e quello dei Predicatori, Domenicani. È proprio grazie ai loro *studia* che la ricerca riceve un nuovo impulso, specie nel campo

delle scienze naturali, nella traduzione dei classici del pensiero antico e nella scoperta di uno spazio di autonomia razionale. Diversi sono gli intellettuali, maestri e studiosi, che in questo periodo si spostano nelle città dei più rinomati *studia*, Bologna per il Diritto, Salerno per la Medicina e Parigi per la Teologia, muniti della licenza per insegnare *libertas ubique docendi* nelle *Universitates*. Tra questi insigni maestri spiccano le personalità di Alberto Magno (1206-1280) e del suo discepolo Tommaso d'Aquino (1225-1274). Il principio su cui si fondava l'insegnamento di questi maestri è la *ratio*, ovvero la logica secondo la quale l'uomo deve sforzarsi di comprendere la razionalità racchiusa nell'opera creatrice di Dio, facendo leva sul suo intelletto, creato a immagine e somiglianza di quello divino.

Nella formazione, un'attenzione particolare assumeva il metodo didattico. Le *universitates* erano concepite e organizzate al loro interno come cittadelle del sapere: docenti e studenti si dedicavano ai propri studi in un clima dialogico, basato sulla conoscenza personale, sullo scambio di idee, sul confronto intellettuale, in uno spirito di amicizia, convivialità e mutua collaborazione. Al centro dell'opera formativa c'era la relazione educativa e una *tutorship*, diremmo oggi, attenta all'allievo, che veniva accompagnato e scrupolosamente abilitato all'esercizio della professione. La razionalità, principio cardine della conoscenza, finanche di quella di fede, era l'*ubi consistam* del metodo e del modello di formazione scientifica, che emergeva soprattutto dall'*auctoritas* impressa nei programmi di teologia e dal modello esemplare e autorevole del Maestro. Quantunque gli studi costituivano la ragion d'essere delle università, era la *compagnia di maestri e allievi*, in quanto sodalizio umano e intellettuale, ad accomunare esperti e apprendisti nell'applicazione, se pure con diversi gradi di competenza, a tali studi.

Nell'università medioevale, intesa e organizzata come corporazione, l'esigenza principale alla base della formazione al pensiero scientifico consisteva nella problematizzazione del rapporto tra verità di fede e ricerca autonoma della ragione indagatrice. In tale prospettiva, formare al pensiero scientifico significava promuovere nell'allievo l'uso consapevole e autonomo della ragione, necessaria per spiegare la realtà, attraverso la comprensione di quelle leggi immutabili ed eterne

insite sia nelle discipline di studio, volte alla conoscenza appunto del reale (aritmetica, geometria, astronomia, musica), sia nelle discipline centrate sul metodo (grammatica, retorica, dialettica). Tale formazione era subordinata ad un modello formativo (tutoriale) scrupolosamente fondato sui principi del metodo della scolastica, avente nella Patristica³⁹ le sue fonti. Stando ad alcune ricostruzioni storiografiche, osserva R. Pagano che «è nel periodo patristico [...] che si ha il tentativo di chiarire i misteri della fede con l'ausilio del pensiero razionale»⁴⁰ avvalendosi di strategie didattiche ascrivibili al metodo pre-scolastico come le *Sentenze*, le *Summae*, le *Quaestiones disputate* e i *Quodlibeta metodologica*, da cui discenderanno successivamente le note *disputationes* e le *quaestiones quodlibetales*, dispositivi didattici ed educativi centrali nell'esperienza scientifica e nelle relazioni formative della istituzione universitaria.

Precursore di questo modello formativo è Severino Boezio. Nel tradurre in latino le opere di Aristotele e nella stesura dei suoi lavori, il *De consolazione philosophie* e gli *Opuscola sacra*, Boezio stabilisce l'importanza per il soggetto di avvalersi di un metodo scientifico che lo guidi razionalmente nell'attività di ricerca. Un elemento chiave nella costruzione del discorso scientifico è la logica del sillogismo e l'uso consapevole di due dispositivi didattici, *quaestio* e *solutio*. Formare il pensiero erudito, per Boezio, significa abilitare l'allievo all'uso consapevole e scientifico del metodo. Nelle *quaestiones*, egli individua una tecnica che delinea in maniera puntuale come si deve procedere nell'analisi di un testo, dove alla lettura segue, «come parte didatticamente rilevante, l'esercizio del commento per il quale scandisce le seguenti fasi: leggere l'intera opera; analizzarla, ma solo dopo aver individuato il filo conduttore del pensiero dell'autore; ricollegare le questioni particolari individuate al senso generale del testo; interpretare facendo ricorso al personale senso critico. [...] Il commento serviva per dare senso letterale al passo letto e, quindi, per preparare la *sententia*, ovvero la tesi finale sul testo pronunciata dal *magister artium*. Nella scolastica, invece, il commento prevarrà come metodo d'insegnamento e i testi di Aristotele non saranno chiosati o annotati parzialmente, ma interamente commentati. I *commentari* medievali diverranno dei veri e propri libri di testo e seguendo le indicazioni di Boezio

serviranno per comprendere il fine, l'utilità, l'ordinamento, l'autenticità, la collocazione dell'opera nel campo delle discipline filosofiche»⁴¹.

Per facilitare la comprensione di alcuni testi e consentirne la divulgazione, Boezio introduce le “definizioni” e gli “universali”, le prime, allo scopo «di chiarire i lati oscuri del pensiero filosofico, mentre [...] [i secondi] servivano come grandi categorie concettuali utili per gli esercizi di logica»⁴². Inoltre, opponendosi ad un insegnamento di tipo dogmatico e mnemonico e ad un apprendimento inteso come semplice accumulazione di nozioni, propone un nuovo modello di formazione scientifica di tipo razionale, finalizzato a promuovere nell'allievo l'esercizio intellettuale, strategie di pensiero e un metodo utili per studiare in maniera critica, comprendere i testi sacri e farne oggetto di ulteriori riflessioni. I principi generali su cui si fondava questo metodo sono *omnis cognitio est per modum cognoscentis* e *cognoscens cognoscit per modum suum* in cui, come si vede, nella formazione intellettuale, centrale è la problematica gnoseologica. Per offrire risposte concrete a questo problema, secondo Boezio, era necessario rivedere la pratica insegnativa, riformulando «il curriculum e suddividendo le discipline speculative secondo il grado di astrazione. Dapprima la Scienza naturale (*naturalis*), poi la matematica (*mathematica*) e, infine, al livello più alto, [...] la teologia (*metaphisica*). Per ciascuna di queste scienze egli indica il metodo con le quali studiarle: per la scienza naturale bisogna procedere *razionabiliter*, per la matematica *disciplinaliter* e per la teologia *intellectualiter*»⁴³. Nell'*Opusculum III*, il *Liber de hebdomadibus*, divenuto in seguito un modello manifesto per la *Scolastica*, Boezio esplicita chiaramente la natura del metodo d'insegnamento del *magister* che sarà di tipo matematico-deduttivo, finalizzato ad un apprendimento logico e orientato alla comprensione delle questioni teologiche ma anche scientifiche.

Oltre a Boezio, diversi sono gli studiosi che, durante il Medioevo, hanno caratterizzato in senso epistemologico la loro opera educativo-formativa, come supporto al pensare. Tra questi ricordiamo Anselmo, Tommaso e Duns Scoto che meglio di altri sono riusciti non solo ad interpretare il pensiero medievale su questioni legate alla conoscenza, ma anche a teorizzare il modo in cui un soggetto può acquisire conoscenza di ogni oggetto sensibile e del mondo nella sua totalità, ivi comprese

quelle parti ritenute inafferrabili. Tale modalità è la *cognitio intentionalis*, ovvero la conoscenza intenzionale, categoria che sarà successivamente ripresa dal pensiero moderno, con importanti riflessi soprattutto sulla fenomenologia.

L'azione di guida del maestro, sul piano scientifico e intellettuale, trova una chiara esemplificazione nei dispositivi principali di cui si avvaleva nel suo metodo didattico: la *lectio* e la *disputatio*. La *lectio*, tutt'oggi esistente, soprattutto nelle università di Lettere e filosofia, distinta in ordinaria (tenuta dal maestro) e straordinaria (tenuta dal baccelliere), si caratterizzava per un approccio dogmatico e per un precipuo obiettivo: introdurre lo studente alla disciplina di studio, attraverso una conoscenza dei classici. Nella *lectio*, a un discorso introduttivo seguiva la lettura di un testo (spesso di Aristotele, o delle *Sentenze* di Pietro Lombardo) da parte del maestro e, infine, il commento, ovvero la spiegazione che gli allievi erano chiamati ad ascoltare attentamente e ad appuntare sul loro testo. La *disputatio* poteva durare più giorni e consisteva nella discussione su pro e contro la tesi esposta dal maestro. Essa rappresenta tutt'oggi l'elemento caratteristico del metodo scolastico, fondato su un modello razionale e relazionale di insegnamento-apprendimento, nonché di una didattica costruttiva, basata su forme di dialogo e di collaborazione tra esperti e apprendisti nella risoluzione di un problema posto dal maestro. Il suo valore era riconosciuto anche in passato. Infatti, l'ammissione alla licenza di uno studente era subordinata alla frequenza delle *disputationes* per almeno un anno, in cui per giunta bisognava dimostrare di aver partecipato con interesse e motivazione. Un altro esercizio proposto del maestro per abituare i suoi discepoli ad utilizzare la *ratio* e il confronto nel discorso era la *disputa de quodlibet*, da cui le celebri *quaestiones quodlibetales*. Si trattava, nello specifico, di discussioni pubbliche su argomenti suggeriti al momento stesso dagli allievi, organizzate una volta l'anno o al massimo due dai maestri, che si svolgevano alla presenza dei vari membri della facoltà e prevedevano il confronto tra la compagnia dei maestri e gli allievi.

Queste modalità didattiche, a ben considerare, hanno segnato profondamente non solo la formazione universitaria ma anche quella scientifica, nella misura in cui hanno posto le basi di un «Lavoro intellettuale come

professione»⁴⁴, sostenuto non già da pura retorica, bensì da un metodo, quello della ricerca caratterizzato, da un lato, dalla logica didattica di avviamento all'indagine scientifica, centrata sul professare principi, metodi, risultati, e, dall'altro, da una comunicazione scientifica più libera, meno irrigidita su forme preconfezionate e imposte dall'alto, ma, al contrario, produttrice di un pensiero più libero, democratico, collegiale. Entrambe saranno sostenute dalla *ratio* che, stando alla distinzione posta da Anselmo d'Aosta (1033-1109), nel primo caso, assume una valenza oggettiva e indica la ragione umana (*mens rationalis*) capace di comprendere il contenuto delle cose, mentre nel secondo caso, soggettiva, in quanto indica il contenuto della verità rivelata (*veritas ratio, fidei ratio* ecc). Tra le due forme di razionalità, tuttavia, secondo Anselmo, era necessario stabilire un *continuum*: la *ratio* soggettiva, intesa come capacità di comprendere le cose doveva sempre attivare un confronto con la *ratio* oggettiva. Dal momento, però, che la scienza, nella prospettiva anselmiana, procedeva dalla fede, era necessario proporre un insegnamento che favorisse la capacità di comprensione della *ratio* soggettiva così da mostrare all'allievo le molteplici strade per arrivare alla verità.

Nell'azione educativo-formativa, il maestro, oltre alla *ratio*, si affidava anche a dispositivi come le «figure retoriche», che consentivano di immaginare, comparare, modellare, dire altro rispetto a quello che si voleva dire (per esempio, le analogie tra naturale e soprannaturale consentivano di parlare di Dio, di arrivare a dire del divino muovendo dall'umano). Per Anselmo, in particolare, bisognava educare la ragione a saper distinguere tra genere e specie, tra ente ed essenza, tra materia e forma per contrastare il rischio di credere solo nei nomi e non nella realtà a cui essi rinviano. Emergeva qui la questione del nominalismo, ovvero dei cosiddetti 'falsi dialettici', e cioè di coloro che «negano la realtà delle verità metafisiche», strettamente collegata alla *vexata quaestio* degli universali, uno dei temi più dibattuti nel Medioevo. La posizione di Anselmo di netto rifiuto del nominalismo, anticiperà, di fatto, il realismo tomistico⁴⁵. Per formare il giovane come 'vero dialettico', secondo Anselmo, era necessario puntare sull'insegnamento della logica aristotelica, nella quale emergeva un'attenzione particolare agli aspetti formali del

pensiero scientifico, fondato sulla diade arte e tecnica del pensare. Il dispositivo più idoneo per formare alla logica del ragionamento scientifico è la «dialettica ancorata alla logica e basata sulle dimostrazioni *pro et contra*»⁴⁶. Inoltre, un'importanza decisiva nella costruzione di un discorso scientifico corretto sul piano formale riscuoteva la grammatica, considerata da Anselmo fondamentale per la formazione dei giovani. Per lo studio di quest'ultima era necessario, a suo avviso, avvicinare i giovani alla lettura dei classici, nei confronti dei quali egli nutriva una profonda ammirazione.

Proseguendo l'itinerario tracciato da Anselmo, Tommaso d'Aquino (1225/6-1274), considerato a tutti gli effetti il più grande dei filosofi scolastici, partendo da una prospettiva cristiana, distingue tra sapere filosofico e sapere rivelato, ponendosi a favore della superiorità delle verità di fede, a partire dalle quali vengono fissati dei criteri che la ragione deve seguire⁴⁷. L'origine e il fine di tutto, anche della conoscenza, per Tommaso, è Dio, del quale la filosofia dimostrerà l'esistenza procedendo per cinque vie graduali (*ex motu, ex causa, ex contingentia, ex gradu ed ex fine*)⁴⁸, attraverso le quali il soggetto deve poter evolvere da una conoscenza sensibile, terrena, che si affida ai sensi, ad una conoscenza di secondo livello, intellegibile, propria dell'anima umana. L'opera tommasiana più significativa sul piano pedagogico è il cosiddetto *De Magistro (Quaestio XI del De veritate)*, in cui questi, partendo da Agostino, fornisce un'indicazione ben precisa sulla figura del Maestro che riconosce in Dio. È da quest'ultimo, infatti, che dipendono l'illuminazione dell'intelletto e le potenzialità del soggetto che, per passare dalla potenza all'atto, dunque, per svilupparsi necessitano di un aiuto esterno. Anticipando di molto il ruolo di *tutor*, Tommaso evidenzia che sarà compito del docente aiutare l'allievo a fare emergere quella conoscenza che possiede in maniera tacita, inespressa in sé. Ciò non esclude, nella prospettiva filosofico-educativa da lui delineata, «l'*inventio*, ossia la possibilità che il discente possa da solo pervenire alla scienza, ma è comunque necessario un qualcuno che aiuti. Di qui l'importanza della *doctrina*, che è quella del maestro, il quale, possedendo la scienza esplicitamente e perfettamente, agevola il processo di apprendimento dello scolaro. Dall'insegnamento del maestro lo scolaro apprenderà non i principi, che vengono da Dio, ma le

conclusioni. Perché è vero che solo Dio può formare la mente dell'uomo, ma in tal caso s'intende della forma ultima della mente»⁴⁹. L'insegnante, nella pedagogia tommasiana, è considerato, invece, un semplice mediatore dell'intervento promosso e suggerito da Dio. Per assolvere tale ruolo, egli necessita comunque di una precipua preparazione che gli consentirà di trasmettere il sapere, lavorare sulle menti e dare forma all'umano. Questa preparazione, come abbiamo visto, ha origine nella scienza, dunque, in una preparazione pedagogica, ma è supportata anche da uno studio serio, puntuale, rigoroso dei classici, nei quali è possibile rinvenire insegnamenti senza tempo, ma soprattutto il riconoscimento del valore del metodo per poter interpretare la cultura del passato e assimilarla, facendo di essa un *habitus* mentale.

Da quanto detto finora, emerge che le teorie dei maestri-umanisti, pur distinguendosi in relazione agli approcci, alle tecniche e ai dispositivi metodologici, si riconoscono in una matrice comune, quella di una pedagogia appunto centrata sulla persona.

L'allievo, con la sua individualità, ma anche con il suo essere intersoggettivo, ovvero con la sua capacità relazionale, è centro di significazione dell'opera educativo-formativa. In quanto tale, egli afferma il suo essere, la sua interiorità, intenzionalità, mediante la razionalità e lo sviluppo del suo intelletto, strettamente connessi a una disciplina del pensare; ma anche attraverso la parola, la funzionalità comunicativa e la competenza argomentativa. La sua possibilità di divenire altro è legata, tuttavia, al docente e alla sua opera mediatrice educativo-formativa-tutoriale. La modalità relazionale della *lectio* costituisce, di fatto, il punto di forza della pedagogia interpretata dal maestro, che forma al pensiero scientifico, a partire da una interrogazione critica del sapere, dei classici su cui si fondava allora la cultura, e nondimeno del metodo e dell'esperienza, con la finalità di elaborare nuovi orizzonti di senso e costruire nuovo sapere.

Le categorie pedagogiche fin qui delineate, come vedremo, torneranno nel tempo, rifrangendosi soprattutto sulla modernità, confermando il loro valore e qualificandosi come presupposti di una formazione intellettuale e scientifica di qualità che punta a costruire nuovi significati. Uno fra gli altri: la forza della parola.

Il riconoscimento della parola, come strumento di un pensiero rigoroso, porterà non solo i maestri del tempo, ma anche quelli delle epoche successive ad affinare la retorica, e con essa, «il ‘saper parlare’, ma anche il ‘saper pensare’; il ‘saper porgere’, ma anche il ‘saper ragionare’, e così via. L’indicazione metodologica che ne deriva non può che essere questa: insegnare a *parlare pensando* e a *pensare parlando*. In tal modo il soggetto [...] viene posto nella felice condizione di esprimere il proprio *potere di significazione* in termini di congruenza umana»⁵⁰.

Oggi nell’apprendistato scientifico, ovvero nella pratica formativa dell’aspirante ricercatore, la retorica non è che una articolazione della competenza comunicativa, l’arte del saper parlar bene e del sapere argomentare. Sostenuta da un linguaggio chiaro ma anche aulico, brillante, strutturato sul piano scientifico⁵¹, essa costituisce uno degli obiettivi educativi impliciti, ma anche più importanti ai fini dell’acquisizione della capacità di espressione orale, ma anche di argomentazione scritta, all’interno, per esempio di un percorso di dottorato. Tale competenza si rivela preziosa nella ricerca individuale, ma è indispensabile anche nelle occasioni di ricerca collegiale (seminari, convegni, laboratori, tavole rotonde ecc). È utile anche ai fini della elaborazione della tesi di dottorato, di progetti nazionali, europei e internazionali e, in maniera ancora più rilevante, nella stesura delle pubblicazioni (monografie, articoli in riviste, rassegne ecc). L’importanza che la parola, l’esercizio retorico e il saper argomentare rivestono nella formazione del ricercatore, fa sì che l’azione di *tutorship* scientifica oggi si esprima soprattutto in pratiche che veicolino l’acquisizione di tale abilità. Ciò avviene, attraverso esperienze di studio e di formazione teorico-pratica in cui determinante è, da un lato, il valore della testimonianza del docente-*tutor*, il suo atteggiamento di apertura e di disponibilità nel dire, ma, soprattutto, nel mostrare al suo allievo come si fa a tenere un discorso scientifico, come si fa a strutturarlo, ad argomentarlo, e come tale discorso può essere condiviso nella comunità scientifica, anche in una forma scritta, secondo quali canoni e rispettando quali regole del ben e bel comunicare. Va detto che il trasferimento di questo tipo di competenza raramente, nel corso del dottorato, o comunque dell’apprendistato scientifico, è mediato da lezioni strutturate in laboratori e seminari opportunamente dedicati a questi obiettivi

formativi. Si affida molto più spesso alla benevolenza del docente-*tutor* e al suo forte senso del ruolo e del dovere, che lo responsabilizza nei confronti di colui che riconosce come suo allievo e che, in quanto tale, va formato adeguatamente, affinché diventi un ricercatore raffinato, creativo, innovativo, ma anche umanamente sensibile, in grado di accrescere con i suoi studi la conoscenza in relazione alla sua disciplina. Affinché ciò si verifichi, tuttavia, è fondamentale la partecipazione attiva dell’allievo nel dimostrarsi attento, capace di osservare, di imitare un modello e di stravolgerlo anche, per poi creare, innovare. Questo non avviene *sic et simpliciter* direbbero i maestri medievali. Per possedere il sapere, la conoscenza e la scienza, occorre innanzitutto una buona dose di curiosità, la capacità di soffermarsi sulle cose, di riflettere, di interpretare, di cogliere nessi, di comprendere, di ragionare intorno ad un aspetto, di condividere il proprio punto di vista, e poi il coraggio di sperimentare, ma anche di mettersi in discussione, di sbagliare e di ricominciare daccapo.

Facendo un salto temporale di alcuni secoli, nei quali comunque non sono mancati modelli educativo-formativi che hanno influenzato e anticipato il paradigma della *tutorship* scientifica in università, è sul modello di formazione alla ricerca nel periodo della modernità che andremo a soffermare ora il nostro sguardo per cogliere eventuali nessi o difformità rispetto al modello fin qui delineato.

...nella Modernità

Nella modernità si assiste, com’è noto, all’emersione di uno spirito nuovo in campo educativo-formativo che va sotto il nome di neoumanesimo. Generato dall’impegno etico-educativo degli idealisti e dei romantici, esso postula il ritorno ad alcuni valori della tradizione del passato, della società antica medioevale, ma in una prospettiva diversa, e, quindi, più capace di confrontarsi con i problemi del tempo⁵². Questo nuovo modo di sentire si riverbera nella società e nell’istruzione, veicolando nuovi assetti istituzionali, una visione nuova del sapere, ma anche dei modi di conoscere, e caratterizzando in maniera decisiva la formazione scientifica in università. Tale fenomeno, quantunque presente nelle diverse società, investe, con tratti più marcati, quella germanica. Qui

l'università, intesa come *Universitas studiorum*, si presenta con i tratti tipici della modernità, primo fra tutti la veste istituzionale laica e poi il binomio ricerca-insegnamento, fondato sul modello della *Bildung*, proprio della società germanico-tedesca⁵³. Tale impostazione, a ben vedere, si discosta notevolmente da quella medievale, caratterizzata, come abbiamo visto, dalla solidale compagnia di maestri e allievi e da una struttura elitaria, affidata principalmente al clero e organizzata secondo il modello insegnamento-studio.

In Germania, la prima università a farsi portavoce dell'esigenza di riformare l'Accademia dal di dentro è quella di Gottinga, nella quale si sviluppa il libero insegnamento. Tra i professori più illustri che insegnarono in questa università, spiccano le personalità di F. A. Wolf, Wilhelm von Humboldt ed E. Husserl con il suo circolo fenomenologico, M. Weber *et alii*. Il modello neumanistico di una università riformata, «punto di incontro di stimoli illuministici e di lieviti romantici»⁵⁴, trova, di fatto, una sintesi concreta nel modello humboldtiano, che non rimane circoscritto al mondo e alla cultura germanica, ma il cui riflesso si rifrange sull'intera Europa.

Riformatore dell'università di Berlino e ministro dell'istruzione del governo prussiano, storiografo e linguista, Humboldt (1767-1835) dedicò una buona parte dei suoi studi alla riflessione sull'uomo e sulla sua educazione morale e scientifica. A lui va il merito di aver elaborato un'idea nuova di università pura, disinteressata, fondata sulla libera espressione del sapere e sulla ricerca. Questa idea è confluita poi in un modello attuato a Berlino, ma destinato a rimanere in auge per molto tempo. Esso trova una chiara e sapiente espressione nel saggio *Università e umanità*, nel quale Humboldt si interroga sul ruolo pedagogico dell'Università (e del docente che opera in essa), la cui «essenza (*Wesen*) consiste [...] nel collegare, interiormente, la scienza oggettiva all'educazione soggettiva (*die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung*), esteriormente, l'istruzione scolastica (*Schulunterricht*) compiuta con lo studio che si va iniziando secondo alcune direttive personali, o piuttosto nel realizzare il passaggio dall'una all'altro. La prospettiva fondamentale resta comunque la scienza: giacché appena essa si presenta pura, viene accolta spontaneamente e nella sua totalità, pur potendosi

verificare alcune deviazioni sporadiche»⁵⁵. Caratterizzata da una gestione autonoma rispetto allo Stato, l'università si riconosce in un compito preciso: «elaborare la scienza (*Wissenschaft*) nel senso più profondo e più lato del termine, e [...] offrirla all'educazione spirituale ed etica (*geistige und sittliche Bildung*) perché l'utilizzi come materia non intenzionalmente predisposta, ma di per sé funzionale allo scopo»⁵⁶. Oltre all'insegnamento di questa o quella disciplina, essa deve fornire una completa formazione spirituale ed etica all'individuo che gli consenta di realizzarsi nel suo scopo più alto, ovvero nella totalità delle sue potenzialità e nella sua umanità. Quest'ultima, come si evince dallo stesso titolo dell'opera su citata, ma anche da altri suoi scritti, molti dei quali rimasti incompiuti⁵⁷, è un tema molto caro a von Humboldt, che vede nella formazione scientifica la possibilità di promuovere l'umanità nel singolo, ma anche di realizzarla in generale: l'uomo si forma attraverso la scienza, intesa come pluralità, ovvero come visione organica dei saperi coltivati in università. Lo stesso dicasi del mondo che si forma come umanità, ovvero come totalità in senso universale. Facendo leva su un concetto di responsabilità, ma anche di autonomia e libertà, egli osserva che compito supremo (*die letzte Aufgabe*) di ciascuno è: «dare il più ricco contenuto possibile al concetto di umanità inerente alla nostra persona, sia nel corso della nostra vita che ancora oltre, mediante le tracce durevoli della nostra azione vitale (*durch die Spuren des lebendigen Wirkens*), questo compito si assolve unicamente in virtù del collegamento del nostro io con il mondo (*durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt*), per la più estesa, intensa e libera influenza reciproca (*Wechselwirkung*). E questo soltanto è anche il vero metro per giudicare l'elaborazione di ogni branca dell'umana conoscenza»⁵⁸.

Nell'università, l'allievo ha la possibilità di coltivare liberamente la scienza, mosso unicamente dal desiderio di accedere alla conoscenza, e consapevole dell'impegno e della responsabilità che ciò comporta.

L'autonomia e la libertà dell'allievo, se da un lato, modificano il ruolo del docente, dall'altro, caricano di senso l'opera pedagogica che egli svolge. Come ministro della sua università, egli è chiamato a promuovere il progetto riformatore di una società migliore, più preparata sul piano scientifico e professionale e più umanizzata. Nel

promuovere tale obiettivo, egli punterà a formare l'abito professionale nell'allievo, attraverso un insegnamento non già meccanico, chiuso e limitato ad una preparazione parziale, unilaterale, concentrata sull'apprendimento di questa o quella abilità, ma aperto alla cultura, capace di dialogare con il mondo e con le altre scienze. Questo atteggiamento di apertura che il docente cerca di promuovere nell'allievo trova una testimonianza nel suo modo di concepire la scienza e di viverla in università, con un atteggiamento non dogmatico ma dialogico, aperto al confronto e disponibile a modificarla attraverso una circolarità ermeneutica di punti di vista.

Tuttavia, a cambiare in università non è solo il ruolo dell'allievo, di colui che vuole formarsi per la ricerca o per una professione, o quello del docente, ma è anche la relazione tra i due. Di fatto, sia il docente, sia l'allievo-ricercatore sia la loro relazione esistono in università in funzione della scienza, concepita come fine, e della passione per questa.

Quest'ultima è «il requisito essenziale che accomuna tutti quelli che, nell'Università, si dedicano a una qualunque ricerca. Perciò si tratta di unire in essa, in vista di una mèta comune, la matura, già addestrata, ma proprio per questo più unilaterale esperienza del professore e la giovanile energia dello studente, 'meno parziale e coraggiosamente tesa verso tutte le direzioni'»⁵⁹. In quanto prodotto di una attività continuamente rigenerantesi, la scienza non è posseduta, né può essere trasferita una volta per tutte dal docente all'allievo, ma è un'*enérghēia*⁶⁰ che entrambi singolarmente ma ancor di più congiuntamente possono provare ad accrescere, attraverso una stretta vicinanza e sinergica collaborazione tra chi insegna (l'anziano ed esperto professore che funge da guida) e chi impara (il giovane apprendista ricercatore che viene iniziato alla ricerca scientifica), fino al riconoscimento di una comune vocazione (*Beruf*) rispetto ad uno specifico compito scientifico.

La scelta della professione scientifica è strettamente dipendente da questa categoria, la vocazione, a un punto tale che – come dirà meglio un secolo dopo Max Weber nel testo di una sua conferenza, *Scienza come vocazione professionale*⁶¹, *Wissenschaft* e *Beruf* costituiscono un tutt'uno inscindibile.

La questione della vocazione rinvia, di fatto, al problema metafisico ed etico-religioso del senso. Essa è una qualità

dell'essere, una predisposizione che l'allievo aspirante ricercatore possiede già in potenza dentro di sé; è la spinta motivazionale, una tensione/aspirazione, quel sentire profondo connotato da acribia, passione e volizione nei confronti del sapere, della ricerca della verità a cui ha scelto di dedicarsi nella vita come nella professione. La sua condizione di possibilità, tuttavia, è fortemente condizionata dall'azione pedagogico-tutoriale del maestro, ovvero dalla sua capacità di guidarlo e orientarlo sul piano filosofico, etico, religioso, di intercettare il suo *Beruf*, comprenderlo, coltivarlo e contribuire a trasformarlo in possibilità finita, ovvero in *habitus* professionale di ricerca.

Nel processo di accompagnamento nella ricerca, il docente si avvale come mezzi dell'opera educativa dei saperi che non sono accolti passivamente dall'allievo, ma in uno spirito di collaborazione finalizzato alla crescita comune.

La formazione scientifica dell'allievo avviene per il docente secondo un modello che si fonda su due categorie chiave, da cui dipende l'efficacia dello stesso intervento: la libertà (*Einsamkeit*) e la solitudine (*Freiheit*). La prima è intesa in un senso duplice: come libertà e autonomia della ricerca e come libertà dell'individuo in formazione, che deve accogliere il sapere non già senza slancio, ma con spirito critico-elaborativo, così da consentire uno scambio virtuoso di prospettive tra professori e ricercatori, in vista di una edificazione continua del sapere scientifico. La solitudine, invece, precisa von Humboldt, non va intesa come ricerca di uno spazio solitario o di un pensiero individuale, isolato rispetto al resto delle voci e alla comunità scientifica. Esso, al contrario, è il presupposto per entrare in relazione con l'altro, dopo aver imparato, però, a stare anche da solo con se stesso e con i propri pensieri, con la solitudine della propria coscienza. In questo senso, essa «è l'antidoto della superficialità, del gregarismo, del falso e deteriore comunitarismo. Solitudine dice gusto dell'altezza del pensiero, della spassionata e approfondita ricerca, dell'ostinato rigore della conoscenza, della tensione morale ed ideale schiva di superficiali riconoscimenti ed omaggi».⁶² Così intesi, libertà e solitudine sono due concetti inseparabili per Humboldt, all'origine di quel sodalizio scientifico che si invera nella comunità di ricerca, nella quale ciascun docente o allievo è aperto ad un confronto rispettoso nei

confronti dell'altro e al riconoscimento del suo apporto come essenziale. Compito del docente, nella sua *tutorship*, se così possiamo definire la sua pratica magistrale di insegnamento e di guida del suo allievo, è contribuire a formare in quest'ultimo queste due qualità come vie d'accesso ad un più elevato scopo, ovvero la sua formazione morale. È questo, in definitiva, secondo Humboldt, il ruolo della scienza e di uno studio serio ben fatto: portare a maturazione le potenzialità dell'allievo e formarlo nel carattere, così da contribuire ad edificare una società migliore.

La pedagogia humboldtiana fondata, come abbiamo visto, sul nesso ricerca (*Wissenschaft*) e formazione (*Bildung*), nella sua potenza riformatrice, è destinata a perdurare nel tempo, grazie a coloro che raccolgono l'eredità del suo pensiero.

Tra questi, è il Cardinale John Henry Newman⁶³ (1801-1890). L'analisi sul ruolo dell'università da lui teorizzata in *The idea of University*, scritta per la costituzione della università di Dublino, è, in prima istanza, una riflessione sull'educazione che ha come suo fondamento una teoria antropologico-filosofica dell'uomo, quale protagonista libero e responsabile della sua formazione.

L'educazione liberale promossa da Newman corrisponde, a ben vedere, ad una formazione pedagogica e umana della persona che ha come suo punto di cominciamento l'amore per il sapere e una ricerca incessante della verità. Il docente, nel farsi interprete di questa pedagogia, persegue una finalità intellettuale e non morale. Mosso da un desiderio di verità, egli rifiuta, tuttavia, l'intellettualismo e il nozionismo, puntando nel suo esercizio educativo-formativo, a formare uomini liberi, capaci di «imparare ad imparare», di estendere le loro conoscenze, di discernere le cose chiaramente, di dare rilevanza a ciò che è fondamentale, eliminando il superfluo. Questa capacità di sintesi renderà l'allievo più sicuro di sé e lo fortificherà nello spirito, nella misura in cui gli insegnerà a dominare ogni argomento con facilità, a confrontarsi con gli altri, a conoscere le loro idee e ad entrare nel loro intendimento, fino ad esercitare un'influenza sul loro pensiero.

Il concetto di formazione e di *tutorship* in università, come si vede, per Newman, va al di là della semplice istruzione/erudizione, così come anche della formazione professionale. Essa comprende tali dimensioni, ma non si

esaurisce in esse. Infatti, osserva Newman, se, da un lato, la conoscenza specialistica è importante per costruire medici, giuristi, politici e via dicendo, dall'altro lato, non è pensabile che tali professionisti in università si formino solo attraverso un sapere settoriale. Il sapere prima di divenire particolare sarà generale, sarà cultura, nel suo senso più globale, e avrà come obiettivo, osserva Goethe, l'*Universum*, in cui è l'idea paideutica della totalità/integralità dell'educazione. Mossa da questa finalità, la formazione universitaria punta sull'apprendimento di un sapere organico per provare ad estenderlo più che ad accrescerlo⁶⁴. Compito del maestro è promuovere nell'allievo una visione unificata della realtà, l'unità del sapere e la capacità di cogliere i nessi e le differenze fra le varie discipline. Il senso ultimo sotteso a questa formazione non è creare nuovi geni, *leader* politici o autori immortali, ma formare personalità mature, dotate di libertà, equità, moderazione, calma e saggezza, doti queste che si rivelano preziose nella vita, nel lavoro, ma soprattutto nell'esperienza di ricerca.

Emerge da qui la natura liberale della formazione scientifica, non già mossa da fini utilitaristici, né tantomeno morali, ma motivata dal solo sapere in vista di una illuminazione dello spirito umano e della umanità in generale. Essa, inoltre, offre una solida preparazione alle virtù cristiane e alla formazione del *gentleman*, caratterizzato da un *habitus* filosofico-pedagogico, e dalla acquisita capacità di esercitare uno sguardo metafisico sulla realtà e sulle cose.

Per giungere a compimento questo progetto ambizioso necessita di un lavoro educativo-formativo molto oneroso che, prima di impegnare il docente nei confronti del suo allievo, lo impegna con se stesso, per offrire, con l'esempio personale, una testimonianza della verità che intende affermare. La testimonianza è un concetto chiave della pedagogia filosofica delineata da Newman, così come di quella della Stein. Per entrambi l'educazione è innanzitutto testimonianza di verità: «L'atto educativo è un atto in prima persona, che lega *logos* e testimonianza, coscienza e trascendenza»⁶⁵.

Il comune intendimento sul ruolo educativo dell'università si evince dall'impegno profuso da entrambi in una *tutorship* scientifica orientata alla persona dell'allievo, ai suoi bisogni di verità e formazione. E, in maniera ancora più forte, dalla testimonianza che

entrambi resero come ricercatori non già ascetici, perditempo⁶⁶, ripiegati su se stessi, rifugiati nella solitudine del proprio lavoro, in un mondo di idee accessibili a pochi, bensì ‘terreni’, nel senso di umani, appassionati interpreti di un intellettualismo pedagogico curvato su principi derivati dalla classicità, quali la *philia* (amore) per il sapere, la *libido sciendi* (brama di conoscere), lo *Streben*, (tensione verso una meta, che non trova mai un appagamento definitivo, ma anela sempre a scoprire il nuovo, a illuminare altre verità)⁶⁷, e poi la libertà, la responsabilità, l’autonomia, e, soprattutto, la coerenza del pensiero. Tali categorie sono intese da questi pensatori come gangli costitutivi di un autentico pensare e di un autentico essere, in cui lo sguardo è sempre rivolto alla «dimensione del *profondo*, che costringe [...] alla costante disciplina dell’approfondimento e del confronto, tanto lontani dalle chiacchiere intellettuali e dalle vuote superficialità di tante mode culturali del momento»⁶⁸.

La ricerca, sia per Newman sia per la Stein, si comunica testimoniandola nel lavoro didattico, e in una forma partecipata, alla maniera medievale e, secondo l’impostazione che abbiamo esaminato della scolastica. Tra ricerca e didattica, in università, esiste un circolo virtuoso: l’una è di stimolo all’altra. Il docente universitario vive entrambe queste dimensioni del suo ruolo a stretto contatto con i suoi studenti e allievi ricercatori, sui quali esercita la sua influenza personale. Quest’ultima – osserva Newman – è un elemento chiave nel sistema accademico, tant’è che non può farne a meno: «Con l’influenza c’è vita, senza di essa non ce n’è [...]. Un sistema accademico senza l’influenza personale dei maestri sui discepoli è un inverno artico; creerà un’università imprigionata nel ghiaccio, pietrificata, rigida»⁶⁹. Formare l’allievo significa non già istruirlo, mediante una mera trasmissione di contenuti, e cioè in maniera passiva, bensì coltivare la sua mente e formarlo nel carattere, attraverso una comunicazione testimoniale della sapienza. Questa – osserva Newman – necessita di un rapporto vivo con il docente, giacché «nessun libro può trasmettere lo spirito particolare e le delicate peculiarità dei suoi contenuti con quella rapidità e certezza che accompagnano il consentire di una mente con un’altra, attraverso gli occhi, lo sguardo, l’accento e il modo»⁷⁰. È il modo in cui il docente insegna, la sua postura, il suo stile, il suo modo di comunicare ciò che

rende davvero unico e tangibile il sapere. Sicché – aggiunge Newman rivolgendosi agli studenti – mentre «I principi generali di ogni materia li potete apprendere dai libri a casa vostra; [...] il dettaglio, il colore, il tono, l’atmosfera, la vita che ce la rende viva, tutto questo, lo dovete cogliere in coloro nei quali già vive»⁷¹.

Da Newman la Stein eredita il modo di intendere l’istituzione universitaria a servizio della cultura, della crescita personale dell’uomo e dello sviluppo della società. Il comune intendimento sul ruolo educativo dell’Università si evince dalle parole che ella pronuncia nei suoi racconti di vita universitaria, ma in maniera ancora più forte dalla testimonianza ch’ella rese durante la sua esperienza come studentessa e dal modo in cui interpretò il suo ruolo di ricercatrice, con una tensione sempre rivolta alla verità.

La Stein, nella sua autobiografia⁷², dedica due interi capitoli, il quinto e il settimo per la precisione, alla sua esperienza come studentessa dapprima presso l’università di Breslavia e poi presso la sede di Gottinga. Nella narrazione della sua esperienza vi è la testimonianza del suo cammino dapprima come studentessa e poi come ricercatrice, ci sono le ragioni legate alle sue scelte e il senso di uno studio vissuto nella solitudine, ma anche nella condivisione di una riflessione profonda, con l’impegno e la determinazione e una esigenza: stabilire sempre una forte connessione tra sapere ed esperienza interiore. Sin dai primi racconti di vita universitaria appaiono fondamentali alcuni elementi che contribuiscono, nella percezione di Edith, a fare della sede di Breslavia e poi di Gottinga, poli scientifici di qualità. All’appetibilità dell’offerta didattica e alla sua capacità di intercettare i suoi interessi personali di studio si lega, come elemento qualitativo, la professionalità dei docenti, nonché la capacità educativa di questi ultimi di orientare le scelte, di guidare lo studio e di intercettare i bisogni degli studenti, le loro potenzialità così da promuoverle in un’ottica personale e, successivamente, scientifica o professionale.

Per la Stein, l’università forma l’uomo nella sua totalità conformemente al progetto pensato per lui da Dio. La vita è ricerca della verità. Immergersi su questo cammino non è facile, comporta impegno e sacrificio, ma un lavoro scientifico condotto in maniera puntuale aiuta, senz’altro, l’allievo ad acquisire alcune virtù caratteriali e, tra queste:

la rettitudine, l'autonomia, la responsabilità, la scrupolosità, la chiarezza, la trasparenza, la socialità, il rispetto dell'altro, la solidarietà, la relazionalità. Quest'ultima, intesa come cura delle relazioni docenti-studenti, è *condicio sine qua non* per lo sviluppo di un patto educativo tra chi insegna e chi studia, così come anche per la fondazione stessa di una comunità scientifica, della quale faranno parte oltre agli accademici, gli studenti destinatari della scienza prodotta in università. Da quanto detto finora emerge come la formazione al pensiero scientifico e alla competenza multifattoriale del ricercatore, finanche quella relativa alla comunicazione scientifica, oggi come in passato, continua a svolgersi nella forma di un apprendistato, che come suggerisce l'etimologia stessa, richiama un apprendimento di conoscenze, abilità, competenze sul campo in un contesto scientifico relazionale. In quest'ultimo, centrale è il ruolo del docente impegnato nella ricerca e nella didattica di una disciplina, nonché nella testimonianza di un modello, impresso in uno stile o in un atteggiamento che lo qualifica «non solo (come sovente accade!) *maitre à penser*, ma anche [come] maestro di ricerca»⁷³, ovvero come *tutor* scientifico.

Il paradigma della testimonianza: regione ontologica della *tutorship* scientifica

Al di là delle idee di università e di scienza che si sono alternate dal Medioevo ad oggi, dello sviluppo della *techné*, dell'enfasi posta sulle competenze e delle antropologie educative di riferimento, la testimonianza è, in effetti, ciò che più di ogni altro paradigma conferisce, ancora a distanza di secoli, credibilità all'azione educativa che innerva la *tutorship* scientifica. Quest'ultima si inverte in una pedagogia e nell'atteggiamento morale e intellettuale del Maestro-*tutor* che, dall'alto della sua esperienza, evitando letture parziali e settoriali delle questioni legate alla sua disciplina e alla cultura in generale, mostra, attraverso il vivo esempio, di essere motivato ad una reale comprensione del mondo e dell'uomo nella sua totalità.

In questa pedagogia è possibile riconoscere il senso di una educazione-formazione centrata sulla persona, sulla possibilità di promuoverla e valorizzarla spiritualmente e sul piano intellettuale, nonché sul rapporto esclusivo,

autentico tra un Maestro-esperto e un allievo-inesperto, fondato su principi e categorie relazionali, quali la singolarità, l'intersoggettività, la fiducia, l'empatia, la cura, l'essere per l'altro, e razionali, quali il pensiero critico, l'esercizio della memoria, la comunicazione pedagogica, l'intenzionalità, la progettualità. Questa pedagogia, più simile ad una disciplina, caratterizzata da un pensiero vissuto e da una tensione continua al sapere, per essere veicolata, oggi come in passato, richiede competenze specifiche, teoriche e pratiche, comunicativo-discorsive e metodologico-procedurali. Ma, soprattutto, necessita di un impegno etico-filosofico e finanche teologico, nella misura in cui richiede di essere interpretata e agita in prima persona dal Maestro-*tutor* come *habitus* e postura di ricerca, ovvero come incarnazione della verità, una verità che diventa vita e si fa segno della sua testimonianza spirituale e personale.

Per il docente-*tutor* si tratta di connotare la sua *tutorship* non già in senso trasmissivo, bensì valoriale, secondo il modello suggerito da una 'pedagogia della *mimesis*', fondata sulla testimonianza personale e sull'esempio, e volta indirettamente a produrre una imitazione del modello proposto⁷⁴.

Alla base di questo modello di educazione-formazione non-direttivo e anticonformista è la centralità della relazione educativa tra colui che indica direzioni di senso e pone il segno (*signans*), ovvero il docente-*tutor* e colui che accetta di essere accompagnato e di ricevere questo segno (*signatum*). Nella relazione educativa, il Maestro modellerà il comportamento del suo allievo trasmettendogli per osmosi e, attraverso la vicinanza, il consiglio e l'esempio, ma pur sempre rispettando la sua libertà, regole, valori, atteggiamenti, stili educativi, *sagesse pratique*.

Alla base di questo paradigma di *tutorship* scientifica è un trinomio fondato su valori quali, testimonianza-partecipazione-autonomia. Nel farsi testimone di verità, il docente-*tutor* esce da logiche di tipo intellettualistico e formale per proporre un'educazione più informale, basata sul coinvolgimento e sulla partecipazione alla vita, alle scelte e agli obiettivi del suo allievo, nel rispetto della sua libertà, intesa come autonomia di pensiero.

Per rendere credibile la sua *tutorship* scientifica, osserva P. Bertolini, «sembra indispensabile che egli [il docente-*tutor*] faccia proprie l'onestà e la modestia caratteristiche

dell'autentico fenomenologo. Onestà, nel senso del principio fenomenologico dell'attenersi alle cose stesse, che in pedagogia significa riconoscere i diritti e le esigenze dell'educando; modestia, nel senso della consapevolezza che quel principio sviluppa circa l'impossibilità, quasi costituzionale, del singolo individuo ad esaurire l'intero campo della conoscenza, ossia a possedere assolutamente la verità⁷⁵. Tali valori si tradurranno, sul piano della ricerca, in «uno sviluppato gusto per la continua ricerca ed insieme [in] un sano ed equilibrato spirito problematico»⁷⁶. Tale requisito consentirà al *tutor* scientifico di sottoporre a giudizio critico la realtà e il sapere, «di cogliere, di ogni fenomeno, non soltanto il senso che esso ha per sé ma anche e soprattutto il senso che esso ha per l'educando. Condizione, questa, necessaria per comprendere le reazioni e svilupparne adeguatamente l'esperienza»⁷⁷.

Nel percorso di accompagnamento alla ricerca scientifica, il docente-*tutor* incoraggia il suo allievo-ricercatore, lo consiglia, ma lo lascerà comunque libero di seguire le sue indicazioni e di realizzare in maniera del tutto personale il modello da lui proposto con l'esempio. Così facendo, non si impone ma si propone come guida, agente di sviluppo e facilitatore di crescita e di apprendimento. Per essere riconosciuto come modello dall'allievo-ricercatore è fondamentale che il *tutor* scientifico dimostri una discreta competenza relazionale, e viepiù la «capacità di simpatizzare [...] con l'educando; anzi, diremmo addirittura che si tratta di amarlo nel senso più alto e più profondo del termine, poiché è chiaro che senza questo sentimento o meglio senza questa disposizione psichica non è possibile realizzare quell'autentico rapporto educativo, fondato sull'*Einführung*»⁷⁸. Ora, non si tratta, come ben precisato da Bertolini, di trasformare il rapporto educativo sotteso alla *tutorship* scientifica in un rapporto sentimentale, quanto piuttosto di viverlo in una «atmosfera affettiva, si potrebbe dire erotica»⁷⁹ connotata da una tensione verso l'altro (l'allievo), e poi da calore, umanità, ma soprattutto da un comune entusiasmo e da una passione condivisa per la ricerca.

L'analisi fin qui condotta ci ha mostrato che la capacità del *tutor* scientifico di porre o meno il segno sul suo allievo, di guadagnare la sua stima, il suo rispetto e la sua fedeltà dipende dal suo sapere, ma anche dal suo saper fare e dal suo saper essere. Questi ambiti riguardano, nel

complesso, le abilità che egli deve dimostrare di possedere e, tra queste, quelle personali: la semplicità, la chiarezza espressiva, la concretezza, l'equilibrio nelle relazioni interpersonali, l'integrità, la compostezza; ma anche virtù di cuore, quali la generatività, quella capacità di distogliere lo sguardo da se stesso per mettersi a servizio degli altri, del loro sviluppo, e poi la gentilezza, la disponibilità, la capacità d'ascolto, di infondere fiducia, la sollecitudine, la pazienza, in una parola: la testimonianza.

In riferimento a quest'ultima, la Stein, ricordando la sua guida, il prof. Reinach, nell'Università di Gottinga, nel suo diario autobiografico⁸⁰, si sofferma sullo stile che contraddistingueva il suo insegnamento di tipo partecipativo, collaborativo, costruttivo, proprio di una scuola pensiero e di una comunità, qual era quella fenomenologica. Il racconto si riferisce alle lezioni che Reinach era solito tenere nel suo appartamento. «Le ore trascorse in quello studio elegante furono le più felici di tutto il periodo che vissi a Gottinga. Eravamo tutti pienamente convinti di apprendere moltissimo dal punto di vista del metodo durante quelle lezioni. Reinach discuteva con noi le questioni che lo impegnavano personalmente nel suo lavoro di ricerca [...]. [E, in riferimento al suo stile didattico, afferma] Non era un insegnare e apprendere, ma una ricerca comune, simile a quella che si svolgeva nella Società Filosofica e, tuttavia, guidata dalla mano di una guida sicura. Tutti avevamo un profondo rispetto per il nostro giovane insegnante; non era facile che qualcuno osasse dire una parola affrettata, io stessa non avrei osato aprir bocca senza essere stata interrogata»⁸¹. Contrariamente a quanto accade oggi, lo stile non autoritario utilizzato da Reinach non pregiudica l'autorevolezza che egli mostra comunque di esercitare sui suoi studenti, che lo rispettano sia come studioso che tanto più come persona. Nella guida di Reinach, la Stein riconosce un'intenzionalità che guida i suoi passi. «Tale intenzionalità si incontra/scontra necessariamente con i destinatari, con le loro risposte, i desideri, i bisogni, le aspettative e il progetto di sé»⁸².

Nell'incontro con l'altro e con gli altri, il progetto del docente-*tutor* non si annulla, ma procede confrontandosi con quello del suo allievo. Avviene così che, attraverso questo rispecchiamento, si produce quell'effetto pedagogico dell'apprendimento di un modello che viene

riconosciuto come *habitus* esemplare. Tale principio ha trovato una teorizzazione ben precisa nella teoria del *modeling* di Bandura⁸³. Si tratta di un apprendimento mediato dall'esperienza (una sorta di apprendistato in cui si costruisce la relazione tra maestro-esperto e allievo-inesperto), dall'osservazione e conseguente imitazione di un modello senza rinforzo, quello offerto, appunto dal maestro, che si distingue agli occhi del suo allievo per le sue doti cognitive, scientifiche, intellettuali e/o per le sue qualità personali, relazionali, per il suo *status*, ovvero per ciò che rappresenta all'interno della società in termini di potere scientifico, prestigio sul piano culturale e sociale. Tale modello, a ben vedere, risulta tanto più efficace quanto più stretto, collaborativo e sinergico è il legame che si viene a instaurare tra maestro e allievo, e quanto più quest'ultimo si affida al primo senza riserve e questo, a sua volta, mostra di apprezzarne il lavoro, gli sforzi, per i quali non manca di gratificarlo e motivarlo a fare sempre meglio per far affiorare le sue potenzialità.

Questo procedimento è proprio di una pedagogia della testimonianza, i cui ancoraggi come abbiamo visto sono nel passato, ma che oggi, dopo anni di laicizzazione dell'università e di impoverimento della relazione maestro-allievo, va riproposto come modello per «Raccogliere la sfida di una 'età senza profeti' [...] tra speranza e disincanto nel mondo del lavoro universitario»⁸⁴ e umanizzare la conoscenza liberandola dalle mode del momento, dai metodologismi, dai tecnicismi, da una specializzazione esasperata del sapere, all'origine della frantumazione della coerenza unitaria del pensiero, «sempre più ostaggio di competenze segmentate»⁸⁵.

I saperi e la formazione scientifica, oggi, a ben vedere, sono troppo invischiati in un metodologismo e un disciplinarismo esasperato che, anche negli addetti ai lavori, genera sovente confusione tra didattica e ricerca, tra erogazione di un servizio e produzione di sapere, tra ruolo e professione.

In relazione a quanto appena detto, Gadamer in uno saggio pubblicato nel 1988, tratto da una relazione intitolata *Die Idee der Universität: gestern, heute, morgen* (L'idea di università: ieri, oggi, domani), lamentando il modello di università del passato, succube delle storture anzidette, e contrapponendo a questo il modello colto humboltiano, sottolinea l'importanza di una formazione

alla ricerca, in cui centrale è la categoria della *Bildung*, che indica «il distacco da ogni cosa utile e utilizzabile»⁸⁶ e una volontà di superamento del modello specialista contemporaneo di una università intesa come 'scuola professionale', in cui il paradigma aziendale e l'esigenza dell'«aumento delle prestazioni» sembrano assurgere come principi guida anche della ricerca.

Quello della ricerca – osserva Gadamer – è uno spazio appetibile ma anche solenne che va rispettato. In quanto massima espressione della cultura, è un bene che va tutelato tutelandone il fine che non corrisponde, come si potrebbe erroneamente credere, al senso: «il senso è sempre parziale, inerisce a un aspetto particolare della conoscenza, alla sua coerenza epistemologica e metodica, è insomma la qualità interna del risultato finale, è ciò che rimane essenziale in ordine al valore che esprime e che spinge per offrire una direzione etica a questo sapere. La verità invece è per sua essenza totalizzante, onnicomprensiva, esprimendo una chiara visione del mondo e della condizione umana, che è chiamata a essere autenticata, in-verata, raccolta nella coerenza del suo darsi»⁸⁷.

Discende da qui, il significato pedagogico del lavoro educativo-formativo sotteso all'azione di *tutorship* scientifica in università, non assimilabile – avverte Gadamer – a un compito di mera formazione professionale, bensì di formazione filosofica, etica, culturale e poi di coinvolgimento, di condivisione, partecipazione, di responsabilizzazione, in due parole, di testimonianza e auto-formazione. «Prendere parte alla ricerca scientifica non significa [...] prepararsi ad una professione nella quale la scienza giunge all'applicazione, bensì vuol dire *Bildung*»⁸⁸, intesa qui come fine. Si tratta, quindi «attraverso il sapere [di] schiudere ai giovani l'orizzonte della realtà nel suo insieme e con ciò anche rendere loro accessibile il superamento di questa stessa realtà»⁸⁹; di formare coscienze e coltivare in esse lo spirito critico, attraverso un uso consapevole della ragione, per combattere l'ignoranza, il pressapochismo, la presunzione di sapere, la sopraffazione e la desertificazione culturale e morale. «Sta qui il compito esaltante e drammatico delle facoltà umanistiche [e dei suoi docenti] che è quello di rimettere in moto la passione del pensare, esaltandone 'la grazia e la carità' e generando il desiderio di senso, l'aspirazione alla verità, il coraggio

di decidere, la fiducia nel particolare che spinge a inverarsi nel tutto»⁹⁰. Questo *ethos*, in cui si esprime l'amore per il sapere e il bisogno umano di afferrare la verità, per poter essere insegnato, va innanzitutto interpretato dal docente più che con i gesti e le parole tradizionali per educare-formare, attraverso l'esempio personale e una soggettività esemplare di "umile ricercatore", il cui pensiero si nutre non già di falsa sapienza ma di sete di verità e fede nella possibilità di afferrarla, attraverso un percorso formativo/auto-formativo, un'esperienza intellettuale soggettiva e intersoggettiva, che si consumi, da un lato, nella solitudine, nella meditazione/contemplazione/riflessione, nell'autonomia del ragionamento, e, dall'altro, nell'apertura, nell'incontro con l'altro, nella dimensione dialogica di un pensare collettivo, costruttivo, collegiale. Questa pedagogia della testimonianza corrisponde, a ben vedere, ad una formazione pedagogica e umana della persona che – come abbiamo visto – ha come suo punto di cominciamento l'essere personale del soggetto conoscente, l'amore che nutre per il sapere, una ricerca incessante della verità e poi la responsabilità.

Oggi si parla tanto di competenze e abilità, ma ciò che forma lo scienziato da questo punto di vista è, avverte Polanyi, la tradizione, sono i suoi maestri. «L'abilità è una *dote personale*, costituita da una qualità soggettiva, ma è anche una dote acquisita di un contatto con gli altri, con la cultura e, soprattutto, con la tradizione: un'abilità non s'impara da soli, leggendo manuali che contengono regole esplicite, ma la si apprende dagli altri, da grandi maestri, collocandosi in una tradizione»⁹¹. Strettamente connesse alle abilità del ricercatore sono la capacità di intendere ciò che si fa, l'intuito, il talento, ma anche le passioni, le emozioni. Sarà il docente-*tutor* a veicolare tali doti interpretandole nella sua *tutorship* e nella vita con uno stile persuasivo così da formare un ricercatore 'abile e appassionato'.

La partecipazione personale alla conoscenza e il rispecchiamento nel modello del maestro non sono processi privi di passioni. Le passioni intellettive e le emozioni, al contrario, sono presenti nella scienza, ne costituiscono l'*humus* da cui tutto si irradia. Inoltre, svolgono una funzione logico-metodologica chiave, nella misura in cui guidano l'apprendista ricercatore sia nel momento 'euristico'⁹² sia in quello 'persuasivo'⁹³.

Da quanto detto, ne discende che la possibilità dell'allievo ricercatore di divenire persona è strettamente legata alla possibilità di fruire di una *tutorship* non già fredda e distaccata, ma *impassioned*, ovvero intrisa di passioni, sentimenti, emozioni e a sua volta capace di comunicare questo bagaglio interiore rendendone testimonianza con la sua postura di ricerca, ovvero attraverso l'atteggiamento assunto di volta in volta nelle sue ricerche.

La *tutorship* scientifica, come pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore, più che un modello da spiegare attraverso teorie e metodologie, è, un modello da sperimentare, ma anche da raccontare, condividere, interpretare e poi anche da formalizzare, ripensare ed eventualmente riproporre.

In questa direzione, una possibile pista di indagine può essere offerta oggi dalla narrazione. Nella prospettiva fenomenologico-personalista, narrare di sé, formare al pensiero scientifico attraverso la formazione stessa, ovvero attraverso il racconto di formazione, se, da un lato, consentirà al maestro-*tutor* di fare della *Bildung* un oggetto di riflessione sul piano epistemologico per riflettere su se stesso, sul suo ruolo di ricercatore, studioso, intellettuale e sulla possibilità di proporsi come modello esemplare per le future generazioni di ricercatori; dall'altro, consentirà all'allievo di utilizzare il racconto del suo docente come dispositivo euristico per comprendere meglio quei meccanismi all'origine di una formazione scientifica autentica e indipendente, ma anche grata e devota.

Gratitudine e devozione, a ben vedere, sono qualità che sembrano, di fatto, cozzare fino ad autoescludersi l'un l'altra in presenza di una *tutorship* scientifica narcisistica ed egoistica. In quest'ultima, l'azione di guida e di accompagnamento vive nell'arroganza, schiacciata da logiche di potere, da una rigida gerarchizzazione dei ruoli, da una divisione dei compiti e da una vuota ammirazione/devozione dell'allievo per un maestro affetto da fanatismo scientifico, con conseguente alienazione e spersonalizzazione del suo pensiero e della sua ricerca, annichilita in una ripetizione infeconda, convenzionalmente celata dietro un *ipse dixit*. Avviene così che ogni qual volta l'allievo si trova a richiamare le teorie del suo maestro e a citarlo nei suoi lavori, lo fa quasi inchinandosi per deferenza e omaggio. Non è così, invece, nell'ottica fenomenologico-personalista, nella

quale l'esperienza testimoniata e condivisa del maestro si fa – come abbiamo visto - chiave per accedere all'altro, per formarlo alla correttezza, all'autonomia, alla libertà, al sacrificio, a prendersi autenticamente cura di sé, del suo progetto di ricerca ed esistenziale, e allo spirito critico, ovvero al coraggio di assumersi la responsabilità delle sue idee, della sua identità, del suo ruolo, con la gratitudine e la devozione proprie di colui che, contrariamente a quanto

detto prima, «riesce sempre ad essere se stesso, sia che citi il maestro, sia che vada oltre il maestro»⁹⁴.

ADRIANA SCHIEDI

University of Bari “Aldo Moro”

¹ Il dibattito sulla formazione alla ricerca ha registrato negli ultimi anni una crescita esponenziale di lavori scientifici e progetti, anche in ragione del crescente interesse delle istituzioni e di una maggiore sensibilità delle imprese e del mondo produttivo nei confronti, per esempio, dei dottorati di ricerca, delle scuole di specializzazione, come dell'alta formazione scientifica. Essa è considerata, a tutti gli effetti, un passaggio irrinunciabile per innescare processi sinergici tra mondo universitario, territorio, mondo delle imprese che puntino ad uno sviluppo della conoscenza e dell'innovazione dei sistemi. Per un approfondimento di questi aspetti, vedi, tra gli altri: cfr. A. Cunti, P. Orefice (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2009. Il testo riporta le riflessioni maturate nell'ambito di una ricerca PRIN molto interessante, dal titolo 'QUALFORED' – 'Qualità dell'Alta Formazione alla ricerca in educazione. Modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza', finanziato dal MIUR nel 2006, nella misura relativa ai Programmi di Ricerca scientifica di rilevante interesse nazionale, che ha visto nella *partnership* alcune unità di ricerca pedagogica delle sedi dell'Università degli studi di Firenze, di Napoli Parthenope, G. D'Annunzio Chieti-Pescara e Roma Tre.

² Il *cognitive coach*, spiega C. Laneve, è una figura di supporto che, analogamente al *coach* operante in ambito sportivo, «allena gli studenti ad acquisire ed a integrare strategie cognitive e metacognitive per scoprire, usare, gestire conoscenze». (C. Laneve, *Il sapere della mente*, in Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, La Scuola, Brescia 2000, p. 19).

³ Sulla postura di ricerca in campo educativo e sulle sue declinazioni, vedi: R. Pagano, A. Schiedi, “*Leggere*” *la pratica educativo-didattica. Categorie, aspetti metodologici e postura di ricerca*, «Quaderni di Dipartimento», 9, 2011, pp. 161-185; A. Schiedi, *La postura etnometodologica del ricercatore in campo educativo*, in F. Damato, D. Salamida, A. Schiedi, V. Vinci, *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura*, Carocci, Roma 2010, pp. 88-139; Id., *Per una postura di ricerca autoetnografica in campo educativo*, in R. Pagano (a cura di), *La Pedagogia generale*, Monduzzi, Milano 2011, pp. 281-328; Id., *La postura embedded di ricerca in campo educativo*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno», 2, 2011, pp. 59-79; Id., *Il ruolo del ricercatore in campo educativo: questioni epistemologiche e metodologiche*, in M. ATTINA (a cura di), *Figure teoriche della pedagogia contemporanea. Transizione difficile e processi educativi*, Monduzzi Editoriale, Milano 2013, pp. 143-159.

⁴ La tendenza in pedagogia ad utilizzare alcuni termini con accezioni epistemologiche diverse o addirittura contrastanti, come opportunamente evidenziato da G. Bertagna è ampiamente diffusa. Ciò è all'origine dell'indeterminatezza scientifica della pedagogia. Sarà compito di una “pedagogia critica” disambiguare le parole dell'educazione, analizzarne le differenze e i significati assunti presso le altre scienze, così da contribuire a costruire un vocabolario eminentemente pedagogico dal cui uso puntuale dipenderà anche la scientificità del discorso pedagogico. Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia: avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010. Su questo aspetto vedi anche M. Laeng, *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1987.

⁵ Cfr. C. Zaggia, *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, FrancoAngeli, Milano 2008, in particolare pp. 40-59.

⁶ Cfr. L. Perla, *Valutazione e qualità in Università*, Carocci, Roma 2004.

⁷ A. Cunti, P. Orefice (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, cit., p. 11.

⁸ C. Gemma, *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma 2006, p. 28.

⁹ Cfr. G. Le Bouëdec, S. Tomamichel, *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2003.

¹⁰ La letteratura scientifica sulle professioni dell'accompagnamento, con particolare riferimento a quella del *tutor*, e poi alle sue funzioni *tutoring*, *tutorship* ecc è copiosa e articolata. Citiamo, tra gli altri, alcuni tra i testi più significativi di area soprattutto pedagogica: P. Magnoler, *Il Tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2018; O. Scandella, *Interpretare la Tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2007; Isfol, *La moltiplicazione del Tutor*.

Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali, I libri del Fse, Roma 2005; O. Scandella, *Pensare alla Tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, «Adultità», Metodi per la formazione, 20, 2004, pp. 110-122; Isfol, *Manuale per il Tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fse, Roma 2003; Isfol, *Manuale per il Tutor aziendale*, Ricerche e strumenti, Roma 2003; Isfol, *La funzione di Tutorato e il ruolo del Tutor. Motivazioni, finalità-chiave e fenomenologia nel sistema di formazione*, Convegno "Il Tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione", Roma, 9-10 dicembre 2003; C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano 2002; M. C. Pedicchio, I. Fontana (edd.), *Tutoring in European Universities*, Commissione Europea, Trieste 2000; O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

¹¹ Cfr. M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario Etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1988; J. André, *Dictionnaire Étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Klincksieck, Paris 1979.

¹² Cfr. G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella Riforma*, «Scuola e Didattica», 15, 2004.

¹³ «La funzione tutoriale – precisa Bertagna – compete a tutti i docenti. È, appunto, una funzione di sistema. È inimmaginabile un sistema educativo di istruzione e di formazione che non la eserciti. Non potrebbe mai essere definito "educativo". Solo su questa funzione strutturale diffusa e latente può essere immaginata la specificità dei compiti del docente coordinatore-tutor. Questa figura, introdotta dalla riforma, diventa una norma generale che tutte le scuole della Repubblica devono adottare per assicurare davvero agli allievi e ai genitori che essi incontrano personalmente, a uno a uno, un'istituzione che esercita fino in fondo la funzione tutoriale che la deve contraddistinguere» (Ivi, p. 47). Sulla funzione tutoriale consulta anche: A. Porcarelli, *Funzione tutoriale nella professionalità docente: orizzonti e prospettive*, in C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 27-44.

¹⁴ Cfr. M.T. Moscato, *Il Tutor: osservazioni in corso di prima attuazione*, «La Scuola e l'Uomo», n. 12, anno LXI, dicembre 2004.

¹⁵ Ivi, pp. 91-92.

¹⁶ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, tr. it., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book 1990.

¹⁷ Cfr. C. Laneve, *Il sapere della mente*, in Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, cit., p. 18. Su questo punto vedi anche: J. Seely Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, «Educational Researcher», 32, 1989.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ C. Gemma, *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, cit., p. 36.

²⁰ M.S. Longair, *Teaching Real Physics*, «Cambridge University Alumni Magazine», Easter Term 1992, cit. in *ibidem*.

²¹ Ivi, p. 37.

²² Osserva Laneve: «Il nozionismo, il dogmatismo e il ricerchiamo sono tre affezioni dell'intelletto che, talvolta isolatamente, ma più spesso associate, sono fra le 'malattie' gravi dello studio non correttamente condotto». (C. Laneve, *Il sapere della mente*, in Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, cit., p. 23) «Il nozionismo non è se non una sterile congerie di conoscenze, di cui abbiamo [...] soltanto il record di notizie disgregate e prive di risonanze interne alla nostra persona; la formulazione, la trasmissione e la memorizzazione (con successiva rapida amnesia) di nozioni irrilevanti, cioè [...] che non interessano». (pp. 21-22) E il dogmatismo è «l'atteggiamento di supina accettazione di conoscenze, alieno o contrario ad ogni esame critico, ad ogni discussione. I dogmatici, infatti, sono rigidi, [...] hanno idee fisse. Il sapere dogmatico è in genere definitorio e definitivo, epperò sovente opacizzante la mente» (p. 22).

²³ Ivi, p. 21.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Cfr. G. Flores D'Arcais, *Il "proprio" della Pedagogia e la dinamica delle appropriazioni-espropriazioni nel rapporto Pedagogia-Scienze dell'uomo*, «Rassegna di Pedagogia», 1-2, 1997, pp. 137-162.

²⁶ C. Gemma, *Il dottorato di ricerca*, cit., p. 58.

²⁷ Cfr. G. Vico, *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1998.

²⁸ G. Flores d'Arcais, *Due saggi per l'educazione della persona*, «Rassegna di pedagogia», 4, 1991, p. 273.

²⁹ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 75.

³⁰ V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 70.

³¹ A. Schiedi, *L'Einführung come quidditas pedagogica delle professioni educative. Spunti di riflessione a partire da E. Stein*, in C. Xodo, A. Porcarelli, *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, pp. 247-258.

³² Riccardo Pagano, riprendendo il pensiero di M. Grabmann e condividendone le tesi, sostiene che «la Scolastica, senza dubbio, ha nella *Patristica* le sue fonti ma non per questo essa perde in originalità e indipendenza» (R. Pagano, *La didattica nella prima scolastica*, «L'Arengo», anno XXI, 1998, p. 35).

³³ J. Verger, è uno di quegli studiosi che meglio ha saputo fornire, attraverso le sue opere, un affresco chiaro ed efficace del mondo della cultura medievale, il valore assunto dalla cultura e le figure a cui si rivolgeva. In particolare, il 'dotto', ovvero l'intellettuale di professione che vede la sua nascita proprio in questo periodo. Degli studi condotti da Verger sulla cultura medievale si vedano in

particolare: *Le università nel Medioevo*, tr. it., il Mulino, Bologna 1991; id., *Gli uomini di cultura nel Medioevo*, tr. it., il Mulino 2000; P. Riché, J. Verger, *Nani sulle spalle di giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*, tr. it., Jaca Book 2011.

³⁴ Cfr. H. Grundmann, *La genesi dell'Università nel Medioevo*, «Bollettino dell'Istituto Storico Italiano per il Medio Evo», LXX, 1958, pp. 1-18.

³⁵ J. Le Goff, storico francese, studioso raffinato della storia del Medioevo, ha concentrato la maggior parte della sua produzione sull'analisi della società medievale. Ricordiamo, tra gli altri: J. Le Goff, *La civilisation de l'Occident médiéval*, Arthaud, Paris 1964, *La civiltà dell'Occidente medievale*, tr. it. di Adriana Menitoni, Collana Le Grandi Civiltà diretta da Raymond Bloch, Sansoni, Firenze 1969; Id., *Storia Universale. Il Basso Medioevo*, tr. di Elena Vaccari Spagnol, Collana Storia Universale Feltrinelli, n. XI, Feltrinelli, Milano 1967; Id., *Il Basso Medioevo*, Collana Universale, Feltrinelli, Milano 1997; Id., *Genio del Medioevo*, tr. di Cesare Giardini, Enciclopedia Popolare, A. Mondadori, Milano 1959; ora col titolo *Gli intellettuali nel Medioevo*, Collana Saggi n. 29, Oscar Mondadori, Milano 1979-1985; Collana Storia n. 477, Oscar Mondadori, Milano 2008.

³⁶ Specialista degli studi medievali e allievo di J. Le Goff ha scritto numerosi saggi sullo sviluppo della cultura, sull'organizzazione dell'istituzione universitaria e sul ruolo dell'intellettuale nel periodo medievale. Tra le opere più significative ricordiamo: *Le università nel medioevo*, il Mulino, Bologna 1991; *Sociologia della conoscenza teologica nel Medioevo*, Jaca Book, Milano 1996. Per quanto attiene al nostro discorso, un'attenzione particolare merita il suo ultimo lavoro: *Nani sulle spalle di giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*, Jaca Book, Milano 2011.

³⁷ Cfr. M. Grabmann, *Storia del metodo scolastico*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1980.

³⁸ Cfr. H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 50.

³⁹ Vedi nota 15.

⁴⁰ R. Pagano, *La didattica nella prima scolastica*, cit., p. 36.

⁴¹ Ivi, p. 37.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Ivi, p. 38.

⁴⁴ Cfr. M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1971.

⁴⁵ R. Pagano, *La didattica nella prima scolastica*, cit., p. 41.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, cit., p. 52.

⁴⁸ Cfr. Ivi, pp. 52-53.

⁴⁹ Ivi, p. 53.

⁵⁰ C. Laneve, *Lingua e persona*, La Scuola, Brescia 1987, p. 141.

⁵¹ A tal fine la riflessione o il ragionamento che accompagna il discorso «deve assumere il carattere della ricerca scientifica: osservazione dei fenomeni linguistici, analisi degli stessi, raccolta dei dati, ipotesi esplicative, procedimenti verificativi». (ivi, p. 164)

⁵² H. A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, cit., p. 137.

⁵³ Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1995.

⁵⁴ F. Tessitore, *Dall'università di ieri all'università di domani*, Centro di Ateneo per la comunicazione e l'innovazione organizzativa, Napoli 2009, p. 2.

⁵⁵ W. von Humboldt, *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, 1810, in Id., *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Guida, Napoli 1970, p. 35.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Tra questi ricordiamo: W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, tr. it., *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, 1793 o 1794-1795; *Über den Geist der Menschheit*, tr. it., *Lo spirito dell'umanità*, 1797.

⁵⁸ W. von Humboldt, *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, in Id., *Università e umanità*, cit, p. 51.

⁵⁹ R. Celada Ballanti, M. Letterio (a cura di), *L'idea di università tra passato e futuro*, De Ferrari editore, Genova 2011, p. 14.

⁶⁰ Cfr. *ibidem*.

⁶¹ Raccogliendo l'eredità del pensiero riformatore di Humboldt, ma anche delle teorie di Kant e Fichte, Weber, nel testo di una conferenza sul ruolo dell'università europea, intitolata *Wissenschaft als Beruf*, riflette sul valore della vocazione del ricercatore e sul senso legato all'esercizio di questa professione. (M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1971), *La scienza come professione*, tr. it., di A. Giolitti, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1973).

⁶² M. Ivaldo, *La teoria dell'Università in Humboldt*, in AA.VV., *L'unità del sapere*, Città Nuova, Roma 1977, p. 57 cit. in *ivi*, p. 17.

⁶³ Quella di Newman è una personalità originale, complessa e affascinante allo stesso tempo, ma soprattutto di grande rilevanza dal punto di vista filosofico, pedagogico e spirituale. Recentemente è tornato a far parlare di sé perché riscoperto come figura di grande carisma sul piano filosofico-educativo, assimilabile per molti versi a quella di una grande pensatrice del Novecento, Edith Stein, traduttrice, tra l'altro, del suo *The idea of University*. Diverse sono, di fatto, le esperienze che accomunano le loro esistenze e, tra queste, la conversione al cattolicesimo, la consacrazione a Dio, la beatificazione ricevuta dalla Chiesa cattolica, ma soprattutto la

ricerca personale della verità. Nell'*Idea di università* newmaniana è delineato il modello di una formazione alla ricerca dal valore umanizzante, che ha origine nella vocazione dell'allievo, ma che per svilupparsi secondo coscienza, libertà, responsabilità e impegno necessita della viva testimonianza del maestro. Per un approfondimento, si veda: E. Stein, *Übersetzungen von John Henry Newman. Die Idee der Universität*, Einführung, Bearbeitung und Anmerkungen von H.-B. Gerl-Falkovitz, ESGA 21, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2004; P. Manganaro, M. Marchetto, (a cura di), *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman ed Edith Stein*, Atti del Convegno internazionale (Venezia, 19-20 gennaio 2017), Las-Lup, Roma 2017.

⁶⁴ Cfr. J.H. Newman, *Scritti sull'Università*, Bompiani, Milano 2008, p. 9.

⁶⁵ P. Manganaro, *Edith Stein: da Breslavia al mondo. Una mappa filosofica e un nuovo inizio*, in P. Manganaro, F. Nodari (eds.), *Ripartire da Edith Stein. La scoperta di alcuni manoscritti inediti*, Morcelliana, Brescia 2014, p. 47.

⁶⁶ M.F. Sciacca, *La filosofia nel suo sviluppo storico*, vol. 1, *Antichità e Medioevo*, Cremonese-Perrella, Roma 1959, p. 4.

⁶⁷ Il termine *Streben* traduce in tedesco uno dei sentimenti e dei valori tipici del Romanticismo che indica uno slancio titanico e una tensione esistenziale del soggetto verso ciò che è ideale, verso l'utopia, la perfezione. È un sentimento irrazionale, quel sentimento a cui fa riferimento Mefisto di Faust, che «sempre lo spinge più avanti. [...] È quella passione che riunifica le due aspirazioni importanti della cultura moderna: la soddisfazione della meta sempre raggiunta, dell'assoluta pienezza che consente una scoperta, e la libertà di chi sempre agogna di andare oltre, di scoprire il nuovo, di illuminare la verità». (C. Laneve, *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009, *Introduzione*, p. 11).

⁶⁸ P. Ricci Sindoni, *Umanizzare la conoscenza. Lavoro universitario e ricerca*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, Morcelliana, Brescia 2015, p. 126.

⁶⁹ J.H. Newman, *Origine e sviluppo dell'università*, cit., pp. 1107-1109.

⁷⁰ *Ivi*, p. 991.

⁷¹ *Ivi*, p. 993.

⁷² E. Stein, *Aus dem Leben einer jüdischen Familie. Das Leben Edith Steins: Kindheit und Jugend*, in ESW vii, Herder, Freiburg-Basel-Wien 1987; tr. it. *Storia di una famiglia ebrea. Lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, di B. Venturi, Città Nuova, Roma 1993 – ripubblicato nella nuova raccolta ESGA 1, *Aus dem Leben einer jüdischen Familie und weitere autobiographische Beiträge, Fußnoten und Stammbaum unter Mitarbei von H.-B. Gerl-Falkovitz*, ESGA 1, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2002; tr. it. *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete 1), Città Nuova-ocd, Roma 2007. Per una rilettura della sua vita in chiave pedagogica: cfr. A. Schiedi, *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, ELS La Scuola, Brescia 2017 (Collana Quaderni per l'Università).

⁷³ C. Laneve, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 89.

⁷⁴ Quantunque manchi di una puntuale formalizzazione, quello della pedagogia della *mimesis* può essere considerato a tutti gli effetti un vero e proprio paradigma per educare. Esso affonda le sue radici in un modello di pedagogia personalista della testimonianza che educa attraverso la vicinanza, il consiglio, l'esempio. Nella pedagogia della testimonianza ad assumere centralità più che i contenuti, è la relazione educativa. «Educare è comunicare, ma anche testimoniare, e tanto l'educazione quanto la comunicazione richiedono coraggio. Il coraggio di essere persone autentiche, capaci di accogliere la sfida che l'altro talora rappresenta e di rispondervi con sollecitudine, pazienza, competenza, virtù civili ed umane» (cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003).

⁷⁵ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 253-254.

⁷⁶ *Ivi*, p. 254.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete 1), Città Nuova-ocd, Roma 2007.

⁸¹ *Ivi*, p. 324.

⁸² V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, cit., p. 68.

⁸³ Cfr. A. Bandura, *The Role of Modeling Processes in Personality Development*, in W.W. Hartup, N. Smothergill (eds.), *The Young Child*, National Association for the Education of Young Children, Washington 1967.

⁸⁴ P. Ricci Sindoni, *Umanizzare la conoscenza. Lavoro universitario e ricerca*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, cit., p. 117.

⁸⁵ *Ivi*, p. 120.

⁸⁶ H.-G. Gadamer, *Die Idee der Universität: gestern, heute, morgen*, tr. it., *L'idea di università: ieri, oggi, domani*, in Id., *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola, seconda edizione, il melangolo, Genova 2012, p. 138.

⁸⁷ P. Ricci Sindoni, *Umanizzare la conoscenza. Lavoro universitario e ricerca*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, cit., p. 121.

⁸⁸ H.-G. Gadamer, *Die Idee der Universität: gestern, heute, morgen*, tr. it., *L'idea di università: ieri, oggi, domani*, in Id., *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola, cit., p. 137.

⁸⁹ *Ivi*, p. 138.

⁹⁰ *Ivi*, p. 118.

⁹¹ C. Vinti, *Epistemologia e persona. Dittico su Polanyi e Bachelard*, Armando, Roma, p. 78.

⁹² Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza personale*, pp. 261ss.

⁹³ Cfr. *ivi*, pp. 271 ss.

⁹⁴ G.F. Ricci, *Alla scuola di Sciacca*, in P. De Lucia, *Verso la scienza integrale. Studi in onore di Pier Paolo Ottonello*, Marsilio Editori, Venezia 2014, p. 31.

**Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento.
Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti**

**Reflections on real life cases: transforming experience into learning.
Strategies for training newly hired prison-based educators**

ANNA SALERNI – SILVIA ZANAZZI¹

This article describes a training project for newly hired prison-based educators, during which, among different strategies used to foster reflection and sharing of experiences, the facilitators focused on the use of critical incidents. The main goal of the meetings was the development of critical and reflective thinking, and the ability to transform framework references and meaning perspectives. Reflection allows one to realize a circularity between theory and practice that is essential to face the unpredictability and uniqueness of situations in the workplace, refusing automatic, non-thoughtful action.

KEYWORDS: EXPERIENTIAL LEARNING, TRANSFORMATIVE LEARNING, REFLECTIVE PRACTICE, CRITICAL INCIDENT, PRISON-BASED EDUCATOR.

È paradigma accreditato che l'apprendimento esperienziale (*experiential learning*) sia in tutte le età della vita una strategia efficace per favorire lo sviluppo di conoscenze e di competenze nelle persone coinvolte in processi formativi. Anche nella formazione degli adulti si ritiene che insieme alle lezioni frontali (legate al modello didattico di tipo trasmissivo) sia necessario proporre percorsi di apprendimento che facciano riferimento a esperienze vissute in situazione (situate) con il coinvolgimento della comunità di apprendimento². In tali contesti diventa fondamentale il ruolo del 'facilitatore dell'apprendimento' ovvero del formatore che svolge una funzione di stimolo al gruppo dei partecipanti, rendendoli protagonisti attivi nella costruzione della conoscenza.

Un modello di apprendimento esperienziale è stato proposto nel 1984 da David Kolb che, riprendendo il pensiero di John Dewey, evidenzia un rapporto circolare tra azione e riflessione, tra concreto e astratto ritenendo che un apprendimento efficace richieda quattro componenti: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. La riflessione critica e il dialogo costituiscono una parte importante dell'apprendimento esperienziale. Per Baker,

Jensen e Kolb il dialogo permette di dare significato alle esperienze e favorisce la riflessione e la condivisione di diverse prospettive, promuovendo in modo attivo e partecipativo l'apprendimento individuale e di gruppo³.

La riflessione sull'esperienza come metariflessione è fondamentale in quanto favorisce il collegamento tra il piano dell'azione e quello della concettualizzazione, permette di capire il senso delle esperienze vissute e di metterle a confronto con le precedenti esperienze e conoscenze, favorendo l'adozione di una nuova prospettiva e una ristrutturazione dei quadri di riferimento.

Ricorriamo alla riflessione solo in alcune situazioni, soprattutto quando ci occorre una guida per superare un passaggio difficile o quando non riusciamo a capire una nuova esperienza. In questo caso, abbiamo bisogno di un'indagine più approfondita che ci consenta di andare a vedere qual è il nostro posizionamento rispetto al problema e quali sono le premesse alla base delle nostre prospettive di significato, che non sono funzionali all'assimilazione dell'esperienza alle categorie già note⁴.

Come ben spiega Dewey in *Democrazia e educazione*⁵ esperienza non significa “assorbire direttamente conoscenza” ma saper collegare causa ed effetto e ciò si realizza se la riflessione individuale è complementare a quella collettiva ovvero quando si coinvolge la comunità di apprendimento.

“Imparare dall’esperienza” significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. [...] Ma un’esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato. [...] Un’uncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell’esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile. Un’esperienza, un’umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all’infuori dell’esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria. Tende a diventare una semplice formula verbale, una serie di frasi fatte adoperate per rendere inutile e impossibile il pensiero o la teoria genuina⁶.

La riflessione sull’azione ovvero sull’esperienza vissuta è dunque parte integrante della pratica e richiede tempo ed esercizio da parte dei professionisti che operano nel campo dell’educazione per imparare a considerare i risultati attesi e inattesi della loro azione.

Il percorso di formazione: tra autoriflessione e condivisione della riflessione.

In queste pagine ci si riferisce all’esperienza realizzata all’interno del Corso di formazione iniziale per 72 funzionari della professionalità giuridico-pedagogica organizzato dal Ministero della Giustizia – Dipartimento dell’amministrazione penitenziaria, Direzione generale della formazione (ottobre 2017 – gennaio 2018). Il corso, svoltosi a Roma presso la sede della Scuola Superiore dell’esecuzione penale, prevedeva una formazione intensiva di due settimane all’interno delle quali erano previsti 4 moduli pedagogici e successivi incontri in presenza, a distanza di uno e due mesi⁷. Nello specifico l’esperienza a cui si fa riferimento riguarda il modulo

dedicato al tirocinio come formazione professionale. Dopo una relazione sul tema e le funzioni del tirocinio, ci si è proposti di favorire, attraverso l’impiego di diverse strategie, la riflessione, individuale e collettiva, dei funzionari neoassunti sulla loro pratica ponendo l’attenzione sulle esperienze vissute nel periodo lavorativo di prova e la relazione con quanto precedentemente studiato o vissuto riprendendo il paradigma dell’apprendimento esperienziale.

La finalità principale degli incontri pedagogici era quella di sviluppare, tramite l’auto riflessione e il confronto di esperienze tra colleghi, un sapere critico e un atteggiamento riflessivo trasformando le proprie cornici di riferimento e le proprie prospettive⁸. Si trattava, quindi, di «dispositivi intenzionalmente progettati destinati a supportare e consolidare le competenze riflessive» e finalizzati alla costruzione di un pensiero critico, in grado di «discriminare concezioni divergenti»⁹. L’attività riflessiva, come abbiamo detto, aiuta a realizzare la circolarità tra teoria e pratica, ed è una competenza indispensabile per l’educatore che deve affrontare l’imprevedibilità delle situazioni lavorative rifiutando un agire automatico e cristallizzato, mettendo fine ai pregiudizi, alla partigianeria, e a «tutti quegli abiti che chiudono la mente e la rendono refrattaria a considerare nuovi problemi e a ospitare nuove idee»¹⁰.

Per favorire il processo di riflessione sull’esperienza è stato detto ai funzionari di ritorno dalla prima sessione del corso di provare a tenere un diario di bordo in cui registrare elementi relativi alle loro condizioni lavorative: problemi incontrati; situazioni in cui ci si è sentiti utili; adeguatezza o non adeguatezza rispetto ai compiti richiesti e al ruolo svolto; abitudini di pensiero e di comportamento (positive e negative); funzione esercitata dai colleghi di lavoro (aiuto, sostegno, incoraggiamento). Il diario è uno strumento, a basso grado di strutturazione, importante per le professioni educative in quanto il soggetto descrive, in forma di narrazione libera e il più fedelmente possibile, le informazioni (i dati) che ritiene siano rilevanti per la comprensione dell’evento in esame¹¹. Il diario è un dispositivo che permette di favorire l’attivazione di processi di distanziamento dall’esperienza per prendere coscienza della situazione che si sta vivendo e poter riflettere sui propri comportamenti e sul significato della situazione, nel corso dell’azione e dopo

l'azione relativamente a quanto si è vissuto. Il diario di riflessione inoltre è uno strumento prezioso in quanto consente di mantenere traccia di ciò che accade e di andare oltre un agire istantaneo e un modo di procedere improvvisato¹². Come afferma Luigina Mortari la scrittura del diario è utile tanto per la validazione della ricerca, poiché permette agli altri di conoscere come si è sviluppata l'indagine, quanto sul piano personale poiché

il momento vivo della scrittura provoca una continua chiarificazione dei propri vissuti mentali (*reflection-in-action*), il momento successivo della lettura consente di elaborare una visione critica del proprio stile epistemico (*reflection-on-action*)¹³.

Conclusa la fase di riflessione autonoma del proprio agire, a distanza di un mese circa abbiamo incontrato nuovamente i neo assunti a Roma e, nel corso di un'intera giornata di formazione, abbiamo condiviso le esperienze da loro vissute nel periodo di lavoro successivo al corso di formazione iniziale utilizzando il modello del ciclo riflessivo esperienziale di Gibbs¹⁴ che riprende il modello di Kolb. Il modello di Gibbs, rappresentato in figura 1, è stato impiegato come stimolo per l'autoriflessione e come momento di riflessione collettiva attraverso la narrazione e il dialogo tra i membri della comunità di pratica. Il pensiero narrativo è infatti una dimensione fondamentale per la comprensione dei propri vissuti e per la riflessione critica sui significati costruiti nel corso dell'esperienza professionale¹⁵.

Partecipare a una conversazione critica con altri impegnati nello stesso tipo di pratica rivela altri modi di guardare a ciò che facciamo e a ciò che pensiamo. Quando gli altri ascoltano i nostri resoconti e possono riflettere su di essi è possibile trovarsi a confronto con altre interpretazioni differenti dalla nostra, che ci spingono a costruire una nuova versione interpretativa del nostro agire, il quale rappresenta il presupposto da cui può scaturire la messa a punto di modelli alternativi di pratica¹⁶.

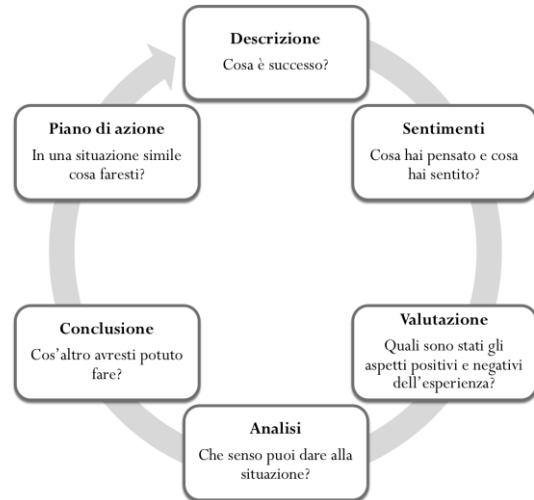


Figura 1. Il ciclo riflessivo esperienziale come strategia riflessiva. Il modello di Gibbs (1988)

Ovviamente per fare in modo che ci sia un approccio critico e riflessivo non basta creare un gruppo mettendo insieme delle persone e dando loro una consegna in cui si chiede di raccontare le esperienze professionali ritenute significative (lavoro di gruppo), ma è necessario realizzare le condizioni che favoriscono un confronto critico e costruttivo ovvero un buon clima conversazionale (gruppo di lavoro). Il che significa che il formatore (in questo caso chi scrive) deve sapere essere 'facilitatore dell'apprendimento' ovvero sapere ascoltare, favorire e incoraggiare la partecipazione di tutti, evitare commenti e critiche, accogliere il punto di vista dell'altro cercando di capire le ragioni di quanto si argomenta, proprio come nel metodo socratico, perché attraverso il dialogo, come abbiamo detto precedentemente, si incontrano una molteplicità di prospettive¹⁷.

In termini operativi, in questo secondo momento del corso in presenza è stato chiesto ai funzionari in formazione di rispondere prima individualmente alle singole domande presentate nel ciclo di Gibbs e poi, divisi in piccoli gruppi (circa 12 funzionari), di condividere le proprie riflessioni relative alle singole esperienze presentate proprio con l'obiettivo di favorire un apprendimento trasformativo volto a riformulare i propri quadri di significato considerando diverse angolature e punti di vista. Al termine della discussione ogni gruppo, dopo aver preparato una sintesi ragionata di quanto emerso, ha esposto in plenaria agli altri gruppi il lavoro svolto e le riflessioni scaturite dalla condivisione delle esperienze.

Gibbs riprende il modello deweyano di pensiero riflessivo il quale nasce dall'esperienza e ritorna all'esperienza, arricchendola di nuovo significato. Il pensiero riflessivo è un corso ordinato di pensieri («una catena») che tende a una soluzione dei problemi incontrati nella pratica («Quando si verifica una situazione contenente una difficoltà o perplessità»¹⁸) e che, spinto da uno stato di dubbio, spinge all'indagine richiedendo un atteggiamento scientifico¹⁹. Il pensiero riflessivo, afferma Dewey, è costituito da una «attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende»²⁰.

Per imparare dall'esperienza, rivedere il proprio sapere teorico e mettere fine alle credenze non evidenziate dai fatti è necessaria la comunicazione. L'esperienza, afferma Dewey in *Democrazia e educazione* deve essere formulata per essere comunicata.

Per formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in

una forma che gli permetta di valutarne il significato. [...] Un uomo che visse realmente solo (solo mentalmente quanto fisicamente) avrebbe poca o nessuna occasione di riflettere sulle sue esperienze passate per estrarne il significato netto²¹.

In considerazione di ciò, il percorso di riflessione sull'esperienza e di condivisione da parte dei corsisti è proseguito anche a distanza attraverso la piattaforma *elearning* in cui i funzionari hanno avuto modo di comunicare esperienze e riflessioni maturate, facendo riferimento al modello riflessivo di Gibbs utilizzato nell'incontro di formazione a Roma.

Tra il primo e il secondo incontro di formazione abbiamo chiesto ai funzionari, di ritorno nelle loro sedi di lavoro, di pensare a un episodio critico accaduto durante la loro esperienza professionale e di descriverlo per iscritto (non più di due pagine), proponendo una loro personale riflessione (Scheda 1).

Scheda 1. Riflettere su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento

Pensa a un episodio significativo accaduto negli ultimi mesi nell'ambito del tuo nuovo ruolo di funzionario giuridico pedagogico/etc.

Si tratta di un episodio che ti ha particolarmente sorpreso o che hai ritenuto inusuale (una cosa che di norma non accade), e/o sconcertante, e/o irritante, e/o sconvolgente, e/o molto piacevole e che è stato per te significativo in rapporto al tuo nuovo ruolo.

Descrivilo brevemente, in modo da far capire perché lo ritieni importante. Ovvero, la descrizione dovrebbe contenere le seguenti informazioni:

- Quando è avvenuto l'episodio e in quale contesto?
- Che cosa è accaduto esattamente e come è stata affrontata la situazione, da te e dalle altre persone coinvolte?
- Che cosa hai pensato, e come ti sei sentito, in quella circostanza?
- Quali specifiche circostanze hanno comportato per te soddisfazione o insoddisfazione? Per quale motivo?
- L'episodio descritto ha modificato il tuo usuale comportamento? Se sì, in che modo?

Scheda 2. Analisi di episodi critici

Per aiutarvi nella riflessione individuale vi consigliamo di utilizzare le domande stimolo di seguito riportate e di scrivere le vostre osservazioni. Ricordate che la scheda è anonima.

Domande su cui riflettere	Spazio per osservazioni e appunti
Se vi doveste trovare in una situazione simile, come vi comportereste?	
Secondo voi le conoscenze possedute dalle persone coinvolte hanno influenzato il modo di agire, in positivo o in negativo? Perché?	
Secondo voi quali conoscenze possedute hanno influenzato il modo di agire?	
Che cosa avete appreso da questo episodio?	
Vi siete mai trovati in una situazione simile? Se sì, come avete agito?	

Secondo voi quali competenze/conoscenze/informazioni sarebbero necessarie per effettuare meglio il vostro ruolo?	
Secondo voi quali professionisti possono aiutare ad agire al meglio nel contesto penitenziario? Quali risorse sarebbero utili?	
Altre osservazioni	

Dopo aver letto e analizzato i testi inviati dai funzionari giuridico-pedagogici, abbiamo scelto sei episodi critici da fare analizzare ai funzionari durante la formazione in presenza²². Gli episodi sono stati esaminati prima individualmente e poi in piccoli gruppi (circa dieci persone²³), ai quali è stato chiesto di condividere le riflessioni in plenaria. In alcuni casi, l'autore dell'episodio è intervenuto presentando il suo personale punto di vista sull'accaduto.

La riflessione dei casi è stata effettuata utilizzando una scheda (Scheda 2) in cui erano poste alcune domande stimolo.

Gli incidenti critici come tecnica riflessiva

Gli 'incidenti (casi, episodi o eventi) critici', che avvengono nella pratica quotidiana e che hanno un significato per chi li vive che li porta a fermarsi e pensare, sono una fra le possibili tecniche, largamente impiegate nel campo della formazione professionale, utili per favorire la riflessione, individuale e collettiva, *sull'azione* (per esempio relativamente a una esperienza passata), *nell'azione* (per esempio su un evento nel corso del suo verificarsi) e *per l'azione* (per esempio per situazioni che si potrebbero verificare in esperienze future). Con il termine "incidente critico" ci si riferisce a «eventi non ordinari e problematici che producono un momento di sorpresa, disorientamento, criticità»²⁴. Il fine principale degli incidenti critici è, attraverso la loro valutazione, l'apertura al nuovo e la revisione continua dei propri punti di vista e delle proprie convinzioni²⁵.

Facendo riferimento al modello di Kolb dell'apprendimento esperienziale, lavorare su un episodio che si ritiene importante all'interno del proprio lavoro vuol dire: pensare a una esperienza vissuta, raccontarla, riflettere su di essa, analizzarla alla luce dell'esperienza, delle conoscenze e di quanto si è sperimentato per cercare di capirne il significato, pensare a ciò che si potrebbe modificare in una situazione simile se accadesse nel futuro.

La tecnica dell'incidente critico, sviluppata da Flanagan nel 1954, permette di attivare una riflessione all'interno di un gruppo sul perché si è verificata una determinata situazione e sui modi per affrontarla raccogliendo punti di vista e valutazioni differenti della sua criticità e riflettendo sui possibili modi di re/agire in determinate circostanze per favorire un processo di cambiamento e di crescita nel modo di comportarsi e di essere²⁶.

L'incidente critico, la cui espressione va distinta dal termine 'crisi' a cui generalmente si attribuisce valore negativo, si riferisce al modo in cui guardiamo una situazione, sia perché ritenuta problematica sia perché positiva, che si verifica in un determinato contesto formativo/lavorativo e che le persone possono descrivere indicando i dettagli necessari per la sua conoscenza e interpretazione (dove e quando è accaduto il fatto, chi vi era coinvolto, perché si ritiene l'evento presentato importante)²⁷.

La consegna per la stesura degli incidenti critici deve essere molto precisa e sintetica per permettere a chi scrive di strutturare in modo chiaro l'episodio ritenuto critico, e in quanto tale deve contenere le seguenti richieste²⁸:

- Pensare a un episodio realmente accaduto in cui si è vissuta un'esperienza che ha generato sorpresa o che si ritiene inusuale, sconcertante, irritante, sconvolgente, molto piacevole o in qualche modo significativa (ciò che di norma non accade) e descriverla brevemente in modo da far capire perché la si ritiene tale (non più di una pagina)²⁹.
Indicare quando è avvenuto l'episodio presentato e descrivere il contesto in modo da avere un'informazione completa e precisa.
- Indicare le circostanze che hanno determinato soddisfazione o insoddisfazione (quali sono stati i pensieri provati) e spiegare perché.

- Dichiarare che cosa si è imparato dall'evento descritto e i cambiamenti che può generare.

Dopo aver raccolto gli episodi critici si passa alla riflessione, individuale prima e in piccoli gruppi dopo, con l'obiettivo di trovare soluzioni e conseguentemente rivedere i propri modi di agire e le proprie cornici di riferimento.

L'analisi degli episodi può avvenire a partire da una serie di domande stimolo quali quelle di seguito indicate.

- In che modo la situazione descritta ha modificato la propria esperienza (comportamento)? Quanto le conoscenze possedute hanno influenzato il modo di agire (la pratica)?
- Che cosa si è appreso dalla situazione analizzata?
- Che cosa si farebbe per modificare la situazione vissuta se ci si dovesse trovare in una situazione simile (saper essere e fare)?

La riflessione, successiva alla raccolta degli episodi, deve favorire un'analisi critica del modo in cui si è agito in una data situazione, di come si vede a distanza una data situazione e di come ci si potrebbe comportare nel futuro in una situazione simile. In breve l'analisi dell'incidente critico deve permettere di

portare alla luce la cornice di presupposti che fanno da sfondo all'attività cognitiva di chi quell'incidente ha ricostruito, e con esso lo stile operativo che il pratico tende ad adottare, spesso inconsapevolmente, quando si trova ad affrontare certi tipi di situazioni³⁰.

Ciò significa che bisogna fare in modo che il gruppo sappia accogliere e sollecitare le diverse interpretazioni della situazione presa in esame e cercare di fare uscire fuori le convinzioni e assunzioni esplicite e implicite che stanno alla base di un determinato agire per arrivare a un cambiamento consapevole delle proprie azioni e motivazioni, producendo «spostamenti significativi nel pensare»³¹.

Il ruolo del funzionario giuridico-pedagogico

Come precedentemente descritto, abbiamo utilizzato il metodo dell'incidente critico per stimolare la riflessione in un percorso formativo rivolto al personale dell'amministrazione penitenziaria. Gli interventi da noi gestiti erano rivolti, in particolare, a un gruppo di funzionari della professionalità giuridico-pedagogica neoassunti in periodo di prova. Secondo la Direzione Generale della Formazione che ha richiesto e coordinato la nostra partecipazione al corso

la formazione deve accompagnare il processo di inserimento dei neo-funzionari nel tessuto dell'organizzazione complessiva dell'Amministrazione e degli istituti penitenziari in cui saranno destinati, nella supposizione della delicatezza del sistema e delle funzioni implicate dal ruolo ricoperto³².

In questo paragrafo descriveremo brevemente il ruolo del funzionario della professionalità giuridico-pedagogica (o più semplicemente, come nell'uso comune, funzionario giuridico-pedagogico), facendo riferimento alle norme che l'hanno istituito e regolamentato.

I funzionari giuridico-pedagogici (ex educatori penitenziari³³) sono deputati all'area osservazione e trattamento, ovvero l'area che concerne la conoscenza, l'osservazione e la rieducazione del detenuto. L'obiettivo è avviare con il detenuto un percorso educativo e riflessivo in vista di un futuro reinserimento nella società, partendo dalla presa di coscienza in merito al reato commesso. Le fondamenta di questo ruolo si trovano, quindi, nell'art. 27 della nostra Costituzione, secondo cui «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato». Andando più nello specifico, gli obiettivi e le mansioni del funzionario giuridico-pedagogico sono descritti nella legge 354/1975 e nel DPR 230/2000. In particolare, la legge 354 all'art. 1 afferma che:

Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona. [...] Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi. Il trattamento è attuato

secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti.

L'art.13 della medesima norma disciplina l'«individualizzazione del trattamento» del detenuto:

Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati dell'osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione.

Le indicazioni generali e particolari del trattamento sono inserite, unitamente ai dati giudiziari, biografici e sanitari, nella cartella personale, nella quale sono successivamente annotati gli sviluppi del trattamento praticato e i suoi risultati.

Deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e di trattamento.

Successivamente, all'articolo 15, la norma descrive gli «elementi del trattamento»:

Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia.

Ai fini del trattamento rieducativo, salvo casi di impossibilità, al condannato e all'internato è assicurato il lavoro.

Gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica.

Infine, è importante citare in questa sede l'art.82 che definisce nello specifico le «attribuzioni» dell'educatore, oggi funzionario giuridico-pedagogico:

Gli educatori partecipano all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione.

Essi svolgono, quando sia consentito, attività educative anche nei confronti degli imputati. Collaborano, inoltre,

nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali.

Il Decreto del Presidente della Repubblica 230 del 30 giugno 2000, nell'affermare i principi direttivi del trattamento penitenziario, afferma che il trattamento dei detenuti «consiste nell'offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali» e mira «a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale» (Art.1). In base all'art. 29 del medesimo provvedimento, l'ordinamento penitenziario riconosce al funzionario giuridico-pedagogico il ruolo di segretario tecnico del gruppo di osservazione e trattamento. Di conseguenza, gli altri operatori sono tenuti a trasmettergli le informazioni e i dati raccolti durante il percorso detentivo del soggetto ai fini della redazione della relazione di sintesi all'interno della quale è prevista un'ipotesi trattamentale, da trasmettere alle autorità competenti per l'approvazione.

Dai riferimenti normativi citati si evince la complessità del ruolo del funzionario giuridico-pedagogico, al quale è richiesto di contribuire a rendere il carcere non solo luogo di espiazione della pena, ma anche e soprattutto di rieducazione sociale. In questa prospettiva, il funzionario supporta la persona nell'attribuire senso all'esperienza di detenzione come tappa di un percorso di ricostruzione di identità personale e sociale. Lavorando in équipe con gli altri operatori penitenziari e sotto il coordinamento del Direttore del carcere, il funzionario giuridico-pedagogico focalizza la sua attività di osservazione sul comportamento del detenuto e sulla sua partecipazione alle attività offerte all'interno dell'istituto. Perché il carcere divenga un'occasione di cambiamento e di crescita è importante, infatti, che il detenuto abbia la possibilità di esprimere le proprie potenzialità e di riscoprire i suoi lati positivi, impegnandosi a convivere in modo civile e a dare il proprio contributo all'interno di una comunità. Il funzionario educatore deve quindi saper costruire una relazione d'aiuto con il detenuto, facendo leva sul suo senso di responsabilità, sulla fiducia in sé stesso e nel prossimo, sulla costruzione di relazioni positive con gli altri detenuti e con gli operatori.

*On s'engage et puis ... on voit!*³⁴

Come descritto nel paragrafo 1, tra il primo e il secondo incontro di formazione abbiamo chiesto ai funzionari di pensare a un episodio critico accaduto durante la loro esperienza professionale e di descriverlo per iscritto, proponendo una loro personale riflessione. In questo paragrafo descriveremo i principali temi di valore educativo emersi dalla lettura degli episodi critici e dal lavoro di riflessione sugli stessi condotto all'interno dei gruppi di lavoro³⁵.

L'incontro tra il funzionario che si trova in carcere per svolgere la sua attività professionale in una cornice di "normalità" e la persona che invece si trova nello stesso luogo perché è stata privata della sua libertà personale è vissuto come episodio critico che apre una finestra su territori in parte noti alla mente, ma spesso ignoti 'al cuore'. Nonostante i molti anni di studio e il superamento di un concorso, nelle parole dei funzionari neoassunti emerge la difficoltà a gestire i propri sentimenti, a trovare il giusto equilibrio tra empatia e distacco, la sensazione di essere «come un acrobata che si lancia nel vuoto, senza protezione»³⁶ e di perdere i propri punti di riferimento non solo professionali, ma anche etici ed esistenziali, nell'incontro 'interculturale' con una diversità umana che «porta in sé le possibilità più antagoniste e contraddittorie»³⁷. 'Dietro le sbarre' ci sono persone che, ancor prima di essere state private della loro libertà, hanno subito enormi privazioni nell'ambito di contesti familiari e sociali che, come è noto, hanno un ruolo fondamentale nella costruzione dei comportamenti devianti. Da qui l'enorme, a volte insopportabile differenza percepita tra chi in carcere lavora e chi, invece, ci vive: una differenza non limitata al 'qui ed ora', ma estesa all'intero universo esistenziale della persona. In situazioni come quelle descritte dai funzionari a stretto contatto con i detenuti, la 'scorciatoia mentale' offerta dal pregiudizio è sempre dietro l'angolo e nessuno ne è immune, nonostante le conoscenze teoriche e la rielaborazione che ciascuno ne ha fatto in vista del nuovo ruolo professionale. Emblematico, a questo proposito, è l'episodio critico raccontato da un funzionario che si è trovato a colloquio con un responsabile di omicidi efferati. Il *serial killer* è un personaggio costruito nel nostro immaginario dai film, dai libri gialli, dagli articoli

di cronaca nera. E invece, in questo caso, si tratta di una persona, una persona che si ha davanti e con cui si deve necessariamente instaurare un dialogo. Come è possibile vincere le resistenze che naturalmente si manifestano in una simile situazione? Come è possibile accettare di stabilire una relazione con una persona che racconta le orribili violenze commesse nei confronti di altri esseri umani con distacco e freddezza, senza alcuna partecipazione emotiva, né alcun segno evidente di pentimento? E' in queste situazioni che l'azione si scontra con la teoria e che la riflessione sulla pratica, attraverso quell'osservazione riflessiva evidenziata da Kolb, consente di dar senso alla teoria.

Il problema sta tutto nel provare a fare in modo che ciascuno consideri l'altro – sia all'interno della propria società che in rapporto ad altre culture o religioni – allo stesso tempo come simile e come diverso da lui. Bisogna riconoscere l'alterità, e cioè riconoscere ciò che abbiamo in comune anche con la persona più estranea a noi, anche con un criminale, e riconoscere ciò che differenzia noi da lui e lui da noi. È necessario avere il senso dell'unità e della diversità umana. Questa è una conquista che è possibile fare attraverso il pensiero complesso e l'educazione. Bisogna riuscire a insegnare la comprensione umana. Ma, per comprendere l'altro, bisogna prima comprendere sé stessi, non bisogna cioè essere ciechi, essere sicuri di possedere la verità, essere sicuri che gli altri hanno torto ed essere convinti delle proprie ragioni. Occorre quindi esercitare l'auto-esame, l'auto-critica, un'altra maniera di pensare. Questa è l'unica via possibile³⁸.

Un atteggiamento scevro da pregiudizi, riflessivo - come abbiamo precedentemente affermato - avrebbe portato il funzionario a riflettere sul reale significato della freddezza e dell'apparente distacco del detenuto dai crimini commessi, lo avrebbe indotto, se non altro, a mettere in dubbio la sua capacità di leggere il comportamento non verbale del detenuto senza commettere errori, a consultare uno psicologo e/o gli altri membri del gruppo di osservazione che avevano una migliore conoscenza del caso, prima di giungere ad affrettate conclusioni. Invece l'esperienza è così critica da disorientare, da 'far girare la testa' anche a un professionista che confessa di aver sentito forte «la rabbia e la tristezza» che quei fatti evocavano in lui: «[...] mi

irrigidisco, cambia la mia postura, voglio vomitare la cronaca del fatto, non voglio avere più nulla a che fare con lui»³⁹.

Se non si esercita un controllo sui propri assunti e pregiudizi, se la meta-cognizione non è sufficientemente allenata a innescare un meccanismo di auto-riflessione in azione e sull'azione, il rischio alla lunga è quello della de-responsabilizzazione che porta a svilire il ruolo educativo, a svuotarlo di significato, in nome di una presunta impossibilità di incidere sulla condizione del detenuto. Numerosi episodi critici raccontano questo rischio e affermano che è necessario, al contrario, mantenere sempre viva la consapevolezza di rivestire un ruolo determinante per il detenuto, pur non avendo la possibilità di cambiare la realtà in cui si trova e i suoi limiti oggettivi. All'interno di tali limiti e del complesso universo umano che li abita, il funzionario giuridico-pedagogico ha il difficile compito di instaurare una relazione d'aiuto, vale a dire «una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato»⁴⁰. Chi aiuta deve quindi offrirsi come persona «affidabile», «attendibile» e «che dà sicurezza», una persona (un professionista) che si comporta in modo coerente, non «rigidamente», ma in armonia con il proprio modo di essere e di sentire⁴¹.

Dalla lettura degli episodi critici il tema della complessità della relazione d'aiuto emerge come uno dei più rilevanti per i funzionari neoassunti. Tutte le relazioni, e a maggior ragione quelle asimmetriche come il rapporto tra un educatore e un detenuto, sono fragili equilibri che devono essere costantemente monitorati e mantenuti. Per instaurare un'efficace relazione d'aiuto occorre coltivare un'empatia che consenta di avvicinarsi al dolore dell'altro e che si configura quindi come scelta di vulnerabilità, provocando una forma di dolore anche in chi aiuta. Allo stesso tempo, occorre saper riconoscere che l'altro è altro da sé, occorre essere forti nella propria «separatezza»⁴² dall'altro, per non essere sopraffatti e immobilizzati dal suo dolore. Così come anche all'altro deve essere consentita la «separatezza» da chi l'aiuta, la «libertà di essere» senza per forza modellarsi a sua immagine e somiglianza⁴³. La domanda da porsi è la seguente: «Sono in grado di incontrare l'altro considerandolo persona in

divenire, o rimarrò intrappolato nel suo passato, e nel mio?»⁴⁴.

Vi sono molti rischi nell'impostare una relazione d'aiuto con una persona che si trova in una situazione difficile, di 'inferiorità' almeno percepita. In questi casi dare aiuto è più facile che riceverlo⁴⁵ e l'aiuto stesso, se chi lo offre non riflette attentamente sulle proprie modalità relazionali, può essere percepito come un tentativo di affermazione di potere, di 'conquista' dell'altro, o come 'carità' per un bisognoso, qualificato come incapace. In generale, l'aiuto che mette in pericolo l'autostima dell'altro può provocare una reazione violenta di antagonismo e di rifiuto⁴⁶ con il rischio che «il detenuto percepisca il dialogo in maniera giudicante e non comunicativa»⁴⁷. L'aiuto realmente solidale non può essere deciso univocamente, altrimenti si trasforma in una forma di violenza e di strumentalizzazione. C'è una grande differenza tra «avere un progetto» e «fare un progetto» di aiuto.

Nelle relazioni di aiuto questo schema si può riprodurre: io posso entrare in una relazione di aiuto e avere un progetto, con tutti i rischi [...] di subordinazione dell'altro; più faticoso – enormemente più faticoso – è fare un progetto, perché implica il riconoscimento delle storie, la ricerca di un tempo comune – che molte volte incontra la difficoltà di tempi diversi, di sensibilità al tempo molto differente [...]. In questa collocazione, la difficoltà può anche essere positiva perché può consentire – proprio perché l'operazione progettuale è più difficile – di rapportarsi non alla mia forza ma alla mia debolezza, e quindi di fare spazio a quella forza dell'altro che sembrava non esistere perché appariva tutta consumata dalla debolezza⁴⁸.

«Dobbiamo cercare di conoscere il più possibile le persone che abbiamo in carico, ricostruire le loro storie di vita, cercando di capire quali possano essere le loro risorse positive da sviluppare e gli aspetti nei quali sono più carenti»⁴⁹. La necessità di coltivare la conoscenza dell'altro è un aspetto sottolineato da molti funzionari nelle loro riflessioni. Come nel significato letterale del verbo francese *connaître*, “nascere con”, nelle parole dei funzionari si sente la consapevolezza che sia importante una conoscenza non puramente intellettuale, laddove «le persone sono soggetti e non possono essere ridotte a oggetto di studio o di ricerca, nemmeno con le migliori intenzioni. La situazione di una persona in difficoltà non

va conosciuta come oggetto di studio, ma va condivisa a livello umano»⁵⁰. Allo stesso tempo, «conoscere il passato [del detenuto] è fondamentale, ma non può essere il rifugio per non affrontare il qui e ora. [...] E' importante lavorare quotidianamente con il detenuto per affrontare il nodo della revisione critica»⁵¹.

Se è vero che «[per il detenuto] spesso il funzionario giuridico-pedagogico è una persona a cui chiedere qualcosa, non una persona con cui costruire qualcosa»⁵², è altrettanto vero che solo chi ha ricevuto, nella sua vita, un reale aiuto può riconoscere la differenza tra questo e il semplice “scambio di favori”, che non implica necessariamente interesse per l'altro, solidarietà e reciproca conoscenza. Perché si instauri tra due persone una vera relazione d'aiuto, è necessario che una delle due ammetta di essere in difficoltà, ma «è difficile ammettere la propria debolezza di fronte a un altro, per cui spesso il bisogno di aiuto viene trasformato in un diritto: il diritto di ricevere proprio da colui che offre l'aiuto»⁵³.

Nessuno è disponibile a ricevere aiuto da una persona qualsiasi. Un proverbio cambogiano dice: «Quando bevi, non dimenticare mai la sorgente»⁵⁴. Un vero aiuto non può nascere, quindi, dalla mera preparazione teorica, per quanto essa sia fondamentale, né da un'esperienza puramente tecnica: «solo se c'è reale interesse e sospensione del giudizio, il sapere pedagogico si può trasformare in azione educativa»⁵⁵.

Peer learning: riflessione, confronto e 'costruzione' della conoscenza

Nell'intervento formativo descritto in questo contributo, l'analisi degli episodi critici è stata organizzata in due fasi importanti. La prima, i cui risultati sono sintetizzati e commentati nel paragrafo 4, ha riguardato la riflessione critica sui casi, positivi e negativi, accaduti nella realtà. La seconda, conclusiva, è consistita in un dibattito in plenaria su come il gruppo ha vissuto l'attività formativa. Il presente paragrafo descrive e commenta quest'ultima fase del lavoro.

Abbiamo chiesto ai funzionari di dare un loro *feedback* sull'attività svolta e, in particolare, sulla tecnica dell'episodio critico, presentandone punti di forza e di debolezza.

Perché riflettere insieme sugli episodi critici?

Le principali argomentazioni a favore del lavoro in gruppo sugli episodi critici sono state le seguenti:

- aiuta a sviluppare *problem solving*;
- offre la possibilità di analizzare le situazioni da diversi punti di vista;
- richiede analisi e riflessione sulle proprie e altrui azioni;
- consente di imparare dagli (errori degli) altri, aiuta a non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà e ad apprendere da chi ha più esperienza;
- porta ad allargare i propri orizzonti, perché ognuno, avendo alle spalle esperienze diverse, tende ad agire in modo diverso a partire dal suo vissuto;
- favorisce il confronto sul piano umano, su aspetti pregnanti del lavoro che coinvolgono la persona, la sua etica e principi di fondo;
- aiuta a comprendere l'importanza di far circolare le informazioni e di agire in modo sinergico all'interno di una *équipe*: «al centro c'è il detenuto e tutti i ruoli contribuiscono all'obiettivo comune»⁵⁶;
- aiuta a focalizzare l'unicità di ogni intervento educativo: «al di là di prassi e modalità di lavoro, ogni intervento deve essere mirato e specifico, tenendo conto della personalità dell'individuo e del suo vissuto»⁵⁷;
- mostra che anche l'autoformazione è possibile, attraverso la condivisione delle esperienze e la riflessione in gruppo sulle stesse, anche in assenza di un intervento formativo progettato 'dall'alto';
- consente di conoscere e di analizzare episodi vissuti da colleghi (e che, come tali, in futuro potranno ripresentarsi anche ad altri funzionari), mettendo in pratica un processo di analisi critica della specifica situazione, dei suoi molteplici aspetti umani, giuridici, tecnici e delle sue implicazioni a livello educativo;
- coinvolge i corsisti nell'esaminare atteggiamenti e comportamenti che sono fondamentali per la professione;
- fornisce spunti per integrare teoria e pratica attraverso la riflessione.

Abbiamo chiesto ai funzionari in formazione anche quali fossero, a loro parere, i punti di debolezza della tecnica utilizzata. I principali aspetti emersi sono i seguenti:

- la riflessione in gruppo è un lavoro ‘razionale’, mentre quando ci si trova da soli di fronte a una difficoltà si è coinvolti personalmente, emotivamente, e la riflessione può non essere così ‘facile’ da realizzare;
- i tempi prestabiliti per la discussione costituiscono un *setting* rigido, mentre la rilevanza dei temi trattati richiederebbe spazi più flessibili e interazioni più ‘fluide’, meno scandite a priori;
- non sempre confrontarsi significa accettare il punto di vista degli altri e saperlo integrare con il proprio: alcuni rimangono, nonostante tutto, ancorati alla propria posizione iniziale;
- alcuni aspetti casuali (come la composizione del gruppo, e/o il diverso impatto che ciascun episodio ha sul singolo, e/o la maggiore o minore omogeneità delle esperienze pregresse dei componenti del gruppo, e/o la maggiore o minore chiarezza nell’esposizione e descrizione dell’episodio critico) possono influenzare in maniera significativa e non prevedibile l’esito del confronto;
- lavorare in gruppo è difficile, richiede competenze e comportamenti che non tutti hanno e sanno adottare.

Secondo la cornice teorica del costruzionismo sociale⁵⁸, le persone ‘costruiscono’ la realtà con le loro azioni e interazioni. La realtà è quindi il risultato di un processo di negoziazione tra soggetti che, nel condividere la loro esperienza e i significati a essa attribuiti, partecipano alla creazione di cornici di riferimento entro le quali si svolge la loro vita e si dipanano i loro pensieri. Nell’ambito di questo paradigma teorico, autorevoli contributi hanno messo in evidenza come la ‘costruzione della conoscenza’, e quindi l’apprendimento, avvengano prevalentemente in contesti sociali, attraverso la partecipazione a una comunità professionale e lo sviluppo di comportamenti adeguati a determinati tipi di contesto organizzativo e prestazione⁵⁹. In tale prospettiva,

la competenza professionale si basa sul mutuo riconoscimento e, quindi, sulla condivisione e sulla relazione, su una pratica sociale che al contempo è anche pratica riflessiva, di rielaborazione dell’esperienza e di confronto fra diverse prospettive.

Nel nostro lavoro, sia con gli incontri in presenza che con la predisposizione di un’area virtuale per la condivisione e il confronto tra funzionari, abbiamo tenuto a mente l’obiettivo di contribuire a creare una comunità di pratica in cui le conoscenze, intese come contenuti e metodi di lavoro, non siano semplicemente ‘ricevute’ e ‘assimilate’, ma costruite insieme. Abbiamo cercato di sostenere l’impegno del «professionista riflessivo»⁶⁰ a supportare il suo agire con una costante riflessione critica sull’esperienza e sui presupposti, spesso inconsapevoli, che la orientano. Abbiamo, più volte e con metodi diversi, predisposto le condizioni per una condivisione che favorisse un reale apprendimento dall’esperienza, evitando quell’«incapsulamento cognitivo» che si verifica quando la formazione «si riduce nell’individuare moduli di trasmissione di saperi già sistematizzati», producendo «conoscenza inerte»⁶¹. Al contrario, la consapevolezza di far parte di una comunità di pratica, di avere persone con cui potersi aprire e confrontare, funge da membrana protettiva che consente all’educatore di

arrischiare quella condizione di apparente debolezza che consiste nell’evitare riferimenti a situazioni standardizzate, per sviluppare invece la capacità di utilizzare il sapere già sistematizzato come cornice a partire dalla quale cercare, attraverso un’analisi dettagliata della situazione, quella comprensione del reale necessaria per elaborare una deliberazione pratica che si avvale di una valutazione contestuale⁶².

La capacità di analizzare ogni singola situazione che si presenta, con le sue molteplici sfaccettature, mantenendo un atteggiamento scientifico e un pensiero critico ‘situato’, migliora quando riusciamo a osservarla da angolature e prospettive diverse. Tuttavia, poiché «ogni volta che si costruisce un luogo da cui guardare il mondo è inevitabile lasciarsi alle spalle qualcosa che non si riesce a vedere»⁶³, questo sforzo risulterà tanto più efficace quanto più conferiremo a esso una dimensione intersoggettiva, distribuendo gli sguardi sui fenomeni osservati a diverse ‘latitudini’ di pensiero e di azione. A

questo ‘distribuire gli sguardi’ tra pari potremmo attribuire anche una connotazione etica che si manifesta tanto nell’impegno a cercare insieme una ‘verità’ ponderata e condivisa, a partire dalla quale concordare una linea di azione, quanto nella maggiore consapevolezza dei propri limiti che nasce dal confronto con le prospettive degli altri.

Sarebbe irrealistico aspettarsi che tutti i partecipanti a un’esperienza di riflessione sulle pratiche professionali intraprendessero un percorso di apprendimento trasformativo, mutando le loro prospettive e mettendo radicalmente in discussione le loro cornici di riferimento. Come ha osservato un funzionario, «alcuni rimangono inevitabilmente nelle loro posizioni iniziali»⁶⁴. Limitatamente a questi casi, dovremmo forse ammettere che la riflessione guidata ha fallito? Non del tutto, nella misura in cui l’efficacia di un percorso come quello descritto deve essere valutata non solo o non tanto sulla base dei cambiamenti di pensiero *tout court*, quanto rispetto alla potenzialità che offre di ‘imparare a pensare’ in maniera critica, di sperimentarsi nell’analisi approfondita di una situazione, delle possibili azioni da intraprendere e delle loro conseguenze.

Possiamo affermare che la condivisione delle esperienze e la riflessione in gruppo favorisce la meta-cognizione, nella misura in cui, confrontando diverse interpretazioni e/o approcci alla situazione descritta, ognuno deve render conto di come è arrivato a elaborare le proprie idee e a formulare il proprio giudizio. E immaginandosi coinvolti in prima persona nell’episodio analizzato, provando empatia per l’altro nel quale ci si rispecchia, si migliora anche la comprensione della propria «geografia emozionale»⁶⁵.

Quindi, riflettere insieme sulle esperienze, e sugli episodi critici in particolare, significa costruire un’interfaccia tra realtà esperienziale e vissuto soggettivo all’interno della quale potersi prender cura non solo della dimensione cognitiva dei processi di apprendimento, ma anche di quella emotiva ed ‘affettiva’, altrettanto importante: «nel contesto relazionale si coltiva non solo il pensare ma anche il sentire, perché i sentimenti che aiutano a vivere [...] hanno necessità dello sguardo e del gesto di altri, mentre nell’isolamento dello spazio intrasoggettivo annichiliscono»⁶⁶.

Conclusioni

«Ho imparato a superare le difficoltà ascoltando le esperienze anche negative di chi ha cominciato a lavorare prima. Mi hanno insegnato a non scoraggiarmi»⁶⁷.

Questa testimonianza relativa al percorso di formazione con i funzionari giuridico-pedagogici, realizzato attraverso diversi metodi centrati sull’apprendimento esperienziale, sintetizza quello che Jack Mezirow definisce ‘apprendimento trasformativo’. L’apprendimento trasformativo prevede infatti un cambiamento delle prospettive di significato (‘cornici di riferimento’) e si verifica quando, di fronte a un problema, ci si rende conto che è necessario rivedere i propri schemi interpretativi fondati su pregiudizi, convinzioni, false credenze.

In genere, quando apprendiamo, attribuiamo un vecchio significato a una nuova esperienza, in altre parole, usiamo delle aspettative consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un’esperienza che fino a quel momento mancava di chiarezza o era stata interpretata in modo errato. Nell’apprendimento trasformativo, invece, reinterpretiamo un’esperienza remota (o una nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative: diamo, quindi, un nuovo significato e una nuova prospettiva all’esperienza⁶⁸.

Il processo di trasformazione si realizza gradualmente se si avvia un percorso di autoriflessione critica che può avvenire sia autonomamente sia nell’interazione di gruppo grazie al dialogo «critico-dialettico»⁶⁹ per mezzo del quale è possibile confrontarsi e condividere punti di vista diversi per cercare un terreno comune. In questo percorso assume un ruolo centrale il formatore il quale, come facilitatore, incoraggia i soggetti a esprimere e condividere le loro prospettive e a partecipare alla discussione senza sentirsi giudicati, ma liberi di trovare una soluzione a un problema incontrato o al quale non si era pensato.

Il dialogo non è basato su argomentazioni vincenti; implica fondamentalmente la ricerca di accordo e l’accoglimento della differenza, “provando a indossare” altri punti di vista, identificando ciò che è comune nell’opposto, tollerando l’ansia implicita nel paradosso,

alla ricerca della sintesi e della possibilità di ricostruire le proprie cornici di riferimento⁷⁰.

L'autoriflessione diventa quindi il «pensare che disfa i pensieri», manifestandosi «come un vento caldo che scompiglia i paesaggi quieti della mente e ne decongela le configurazioni che nel tempo si sono cristallizzate»⁷¹.

E mentre il turbinio del vento muove i pensieri e le emozioni, la persona (il professionista) può protendersi verso azioni future, nelle quali sperimentare nuovi assetti e cornici di riferimento, che a loro volta si 'scontreranno' con altre esperienze, concetti e stili di ragionamento: la vita, sosteneva Kierkegaard, «può essere capita solo all'indietro, ma va vissuta in avanti».

Il processo educativo è del resto un processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione.

... non vi è niente a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non a una maggiore educazione. [...] educare vuol dire assumersi il compito di fornire le condizioni che assicurino la crescita o l'adeguatezza della vita, indipendentemente dall'età⁷².

Fine del nostro intervento è stato proprio quello di riflettere in gruppo per aiutare i funzionari giuridico-pedagogici a sviluppare e promuovere, attraverso la narrazione, il dialogo e l'impiego di specifiche domande, l'abitudine al pensiero riflessivo, a considerare diverse prospettive, a riconoscere il sapere tacito (Polany, 1979)⁷³, i valori e le emozioni che agiscono in determinate situazioni. L'abitudine a riconoscere ciò che esiste e che non è sempre facilmente visibile ed esprimibile («conosciuto e non pensato») (Riva, 2004)⁷⁴, quale contrapposizione a un agire routinario e meccanico, richiede necessariamente tempo ed esercizio e per sua natura, di volta in volta, si perfeziona e migliora.

ANNA SALERNI

University of Rome Sapienza

SILVIA ZANAZZI

University of Rome Sapienza

¹ L'articolo è frutto di una progettazione comune delle due autrici. Tuttavia la responsabilità della stesura dell'Introduzione e dei paragrafi 1 e 2 è di Anna Salerni mentre quella dei paragrafi 3, 4 e 5 è di Silvia Zanazzi. Le conclusioni sono di entrambe le autrici.

² H. Hickson, *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, in «Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives», 12(6), 2011, pp. 829-839; B.G. Bruster, B.R. Peterson, *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*, in «Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives», 14(2), 2013, pp.170-182; E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

³ A. C. Baker, J. P. Jensen, D. A. Kolb, *Conversation as experiential learning*, in «Management learning», 36 (4), 2005, p. 411.

⁴ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017, p.48.

⁵ J. Dewey, *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York 1916 (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988).

⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp.180-186.

⁷ Il modulo pedagogico, per un totale di 8 ore prevedeva due interventi di Pietro Lucisano dal titolo *Il senso e la legittimazione dell'educazione e Le competenze necessarie per educare, la metodologia, la ricerca, gli strumenti*, un intervento di Giordana Szpunar dal titolo *Stereotipi e pregiudizi nell'esperienza educativa* e un intervento di Anna Salerni dal titolo *Il tirocinio come momento di formazione professionale* a cui hanno fatto seguito due giornate di lavoro di gruppo, coordinate da Anna Salerni e Silvia Zanazzi, per un totale di 16 ore.

⁸ J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990; J. Mezirow, *Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory*, in J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 2000, pp. 3-33 (trad. it. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016. Capitolo 5: *Apprendere a pensare come un adulto. Principali concetti della teoria trasformativa*, pp. 65-91).

⁹ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, cit., p.52.

¹⁰ J. Dewey, *How we think*, Heath, Boston 1933 (trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 93). Come sostiene l'autore «è la connessione oggettiva, il collegamento nelle cose esistenti, che fa di una cosa il fondamento, la garanzia, l'evidenza per credere in qualche altra cosa» (*Ivi*, p. 72).

¹¹ Il diario contiene diversi tipi di dati che vanno dalla descrizione di un episodio, alla notazione di sentimenti, all'interpretazione, alla formulazione di possibili azioni da poter compiere in situazioni future.

¹² F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.

- ¹³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 104.
- ¹⁴ G. Gibbs, *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Polytechnic, Oxford 1988.
- ¹⁵ J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, cit.; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.
- ¹⁶ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p. 111.
- ¹⁷ M.C. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010 (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011).
- ¹⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 174.
- ¹⁹ «L'atteggiamento scientifico [...] è il desiderio di ricercare, esaminare, discriminare, tracciare conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi presi la pena di raccogliere tutti i dati possibili. È l'intenzione di raggiungere credenze e di provare quelle che risultano accettabili, sulla base dei fatti osservati, riconoscendo al tempo stesso che i fatti sono privi di senso a meno che non indichino idee. È l'atteggiamento sperimentale che riconosce come, mentre le idee sono necessarie per l'organizzazione dei fatti, esse sono al tempo stesso ipotesi di lavoro da verificare sulla base delle conseguenze che producono» (J. Dewey, *Unity of science as social problem*, 1939 in O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (Eds), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*, University of Chicago Press, Chicago-London, pp.29-38 (Trad. it. P. Lucisano., *L'unità della scienza come problema sociale* di John Dewey, in «Cadm», n. 22, 2000, p. 35).
- ²⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 68.
- ²¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 7.
- ²² Sono stati scelti, tra tutti gli episodi che evidenziavano temi di valore educativo, quelli che, redatti seguendo scrupolosamente le indicazioni contenenti nella Scheda 1, riportavano tutti gli elementi necessari per analizzare la situazione 'critica' da diverse prospettive.
- ²³ Nella formazione dei gruppi non sono stati inseriti gli autori dei casi scelti.
- ²⁴ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, cit., p. 153.
- ²⁵ D. Tripp, *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*, Routledge, London 1993; H. Hickson, *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, cit.; B.G. Bruster, B.R. Peterson, *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*, cit.
- ²⁶ J.C. Flanagan, *The critical incident technique*, in «Psychological Bulletin», V(4), 1954, pp. 327-358; J. Cope, G. Watts, *Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning*, in «International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research», 2000, 6(3), pp. 104-124; D. Tripp, *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*, cit.
- ²⁷ S.D. Brookfield S., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- ²⁸ S.D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995; M. McAteer et al. *Achieving your Masters in Teaching and Learning*, Learning Matters, Exeter 2010.
- ²⁹ Per arrivare a descrivere un evento critico è consigliabile appuntare su un diario i dettagli di un incidente che si ritiene significativo, possibilmente registrando ogni informazione subito dopo ogni evento.
- ³⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p.119.
- ³¹ *Ivi*, p.120.
- ³² Ministero della Giustizia, *Presentazione del Progetto Formativo. Corso di formazione iniziale per 72 funzionari della professionalità giuridico-pedagogica*, 2017, p.2.
- ³³ Il cambio di denominazione della figura professionale, da *educatore penitenziario* a *funzionario della professionalità giuridico-pedagogica* è previsto dal CCNI (Contratto Collettivo Nazionale Integrativo) del personale non dirigenziale del Ministero della Giustizia datato 2 Marzo 2010.
- ³⁴ La citazione, attribuita a Napoleone, significa letteralmente «Ci si impegna (in qualcosa) e poi si vede (che cosa succede)»: proprio come nell'esercizio da noi proposto ai funzionari giuridico-pedagogici, che richiede una loro riflessione a distanza sulle azioni passate, in vista di azioni future.
- ³⁵ L'analisi del materiale pervenuto si è svolta in tre fasi. Nella prima sono stati letti e codificati manualmente i testi sugli episodi critici, evidenziandone i temi salienti. Nella seconda sono stati estrapolati, tra tutti i temi emersi dall'analisi dei testi, quelli più ricorrenti e, allo stesso tempo, più significativi in rapporto agli obiettivi della formazione (Paragrafo 1) e al ruolo dei funzionari (Paragrafo 3). Nella terza sono state lette e analizzate le schede per la riflessione prodotte dai singoli corsisti (Scheda 2), integrandole con le presentazioni dei gruppi di lavoro, restituite in plenaria. Il Paragrafo 4 non ha pretese di esaustività rispetto all'ampia varietà di situazioni, temi, problemi descritti negli episodi critici e discussi dai gruppi di lavoro, ma ne propone una selezione ragionata e commentata con riferimenti alla letteratura pedagogica, allo scopo di evidenziare il valore educativo e formativo dell'esperienza alla quale teoria e riflessione conferiscono significati, orientando l'azione educativa.
- ³⁶ Tutte le citazioni riportate in questo paragrafo sono tratte fedelmente dagli episodi critici scritti dai funzionari, di cui si omette il nome nel rispetto della privacy, così come ogni altro riferimento che consentirebbe di risalire ai contesti di lavoro. Questa prima citazione è tratta dall'episodio critico del Funzionario A.
- ³⁷ Edgar Morin citato in G. Musso, *Educazione e trasformazioni dell'umano. Intervista a Edgar Morin*, in «Scuola Democratica», 1, 2018, p. 197.
- ³⁸ *Ivi*, p. 198.
- ³⁹ Episodio critico del Funzionario B.
- ⁴⁰ C. Rogers, *On Becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston 1995, p. 40 [traduzione dall'inglese all'italiano a cura dell'autrice].
- ⁴¹ *Ivi*, cit., pp. 50-51.
- ⁴² *Ivi*, p. 52.
- ⁴³ *Ivi*, p. 53.
- ⁴⁴ *Ivi*, p. 55.
- ⁴⁵ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999, pp. 173-176
- ⁴⁶ *Ibidem*.
- ⁴⁷ Episodio critico del Funzionario C.
- ⁴⁸ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, cit., p. 68.

⁴⁹ Episodio critico del Funzionario D.

⁵⁰ A. Canevaro, A. Chieregatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, cit., p. 166.

⁵¹ Episodio critico del Funzionario E.

⁵² Episodio critico del Funzionario F.

⁵³ A. Canevaro, A. Chieregatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, cit., p. 192.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Episodio critico del Funzionario G.

⁵⁶ Episodio critico del Funzionario H.

⁵⁷ Episodio critico del Funzionario I.

⁵⁸ P.L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, London 1966.

⁵⁹ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991 (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006); E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

⁶⁰ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books, New York 1984 (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993)

⁶¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp.41-42.

⁶² *Ivi*, p. 47.

⁶³ *Ivi*, p. 90.

⁶⁴ Commento di un funzionario giuridico-pedagogico durante la discussione in plenaria.

⁶⁵ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 107.

⁶⁶ *Ivi*, p. 131.

⁶⁷ Citazione tratta dal commento di un funzionario giuridico-pedagogico, pubblicato sul forum elearning.

⁶⁸ J. Mezirow, citato in L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, cit., p. 38.

⁶⁹ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.

⁷⁰ *Ivi*, p. 74.

⁷¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 131.

⁷² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit. p. 66.

⁷³ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Doubleday Garden City, New York 1966 (trad.it. *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1979).

⁷⁴ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

Riflessioni pedagogiche sul *tutoring* a partire dal vertice delle professioni della cura

Pedagogical reflections on tutoring from the caring professions' perspective

LUCIA ZANNINI, KATIA DANIELE, LUISA SAIANI¹

This paper is aimed at proposing some models and methodological approaches developed within undergraduate nursing education, in order to contribute to the pedagogical debate on traineeship. Learning in the field has always been considered crucial by nurses, and, since the Forties, they have investigated how to effectively supervise clinical training. Literature points out different roles, involved in students' supervision, as the clinical preceptor/advisor, and the clinical teacher. Even if they operate in simulated and/or real contexts, all of those roles should be able to set up a 'tutorial setting', that is a student-centered 'set', characterized by a reduced relational asymmetry, closeness, and by a welcoming and facilitating environment, where the student can feel free to learn also from his/her errors. Although some techniques aimed at supporting students in their traineeship are explored (i.e. role modeling, questioning, thinking aloud, briefing/debriefing) and promising instruments are analyzed (learning contracts, portfolios), we conclude, in line with socio-material approaches, that setting up a caring 'dispositif' is the core competence of supervisors.

KEYWORDS: CARING PROFESSIONS, CLINICAL TRAINING, SUPERVISION, TRAINEESHIP, UNDERGRADUATE EDUCATION.

Da molti anni le professioni della cura, e nello specifico quelle infermieristiche, hanno individuato nei tirocini – tanto nella formazione di base che in quella post-base – una tappa non solo irrinunciabile, ma anche cruciale del percorso educativo dell'infermiere, il quale, fin dalle sue origini, ha rifiutato il divorzio “tra la testa e la mano”, tra la teoria e la pratica, che da sempre caratterizza invece la cultura occidentale e quella italiana in particolare². Come segnala anche Sandrone³, il tirocinio curricolare è pratica prevista da lungo tempo nelle professioni sanitarie, fin dagli anni '40, ed è indispensabile per accedere all'esame di stato di abilitazione all'esercizio della professione. Questa pratica formativa è considerata comunque, anche nelle professioni della cura, come un dispositivo di grande attualità” e la numerosità e varietà di *paper* reperibili nella letteratura internazionale, cui accenneremo successivamente, lo dimostra ampiamente⁴.

Il tirocinio dei professionisti della cura si svolge tipicamente in ambienti ospedalieri, ma anche, più recentemente, in contesti di lungodegenza, di assistenza territoriale, a casa dei pazienti, e, sempre più, in situazioni di simulazione, soprattutto quando è a rischio la sicurezza del paziente. L'attività formativa sul campo è comunque

irrinunciabile per sviluppare le competenze necessarie per assistere adeguatamente i pazienti/utenti, garantendone al contempo la sicurezza, e consente di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro durante il periodo di studio universitario, creando sinergie e circolarità tra teoria e pratica. Il tirocinio professionale è un momento di integrazione dei contenuti disciplinari, del sapere teorico e delle competenze pratiche⁵, che promuove nello studente le sue capacità di ragionamento diagnostico e pensiero critico, le quali lo aiutano a comprendere il senso implicito dell'esperienza vissuta⁶.

Anche in questi tirocini, come in altri, lo scopo è duplice: da un lato acquisire le competenze necessarie per svolgere una determinata attività lavorativa; dall'altro, sviluppare l'identità del formando⁷. Entrambi questi scopi rappresentano

[...] la cifra che caratterizza qualsiasi vera azione orientativa, quella che vede un giovane [...] alla ricerca di una strada che gli 'corrisponda', in cui possa mettere in gioco le sue capacità i suoi desideri, i suoi limiti, ciò che sa o non sa fare, in una parola il suo 'essere'⁸.

Grazie all'esperienza sul campo, lo studente ha, infatti, l'opportunità di superare le immagini inadeguate, e talvolta idealizzate, circa la sua futura professione e di decidere se confermare o no la propria scelta. Inoltre, attraverso il tirocinio il formando entra in contatto con i contesti organizzativi, iniziando, così, ad 'appropriarsi' sia del sapere esplicito sia del cosiddetto sapere 'tacito', ossia di una conoscenza non verbalizzata e consapevole, ma non per questo meno importante di quella esplicita^{9,10,11}.

Per raggiungere questi scopi, lo studente non può agire in solitaria, ha bisogno di compiere un 'viaggio guidato'¹², ossia un'esperienza che accolga le capacità, gli interessi e le curiosità del formando, ma che, al contempo, sia programmata, in modo tale da consentire al singolo di prendere delle iniziative, naturalmente adeguate al suo livello di preparazione e alle esigenze/vincoli del contesto che attraversa. Chi scrive ha ribadito da sempre il ruolo cruciale del tutor nell'apprendimento sul campo, che non può essere estemporaneo e lasciato al caso, ma deve essere guidato e progettato attentamente anche se non in modo rigido e standardizzato¹³.

Nel guidare gli studenti ad attraversare la complessità della cura, imparando da questa complessità, un ruolo centrale è giocato dalla capacità di attivare una riflessione sulle esperienze effettuate¹⁴, tanto è vero che il *tutoring* è stato definito come una 'funzione a elevata riflessività'¹⁵. Grazie alla riflessione guidata, il tirocinio diventa una «[...] ri-assunzione personale, in qualche modo sempre nuova e originale di quanto visto, realizzato e già esistente»¹⁶.

In questo intervento analizzeremo, a partire soprattutto dalla letteratura infermieristica (che vanta una lunga tradizione di riflessione sul tirocinio)¹⁷, quali siano le condizioni relazionali, organizzative e metodologico-didattiche grazie alle quali il *tutoring* si rivela la strategia più efficace per connettere conoscenze esplicite e tacite, sviluppando competenze autentiche negli itinerari formativi¹⁸. Spiegheremo perché, anche e soprattutto nei contesti formativi infermieristici, il *tutoring* non può essere sostituito da altre forme e modalità di insegnamento/apprendimento, illustrando il valore aggiunto che il tutor dà all'esperienza sul campo.

Crediamo che le nostre riflessioni, anche se da un vertice infermieristico, possano contribuire al dibattito sul

tutoring nelle professioni educative, considerate da molti 'professioni di cura'^{19,20}. Al contempo, 'aver cura' è uno dei significati del verbo *tueor*, dal quale deriva il deponente *tutor*²¹: Mottana aveva infatti segnalato che la *tutorship* «[...] è da intendersi fundamentalmente come un 'prendersi cura di' secondo la traiettoria di un significante originariamente latino e poi inglesizzato, ma che conserva nel suo etimo tutta la pregnanza della cura 'tutoriale'»²². Naturalmente, questa cura tutoriale, di natura pedagogica, va intesa come 'επιμελεια'²³, che è una cura ben diversa da quella medica del *to cure*, finalizzata a diagnosticare e guarire. È in questi intrecci di significato, tra *caring*, educazione e aver cura che il presente contributo si colloca.

Diverse declinazioni della *tutorship* nei contesti di cura

Nel suo recente contributo, Biasin, mediante un'interessante analisi storica sull'evoluzione dei processi di tutorato, segnala come il passaggio dall'attività di *tutoring* all'esercizio di una *tutorship* sia legato alla perdita dell'azione 'riparativa' che caratterizzava in passato la tipologia d'intervento, il quale, in quanto appunto *tutorship*, nei contesti scolastici è intesa oggi come «[...] una didattica individualizzata e di gruppo [...] che si basa sull'azione dei pari e coordinata da docenti-tutor»²⁴.

La *tutorship*, secondo molti, non è un ruolo, ma una funzione (che può assumere, per esempio, chi ricopre il ruolo di docente, inteso come facilitatore dell'apprendimento). La parola *tutorship* è composta dal termine *tutor*, la cui etimologia è stata ampiamente indagata (*tutor* come difensore, sostegno, facilitatore dell'apprendimento)²⁵, e il suffisso inglese *ship*. Quest'ultimo sottolinea che la *tutorship* è «[...] sia un'abilità o capacità, sia una relazione»²⁶. L'esercizio della *tutorship* sembra quindi legato tanto a competenze specifiche, anche e soprattutto di tipo metodologico, sulle quale torneremo nei prossimi paragrafi, che di tipo comunicativo-relazionale. Attraverso entrambe queste competenze si vanno a produrre cambiamenti, ossia apprendimenti, negli individui coinvolti nella relazione che si configura, per definizione, come relazione educativa²⁷.

La *tutorship*, in quanto relazione educativa, è una relazione asimmetrica, nella quale, tuttavia, modalità comunicative e stili relazionali e, più in generale, le caratteristiche del *setting* (che riguardano anche l'organizzazione dello spazio, del tempo, la strutturazione della comunicazione, delle regole e il presidio degli aspetti simbolici), si combinano in un'interazione con ridotta asimmetria, imperniata su uno stile dialogico e centrata sul/i soggetto/i che in essa occupa/no la posizione prevalente di 'discente/i'²⁸. Il *setting* è quindi qualcosa che rimanda all'operatività dell'agire formativo, alla sua 'materialità', come diceva Massa²⁹, che, a nostro avviso, ha un ruolo cruciale in ciò che accade nei processi educativi. Grazie alla costituzione di questo tipo di *setting* e all'attivazione di una continua riflessione, la *tutorship* è in grado di innescare apprendimenti, anche trasformativi, producendo, ad esempio, nuovi schemi di significato (per esempio, in seguito a un tirocinio in *hospice*, rivedere radicalmente il significato di 'buona morte').

Tutorship, dunque, come 'autentica' relazione educativa, basata sull'apprendere dall'esperienza e sulla riflessione su di essa, dove diversi aspetti – cognitivi, emotivi, simbolici, culturali – si compenetrano e influenzano. *Tutorship*, ancora, come relazione formativa che accoglie e fa propria l'irriducibile complessità degli eventi educativi, senza la pretesa di ridurli ad alcune loro componenti (ad esempio cognitive)³⁰. Intesa in questo modo, la *tutorship* è una funzione che si può attivare anche nei processi a matrice più marcatamente istruttiva (pur tuttavia non trovando in essi la sua declinazione più naturale), come quelli ad esempio finalizzati all'acquisizione di *skill* tecniche (per esempio, in ambito infermieristico, effettuare un prelievo endovenoso), a patto che si allestisca un campo di esperienza e si stimoli una successiva riflessione su di essa, a trecentosessanta gradi, col fine di produrre dei (nuovi) significati.

La *tutorship*, infatti, dal nostro punto di vista³¹, agisce come funzione educativa che presidia un campo di esperienza, al fine di trasformare le dimensioni che derivano da tale esperienza in apprendimenti significativi, ossia in apprendimenti non mnemonici e decontestualizzati, ma profondi, i quali comportano, in ultima istanza, un processo non solo di conoscenza del mondo, ma anche di conoscenza di sé e quindi di

individuazione, di costruzione della propria identità professionale e dunque personale.

Il tutor in ambito sanitario – infatti – accompagna lo studente in un percorso che non è solo di apprendimento di una professione, ma di acquisizione di una maturità interiore e di una identità sociale contestualizzata che potrà definire e condizionare il benessere soggettivo del professionista, la qualità della sua performance e quindi anche la qualità di vita o la speranza di vita di un soggetto fragile, il paziente³².

Secondo Magnoler e Pacquola³³, lo sviluppo di un'identità professionale/personale permette infatti di affrontare più agevolmente situazioni dense di complessità, tipiche peraltro dei contesti sanitari, aiutando quindi, per esempio in questi contesti, a gestire più efficacemente i problemi dei pazienti/utenti.

Affinché sia agita una *tutorship*, è a nostro avviso necessario istituire un '*setting* tutoriale', ossia una «scena educativa»³⁴ caratterizzata da centralità del discente, ridotta asimmetria relazionale tra formatore e formando, vicinanza, clima accogliente e facilitante, dove ci sia libertà di esprimersi e di sbagliare, flessibilità, attenzione agli aspetti simbolici. Tale 'scena' in genere si colloca in spazi fuori dall'aula tradizionale³⁵ o comunque, anche se ha luogo, per esempio, nelle aule accademiche, comporta una riorganizzazione degli spazi (per esempio, chiedendo agli studenti di sedersi in modo che si guardino tra loro), dei tempi, della relazione/comunicazione, degli oggetti, delle dimensioni simboliche, che permette di instaurare una nuova modalità di fare formazione.

Nel caso del tirocinio in contesto lavorativo, la scena formativa è collocata – non separata nel mondo della vita stesso (un reparto ospedaliero, un consultorio, un laboratorio di analisi). Questa esperienza sul campo – questo stare nel mondo della vita – potrebbe di per sé essere apprenditiva anche senza la *tutorship*, come accade nelle situazioni di apprendimento informale. Ma per fare del tirocinio un luogo dell'apprendimento intenzionale ed efficace, sulla scena del mondo della vita occorre sovrapporne un'altra, quella della relazione tutoriale: un "luogo" diverso e riconoscibile, istituito ad hoc con riti e strumenti diversi da quelli della scena primaria (la vita reale)³⁶.

In questo scritto ci concentreremo appunto sull'esercizio della *tutorship* nei tirocini universitari, focalizzandoci sulle professioni della cura (dove i tirocini vengono definiti come: *clinical practice education*, *clinical training*, *clinical teaching*)³⁷. In questo ambito, la funzione tutoriale ha diverse declinazioni, che vanno dal *coaching*, al *counseling* e al *mentoring*³⁸. Molto è stato detto e scritto sulle differenze e sulle sovrapposizioni tra queste attività di facilitazione/supporto³⁹. Recentemente Biasin⁴⁰, riprendendo Paul⁴¹, ha ribadito che l'azione di *coaching* è più legata a una logica di performance, mentre quella di *mentoring* è focalizzata sul miglioramento personale (Daloz⁴², infatti, aveva già sostenuto che questa funzione ha soprattutto a che fare con un processo di crescita e con lo sviluppo di un'identità autonoma); le attività imperniate su un approccio di *counseling*, infine, sarebbero portatrici di spinte al cambiamento e alla trasformazione personale.

Infatti, nei contesti delle professioni di cura, riferendosi all'apprendimento di *skill* nei contesti clinici, si parla di *coaching* come un'attività imperniata sull'abilità di «[...] trasmettere allo studente la motivazione a implementare la performance e a raggiungere l'eccellenza»⁴³. Tuttavia, è abbastanza raro, nei suddetti contesti, che si parli di *coach*: più frequentemente si parla di *clinical preceptor/advisor*, di *clinical supervisor*, di *clinical teacher*. Il termine '*mentor*', invece, si riferisce a un infermiere esperto che guida un collega in apprendimento ed è più utilizzato nella formazione post-base e quando la relazione educativa è di lunga durata⁴⁴. Raramente, infine, si parla di *counseling* nell'accompagnamento all'apprendimento in ambito clinico. Questo termine è più utilizzato quando si fa riferimento ad attività di orientamento o di supporto allo studente/formando con difficoltà di apprendimento o con crisi motivazionali.

Questo non significa che, nei tirocini dei professionisti della cura, sia presente un'unica figura tutoriale, valida 'per tutte le stagioni ed evenienze'. La letteratura infermieristica, per esempio, fa riferimento a diverse figure, che hanno competenze diverse, anche se tutte caratterizzate da elevate capacità comunicative e relazionali. «Tutti i tutor hanno in comune l'essere attori della relazione tutoriale. Ma i tutor, alla prova dei fatti, si differenziano per destinazione d'uso: i soggetti beneficiari, le *mission*, i contesti in cui operano»⁴⁵.

In più occasioni si è ribadito che, anche e soprattutto nel contesto italiano, le numerose figure che intervengono nella formazione sul campo dell'infermiere sono spesso nominate diversamente, sottolineando come ciò non faciliti il confronto⁴⁶. Tuttavia, in sovrapposizione con la letteratura pedagogica sui tirocini, vi è un accordo diffuso in questo ambito sulla distinzione tra 'tutor universitario', cioè «[...] l'infermiere esperto assegnato al corso di laurea a tempo pieno o parziale e dedicato all'insegnamento sia teorico che clinico»⁴⁷, con un compito di progettazione dei percorsi individuali di tirocinio degli studenti, e 'tutor clinico', cioè «[...] l'infermiere che lavora nella sede di tirocinio e guida e supervisiona lo studente, ma è sostanzialmente dedicato all'assistenza»⁴⁸. In ambito educativo, queste due figure sono nominate, rispettivamente 'tutor di tirocinio' e 'tutor dell'ente ospitante'⁴⁹. Sandrone⁵⁰ inserisce nel sistema di tutorato una terza figura, quella del docente strutturato, che, nelle professioni di cura spesso coincide col tutor universitario o col coordinatore delle attività di tirocinio, il quale frequentemente svolge anche attività di docenza (di infermieristica), pur non essendo di norma strutturato in università (si predispongono docenze a contratto o in convenzione col Sistema Sanitario Nazionale).

Comprendere la differenza tra le suddette figure tutoriali, nonché le loro relazioni, è importante, non solo per avviare il confronto e il dibattito internamente o esternamente alle professioni di cura, ma anche per capire i diversi possibili modelli di tirocinio, che si basano molto sui diversi ruoli e le differenti attività che possono svolgere questi facilitatori dell'apprendimento.

Una recente revisione della letteratura internazionale⁵¹ sui modelli di insegnamento clinico, in ambito infermieristico, ha individuato cinque modalità di organizzazione del tutorato: a) lo studente viene supervisionato dal tutor universitario, che si reca nel contesto clinico, o in quello comunitario, per tutto il tempo del tirocinio; b) lo studente viene supervisionato dal tutor clinico (tutor di sede), che ha un doppio ruolo, quello di assistere e di insegnare; c) lo studente è responsabile del suo percorso e viene supervisionato non da un singolo tutore, ma dal team della sede di tirocinio; d) un gruppo di studenti è supervisionato da un tutor clinico (di sede) che, per tutta la durata del tirocinio, è esonerato dall'attività assistenziale; e) lo studente non

viene assegnato a una sede di tirocinio, ma, di volta in volta, il tutor universitario seleziona esperienze (in situazioni reali o di simulazione) adatte ai bisogni formativi dello studente.

Nel contesto italiano, l'orientamento più diffuso e condiviso è l'assegnazione agli studenti di assistenza di singoli pazienti e non di attività singole per tutti i malati (es. registrazione dei parametri vitali), in modo che essi possano apprendere la responsabilità della presa in carico globale del paziente, naturalmente con la supervisione dell'infermiere-tutor clinico e con responsabilità commisurata all'anno di corso e al livello di competenza dello studente. La durata dei tirocini è in media di sei settimane.

I modelli di tutorato reperibili nella letteratura internazionale sono, come si è visto, molto diversi tra loro, e presentano vantaggi e svantaggi, sia per i formandi che per le organizzazioni, oltre che differenti livelli di fattibilità. Benché nei contesti educativi alcuni di questi modelli non siano attuabili (perché, per lo meno nel contesto italiano, il tutor "universitario" infermiere è, nella gran parte dei casi, un dipendente dell'azienda ospedaliera/sanitaria e quindi non ha problemi a entrare, con finalità formativa, nei contesti clinici/comunitari nei quali opera come dipendente), crediamo che il modello in cui si affida allo studente la responsabilità del suo percorso, coinvolgendo tutto il team degli operatori nella supervisione, e quello della creazione ad hoc di situazioni concrete di apprendimento da parte del tutor universitario siano quelli che offrano i più interessanti spunti di riflessione, anche se il problema delle risorse per i tirocini è sempre più stringente, soprattutto nei contesti educativi.

Diventare tutor: tra tecnica e arte

Richiamando il suffisso *ship*, nella parola *tutorship*, ossia la necessità, per esercitare tale funzione, di competenze comunicativo-relazionali elevate, concordiamo con Biasin, che sostiene che il reclutamento del tutor deve «[...] da un lato fare leva su qualità individuali indiscutibili e dall'altro appoggiarsi su solide conoscenze e competenze»⁵². Magnoler e Pacquola entrano nel dettaglio di queste qualità, che chiamano 'disposizioni', che consistono nel saper: ascoltare, monitorare il proprio comportamento (relazione, linguaggio, comunicazione),

favorire lo sviluppo di capacità osservative e spirito critico, offrire sostegno emotivo, comunicare la passione per il lavoro, interpretare la valutazione quale processo formativo⁵³. Biasin parla di «[...] *socio e transversal skills* (tolleranza degli errori, capacità di ascolto, apertura, flessibilità, sapersi mettere in discussione)»⁵⁴. Scandella⁵⁵ ha recentemente aggiunto, a queste competenze, la capacità che deve avere il tutor di aiutare il formando a integrare la dimensione simbolico-affettiva con quella cognitiva, l'attitudine ad assumere la responsabilità affettiva delle relazioni (tramite codici materni di accettazione e paterni di contenimento), sottolineando che il tutor deve sapersi dare come esempio di curiosità e speranza.

Saiani aveva precedentemente proposto di considerare le sopra elencate *skill* come 'competenze trasversali'⁵⁶, alle quali aveva affiancato le 'competenze professionali specifiche' (saper assistere un paziente, saper stendere un progetto educativo), che non riguardano solo il profilo professionale di appartenenza, ma devono concernere un contesto professionale specifico (assistere un paziente 'in terapia intensiva'; stendere un progetto educativo 'per un minore con problemi di salute mentale', appena entrato in comunità). Questa posizione è stata confermata dai risultati di una *survey* recente condotta sul territorio nazionale⁵⁷, che ha interpellato 26 Direttori della Didattica dei 26 su 28 Corsi di Laurea in Infermieristica chiedendo d'indicare i requisiti necessari e preferenziali che il tutor universitario e il tutor clinico devono avere per esercitare la *tutorship* nei contesti sanitari.

Secondo questo studio⁵⁸ le caratteristiche 'necessarie' del tutor universitario delle professioni di cura, sono, in ordine: l'appartenenza al profilo professionale; l'anzianità di servizio, che varia, nei diversi corsi di laurea interpellati, da 3 a 10 anni; il possesso della laurea magistrale o un master in coordinamento⁵⁹. Tra i requisiti 'preferenziali' emergono, invece, i seguenti, in ordine di priorità: laurea magistrale o formazione post-base; master in coordinamento/corsi di perfezionamento nella didattica tutoriale; esperienza nella didattica, clinica, formazione avanzata e pubblicazioni; preparazione teorica e motivazione valutata in sede di colloquio. Anche per esercitare il ruolo di tutor clinico (tutor nei servizi) è ovviamente necessario appartenere al profilo professionale e avere un'anzianità di servizio, che in

questo caso varia da 3 a 5 anni. Risulta fondamentale, inoltre, lavorare a tempo pieno e a tempo indeterminato, non avere procedimenti disciplinari ed essersi sottoposti a una valutazione aziendale. Nel caso del tutor clinico, non figura tra i requisiti necessari il possesso di una laurea magistrale o master, che, però, figurano tra i titoli preferenziali (corso di formazione specifico, master in coordinamento, master in tutorato, laurea magistrale) insieme, ovviamente, ad altrettanti requisiti ben apprezzati, soprattutto considerando il profondo significato della *tutorship*, quali disponibilità, motivazione e attitudini da parte del tutor clinico.

L'esigenza di acquisire le competenze sopra descritte, per rivestire i suddetti ruoli, nonché la necessità di istituire dei percorsi di formazione ad hoc per queste figure, espressa dal documento della *Conferenza permanente delle professioni sanitarie*⁶⁰, ha fatto sì che, con gli anni, diverse università italiane e/o aziende ospedaliere istituissero dei corsi post-base, tra cui master non universitari, corsi di perfezionamento e vari corsi di formazione aziendale.

Nel territorio italiano, tra le proposte di master universitari degli ultimi anni emergono: "Formatori di tutor clinici" dell'Università degli Studi di Parma, "Tutor per le professioni sanitarie" dell'Università degli Studi di Genova, "Tutoring infermieristico ed ostetrico per le funzioni di coordinamento" dell'Università degli Studi di Pavia, "Tutoring per le Professioni Sanitarie Infermieristiche, Ostetrica e della Riabilitazione" dell'Università del Piemonte Orientale, "Modelli e metodi della Tutorship nella formazione infermieristica ed ostetrica" dell'Università di Torino, "Metodologie tutoriali e di coordinamento dell'insegnamento clinico nelle professioni sanitarie e sociali" e "Modelli e Metodi del Tutorato nei tirocini delle professioni sanitarie e sociali" dell'Università di Verona (sede di Trento).

Altri esempi di formazione alla *tutorship* sono i Corsi di Perfezionamento: "Tutor clinico nell'area sanitaria assistenziale" dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara, "Il tutor clinico nell'organizzazione sanitaria" dell'Università di Bologna e i Corsi di Formazione "Guide di tirocinio clinico nel corso di laurea in Infermieristica" della ULSS 3 – Bassano del Grappa, "La *tutorship* nell'apprendimento delle competenze cliniche" della ULSS 21 – Legnano,

"Percorso formativo per Guide di Tirocinio: corso base" della ASL 2 Savonese, "Corso di formazione per assistenti di tirocinio o tutor clinici" della ASL Barletta-Andria-Trani.

Come già segnalato, alcune università e aziende ospedaliere hanno in questi anni promosso, per i propri dipendenti, dei corsi di formazione e/o perfezionamento, con l'obiettivo di conferire progettazione, strutturazione e intenzionalità alla formazione degli studenti/tirocinanti (e quindi ai professionisti del domani) nelle sedi di tirocinio. È questo il caso dell'Università di Torino che ha presentato il "Piano di Formazione Formatori 2018" in cui vengono descritti i diversi corsi (obbligatori e facoltativi) per i tutor didattici (tutor universitari) e per le guide di tirocinio (tutor clinici) delle diverse sedi dei corsi di laurea delle professioni sanitarie.

Nei contesti sanitari, tuttavia, sembra che ci sia ancora molto da fare per l'incentivazione della *tutorship*. Dall'indagine sulla valorizzazione del tutorato in ambito infermieristico, precedentemente citata⁶¹, emerge che solo il 9% dei tutor dei servizi ha la possibilità di partecipare a corsi di formazione al 'tutorato', oltre al fatto che più del 20% non percepisce alcun tipo di incentivo per esercitare questi ruoli⁶². Sembra, dunque, esserci un divario tra le esigenze scaturite dalla riorganizzazione dei corsi universitari delle professioni di cura e l'offerta formativa effettivamente esistente e promossa. La necessità di promuovere percorsi di formazione per l'esercizio della *tutorship* nell'ambito delle professioni della cura, in risposta a un sistema accademico e sanitario in continua evoluzione, risulta pertanto evidente.

Le competenze che i sopra citati percorsi formativi, universitari e aziendali, cercano di promuovere nei tutor (universitari e delle sedi) riguardano: competenze di progettazione, coordinamento e conduzione di processi formativi in ambito esperienziale – tirocinio e formazione sul campo – dell'area sanitaria e sociale; competenze tutoriali e di facilitazione all'apprendimento in ambito formativo e in ambito clinico-assistenziale attraverso l'attivazione e la sperimentazione di modelli e metodi di tutoring; competenze di pianificazione di specifici percorsi di tirocinio utilizzando metodiche di *tutorship*; competenze d'insegnamento nell'ambito delle attività di tutoraggio e di coordinamento del tirocinio; competenze nell'utilizzo di metodi tutoriali di guida allo studio, di

ricerca, di ragionamento clinico, applicabili durante i tirocini nei contesti organizzativi professionalizzanti; competenze nell'utilizzo di metodologie di didattica tutoriale al fine di sviluppare capacità autoriflessive e di elaborazione delle motivazioni professionali e dei bisogni formativi del discente; competenze nell'individuazione e creazione di opportunità formative e coerenti con gli obiettivi di tirocinio dello studente nel proprio contesto clinico; competenze nell'utilizzo di metodi di valutazione efficaci nell'apprendimento clinico; competenze nella progettazione, gestione e valutazione della pratica clinica-professionale.

Altre competenze che i suddetti percorsi hanno come obiettivo di sviluppare sono: supervisionare e motivare l'apprendimento di competenze professionali; riflettere sugli aspetti più latenti, impliciti (cognitivi e affettivi), più relazionali, comunicativi, emotivi e decisionali che sottendono e guidano la propria azione formativa nella relazione interpersonale di *tutorship*; competenze pedagogiche di base, per migliorare la relazione educativa tra supervisore e studente, la qualità delle esperienze di apprendimento dei tirocinanti. Sembra dunque che l'esercizio della *tutorship* non si basi solo su tecniche, ma anche sull'arte della 'comprensione' dell'esperienza formativa, intesa come una produzione intersoggettiva del suo 'significato' co-costruito da tutor e tutee. Riprendendo Gadamer⁶³, ricordiamo che la 'spiegazione' si lega all'attività scientifica del professionista della cura, caratterizzata sempre più nell'epoca contemporanea da una medicina basata su evidenze (che vengono auspiccate anche nell'ambito della *medical education*), mentre la 'comprensione' riguarda la vera e propria arte medica, basata su un approccio interpretativo del singolo caso nella sua 'diversità' e unicità, considerato nella sua globalità. Questa comprensione si realizza per Gadamer soprattutto attraverso il 'dialogo', indicato anche recentemente da Biasin come la caratteristica fondamentale della relazione tutoriale⁶⁴.

Certamente, affinché questi percorsi di formazione alla *tutorship* possano sortire l'effetto desiderato, sarebbe molto importante, come per qualsiasi altro sistema che tende al miglioramento continuo, avviare dei processi per la valutazione della loro efficacia⁶⁵. Ciò nell'ottica di riprogettare e migliorare un percorso formativo anche sulla base dei risultati raggiunti^{66,67}. Molto interessante

sarebbe, per esempio, cercare di valutare questi percorsi anche in base all'effetto, ai cambiamenti 'sulla pratica' e quindi sull'esercizio della *tutorship* da parte dei tutor universitari e dei tutor clinici, in seguito alla loro partecipazione a tali percorsi.

Uno strumento italiano recentemente sviluppato e validato per la valutazione degli ambienti di apprendimento tutoriale in ambito infermieristico è il CLEQEI (*Clinical LEarning Quality Evaluation Index*)⁶⁸; strumento molto utile, non solo per effettuare un confronto tra le varie sedi cliniche di uno stesso corso di studio e tra corsi di studio, ma anche per aiutare a valutare gli effetti «[...] delle strategie di miglioramento attivate»⁶⁹. Questo strumento è già stato riadattato da altre figure professionali (fisioterapisti) ed è in fase di attuazione la raccolta dei dati. È auspicabile, in futuro, che tutte le professioni che investono sui tirocini si dotino di strumenti di valutazione validati per monitorarne la qualità, comparare diverse sedi di tirocinio e implementare, anche sulla base della valutazione, questa cruciale attività formativa.

Esercitare la *tutorship*: tra istituzione di *setting* tutoriali e metodi di tutorato

Nelle professioni di cura, per lo meno a livello nazionale, il processo di apprendimento clinico è caratterizzato da alcune 'fasi' (che vanno dall'acquisizione delle basi teoriche, alla pratica sul campo, fino alla valutazione) e da diversi 'metodi' formativi.

Per quanto riguarda le 'fasi' dell'apprendimento clinico, un modello ancora molto diffuso in ambito infermieristico è quello di White ed Ewan⁷⁰, il quale prevede: a) l'acquisizione di 'elementi teorici' (per esempio: come effettuare la preparazione di un paziente a un intervento chirurgico, garantendo sicurezza e comfort); b) una 'fase di laboratorio', nel quale gli studenti possono esercitarsi, in situazione di simulazione (tra pari o con manichini), sulle *skill*/abilità da apprendere, interagendo tra loro e col tutor; c) un momento di '*briefing*', cioè – come vedremo meglio in seguito – di riflessione strutturata prima di andare sul campo (questa fase può essere gestita sia dal tutor universitario che dalla guida di tirocinio, a seconda dei modelli di organizzazione del tutorato); d) l'attività sul campo vera e propria; e) un incontro di '*debriefing*', cioè di riflessione articolata sull'esperienza effettuata; f)

uno o più incontri di ‘valutazione’ (che può essere sia formativa che certificativa).

Come abbiamo già detto, l’apprendimento clinico in contesto reale è una strategia cruciale per l’acquisizione e lo sviluppo di competenze professionali nei corsi di laurea delle professioni di cura. Tuttavia, le università sono sempre più in difficoltà a trovare reparti e servizi disponibili ad accogliere un numero ‘elevato’ di studenti e a garantire loro opportunità di apprendimento significativo⁷¹. Se circa dieci anni fa, in Italia, si potevano inserire in una unità operativa di medicina circa 10 studenti sulle 24 ore, oggi è raro che siano accettati più di 4-5 studenti. Le riorganizzazioni del sistema sanitario, la razionalizzazione delle risorse e il contenimento dei costi in sanità hanno messo in crisi la sostenibilità della vecchia organizzazione dei tirocini degli studenti di infermieristica, in diversi Paesi. Ciò ha stimolato la sperimentazione di modelli di tirocinio e tutorato estremamente diversificati: dalla creazione di *Dedicated Education Unit* (DEU), in cui il team di un reparto completamente dedicato alla didattica, in collaborazione con i docenti universitari, accoglie un numero elevato di studenti, integrando l’attività clinica e assistenziale con l’insegnamento, a sedi di tirocinio in cui gli studenti sono affidati a tutto il team, ad altre in cui sono demandate responsabilità di supervisione dello studente a specifici professionisti con funzioni tutoriali diverse e coinvolgimento differenziato^{72,73}.

Inoltre, come abbiamo sottolineato altrove⁷⁴, l’apprendimento in situazione di simulazione sta ricevendo grande attenzione dalla comunità internazionale dei formatori che operano in contesti sanitari. Il tema delle simulazioni è infatti molto presente in letteratura ed è destinato, in futuro, a essere prioritario nell’agenda di questi, soprattutto in relazione all’enorme potenziale di sviluppo che hanno ancora le tecnologie, nonché per l’aumento del turnover dei pazienti, nei contesti clinici (dettato dall’esigenza di delegare sempre più le cure a domicilio, contenendo i costi), e per l’enfasi crescente sulla loro sicurezza. In questi contesti, si parla ormai di simulazioni a basso, medio ed elevato livello di realistica; in quest’ultimo caso, si tende a riprodurre l’ambiente reale, con i suoi diversi attori e con le loro reciproche interazioni/interferenze (per esempio, si simula un’attività assistenziale al letto del paziente, dove

l’infermiere viene chiamato in un’altra stanza, deve al contempo interagire col medico ecc.). Si stanno facendo strada approcci socio-materialistici alle simulazioni, secondo i quali l’apprendimento (nella simulazione) emerge da una rete di relazioni che si formano tra gli aspetti materiali e sociali, ossia i corpi, gli strumenti, i protocolli, il *setting*, le politiche educative e anche i desideri degli attori in gioco⁷⁵.

A seconda della fase in cui si trova lo studente, il tutor, nei diversi contesti in cui opera (non solo clinici), svolge poi differenti ‘attività’ con il formando, quali: predisporre apposite situazioni di accoglienza, rilevare conoscenze/competenze dello studente e quindi i suoi bisogni formativi, stabilire un piano di lavoro, allestire un ‘ambiente di apprendimento’ (cioè una situazione per cui lo studente «[...] ‘faccia pratica’ del lavoro attraverso azioni ricorsive di osservazione – definizione dell’azione – sperimentazione – analisi critica – riprogettazione dell’azione»⁷⁶), e in cui lo studente – possibilmente – venga esposto a una molteplicità di esperienze⁷⁷. Il tutor deve inoltre accompagnare il formando nello svolgimento delle attività (mantenendo il focus sugli obiettivi, rispettando i tempi del discente, ponendo domande e offrendo risposte). In aggiunta, il tutor di tirocinio interagisce col sistema formativo, in quanto deve gestire rapporti con l’università, mediando gli obiettivi del sistema formativo con quelli del sistema di cura, favorisce la partecipazione del tutorato all’interno del posto di lavoro, «[...] modificando, se necessario [e possibile], tempi, spazi, tipologie di attività consuete nell’organizzazione»⁷⁸. Infine, il tutor di tirocinio è spesso chiamato a partecipare al processo di valutazione, mediante griglie predisposte e/o report finali, nei quali si esprime non solo rispetto alle competenze acquisite dallo studente, ma anche sul suo livello di partecipazione/integrazione nel contesto in cui ha avuto luogo l’esperienza sul campo.

Ma, ci chiediamo, queste attività educative (accogliere, stabilire un piano di lavoro, supportare lo studente nella sua implementazione, valutare) come si declinano, a livello metodologico, quando siamo in una situazione di apprendimento tutoriale? Esistono dei metodi specifici per l’esercizio della *tutorship* e, in particolare, nell’esercizio di questa funzione nella formazione dei professionisti della cura?

Una recente revisione della letteratura internazionale sui ‘metodi’ dell’insegnamento clinico in ambito infermieristico⁷⁹ ha segnalato che essi sono raggruppabili in tre grandi tipologie: a) metodi volti a creare un clima relazionale e accogliente; b) metodi ‘trasversali’ (come fornire un feedback, porre domande), che possono cioè essere utilizzati in più situazioni di apprendimento: sia in contesti di simulazione sia negli incontri prima e dopo l’esperienza sul campo che durante l’attività clinica; c) metodi al letto del malato, ossia da utilizzare quando il *tutore* è sul campo, a contatto col paziente/utente (questi ultimi metodi sono ovviamente poco utilizzabili nei tirocini osservativi).

Da un punto di vista pedagogico, ci è difficile considerare il processo di accoglienza come ‘metodo’. Rifacendoci alla proposta presentata molti anni fa⁸⁰, secondo la quale l’esercizio della *tutorship* – come sopra ricordato – è a nostro avviso legato soprattutto alla capacità di istituire un ‘*setting* tutoriale’, riteniamo che il tutore, prima ancora di focalizzare dei metodi, debba imparare a presidiare le tre funzioni costitutive della *tutorship*⁸¹, ossia:

- ‘funzione di confine o funzione quadro’: intesa «[...] come contributo per perimetrare lo spazio entro il quale agire le relazioni di insegnamento e apprendimento»⁸². Si tratta della fondamentale funzione di allestimento (e successivo scioglimento) del *setting* pedagogico, che è costitutiva sia nella didattica laboratoriale, in preparazione ai tirocini, sia quando i formandi entrano nei contesti reali (assistenziali, educativi ecc.). È questa una funzione cruciale, che si gioca sia nell’allestimento dello spazio fisico che in quello mentale della formazione, e che permette di istituire un’‘area potenziale’ entro la quale sia possibile l’apprendimento e il cambiamento. Nell’esercizio di questa funzione, il presidio delle dimensioni simboliche (gesti del formatore, attività, cerimoniali) è particolarmente importante.
- ‘funzione di processo’: consiste in una serie di interventi facilitanti la comprensione dei contenuti e dei vissuti, la loro elaborazione e connessione, sia rispetto ai vari segmenti e ambiti della formazione/professione (aula, laboratori, tirocini, pratica professionale), sia rispetto i

soggetti che li hanno proposti (diverse figure di formatori). È evidente che questa funzione è esercitata tanto dal tutor universitario, nelle attività di orientamento e di supporto ai tirocini/*stage* (connessione tra teoria ed esperienza), che dal tutor che opera, spesso con il piccolo gruppo, in attività ‘laboratoriali’ (connessione tra le conoscenze passate e presenti e integrazione tra le conoscenze dei vari membri del gruppo) e anche dal tutor nei servizi, che è chiamato ad aiutare lo studente a integrare la teoria con la pratica. È soprattutto nell’esercizio di questa funzione – a nostro avviso – che le diverse figure tutoriali si avvalgono di differenti strategie metodologiche, come vedremo tra poco.

- ‘funzione di supporto/tutela’: è «[...] funzionale all’esplorazione della natura di eventuali problemi connessi all’apprendimento»⁸³ e al ruolo lavorativo, nonché allo sviluppo del potenziale e della resilienza di un individuo. È una funzione che, per esempio, viene giocata dal tutor che segue lo studente o un professionista in un inserimento lavorativo. Va qui sottolineata l’importanza di distinguere questa funzione da quella di *maternage*, che vede il tutor sostituirsi al formando, per la risoluzione dei problemi incontrati. Nell’esercizio di questa funzione, contano molto le capacità ‘diagnostiche’ del tutor (ossia capire chi è il formando, quali sono i suoi bisogni educativi) e la capacità di non sostituirsi all’altro, nella ricerca di soluzioni. Anche per questo motivo, un approccio di *counselling*⁸⁴, nella gestione del supporto al formando, è cruciale.

Analogamente, Biasin, riprendendo De Ketele⁸⁵, insiste sulle attività tutoriali cruciali: «[...] dell’accoglimento e dell’osservazione del novizio, su quella della mobilitazione delle risorse offerte dalle differenti opportunità di apprendimento lavorativo attraverso forme di supporto co-costruite con lo stesso *tutee*»⁸⁶.

Va tuttavia osservato che le tre suddette funzioni tutoriali non si esercitano solo nella fase di attività sul campo, ma anche nell’ambito delle attività laboratoriali (dove è altrettanto importante esercitare la funzione di confine,

per esempio), nelle attività prima di andare sul campo (che White ed Ewan⁸⁷ chiamano ‘*briefing*’, e Sandrone⁸⁸ ‘fase pre-attiva’), nonché in quelle che hanno luogo dopo l’esperienza, per riflettere su di essa (*debriefing*, attività post-attiva).

Alla luce delle sopraelencate funzioni, il tutor sarà in grado, anche a seconda delle fasi di apprendimento in cui si trova, per esempio, lo studente infermiere, di costruire un *setting* di accoglienza, un *setting* di comprensione, integrazione, interrogazione sull’esperienza e un *setting* di supporto/tutela, che è cruciale soprattutto quando i formandi rischiano/sono stati esposti a incidenti critici.

Va poi considerata anche la dimensione diacronica del *setting*, ossia il suo sviluppo nel tempo, che prevede un’‘istituzione’, con la stipulazione del contratto formativo (più o meno formale), la ‘modulazione’ dell’esperienza formativa (con i suoi orari, i suoi spazi, le sue regole, i suoi ‘metodi’), lo ‘scioglimento’ del *setting* (l’abbandono degli spazi, l’esaurimento dei tempi, l’interruzione delle comunicazioni, l’estinzione delle norme, il ritorno allo spazio reale e la restituzione dell’esperienza vissuta)⁸⁹. Palmieri⁹⁰ sostiene che queste attività (istituzione, modulazione e scioglimento del *setting*) costituiscono il *core* della competenza di progettazione educativa.

Per poter parlare di ‘esercizio della *tutorship*’ (sia nei contesti di tutorato universitario che di tutorato sul campo) è quindi necessario, prima ancora di utilizzare questo o quel metodo, allestire un *setting* caratterizzato, come abbiamo detto sopra, da uno spazio in cui sia possibile una ‘vicinanza’ e nel quale il discente possa ‘vivere’ concretamente l’apprendimento; il tempo deve essere un tempo progettato e presidiato, ma al contempo flessibile, per permettere la personalizzazione dell’apprendimento; per lo stesso motivo, è necessaria una periodicità e una continuità temporale nella relazione tutoriale; la comunicazione deve poi essere leggibile, in un *setting* tutoriale, come bi-direzionale e lasciar presagire la centralità del discente e la ridotta asimmetria relazionale. Biasin ribadisce che il tutorato è una relazione educativa che rivela «[...] un atteggiamento di attenzione verso l’altro [che] si richiama a uno stato di vicinanza non solo fisica e materiale, ma pure di prossimità spirituale o umana»⁹¹.

Al contempo, la relazione tutoriale non deve essere impostata nel segno della confusione dei ruoli e della collusività, collocandosi sempre il tutor in uno sfondo istituzionale, che richiede un chiaro presidio delle regole; all’interno di questa dimensione normativa deve trovar spazio, in una relazione tutoriale, la definizione del contratto formativo (nel quale sia specificato il ruolo che il tutore avrà nella valutazione), nonché la chiara formalizzazione dell’inizio e della fine del processo educativo.

La *tutorship*, poi, non è a nostro avviso una modalità di allestire la formazione che si esaurisce all’interno di un *setting* di tipo tutoriale, ma, per essere tale, essa necessita d’inserirsi in un ‘dispositivo’ (il reparto, il servizio per minori) che la accoglie al suo interno, che esprime una ‘filosofia tutoriale’ e che quindi operativamente rende pensabile e possibile una relazione educativa basata su ridotta asimmetria relazionale, circolarità della comunicazione, riflessività⁹². In caso contrario, il portato della *tutorship* viene enormemente depotenziato, poiché in contraddizione con il dispositivo educativo in cui essa si esplica. In un sistema educativo (o di cura) in cui la riflessività, ad esempio, non solo non è un valore, ma addirittura è considerata un’attività *time consuming*, la *tutorship* è destinata a fallire, perché portatrice di un messaggio contraddittorio con tale sistema; non è infatti possibile sviluppare apprendimenti dall’esperienza in una situazione in cui, ad esempio, continuamente si dice al soggetto ‘non perdere tempo a pensare’⁹³ e, al contempo ‘pensa a quello che fai’. Questa è una classica ingiunzione contraddittoria (cioè un doppio vincolo) i cui effetti schizogenetici sono stati ben segnalati da Gregory Bateson⁹⁴.

Poste queste premesse, è interessante riflettere su alcune opzioni metodologiche, nell’esercizio della funzione di *tutorship*, che ci provengono dal mondo infermieristico. Se, da un lato, infatti, il ‘metodo’, come ha sostenuto Palmieri, è «un modo di pensare e di agire che si costruisce nella pratica e grazie alla pratica»⁹⁵, dall’altro, nella formazione a carattere fortemente professionalizzante, come è quella infermieristica, è importante padroneggiare alcune opzioni metodologiche che le pratiche tutoriali, la riflessione su di esse e la ricerca hanno segnalato come auspicabili. Certo, tali opzioni possono essere messe in atto in modo più o meno

consapevole e in modo più o meno intensivo. Per esempio, la letteratura in ambito sanitario è abbastanza concorde sull'attività di modellamento che ciascun tutor clinico compie sul formando, attività che deve sempre cercare di focalizzarsi su modelli positivi di comportamento: anche per questo, i tutor dovrebbero essere sempre consapevoli del forte impatto della loro attività di *role modeling*.

Tra i 'metodi' più utilizzati, sia in *setting* laboratoriali, che nelle attività pre e post esperienza diretta, quanto nelle attività sul campo, vi è sicuramente il *questioning*, ossia il fare/farsi domande. Si tratta forse, da un punto di vista educativo, del 'metodo' per eccellenza: questo, infatti, per Palmieri, «ha a che fare con la *possibilità di porre alcune domande* relative alla pratica professionale»⁹⁶. Questa tecnica è considerata particolarmente utile in ambito infermieristico, perché aiuta a sviluppare competenze di ragionamento clinico. Inizialmente, questa tecnica è stata studiata utilizzando la tassonomia di Bloom (obiettivi di area cognitiva), evidenziando come «[...] molte delle domande poste dagli insegnanti clinici fossero di basso livello cognitivo (domande di conoscenza, informazioni mnemoniche)»⁹⁷. Successivamente, l'approccio costruttivista ha messo in discussione la stretta connessione tra domanda del tutor e specifici obiettivi di area cognitiva, proponendo l'ipotesi che il *questioning* sia un'attività dinamica, co-costruita da tutor e studente e che quest'ultimo debba essere in una posizione attiva, ossia di soggetto che, più che rispondere a domande, è continuamente stimolato a porsi dei quesiti. Naturalmente, il tutor può porre domande per richiamare concetti/informazioni alla memoria e chiedere chiarimenti, ma deve anche proporre quesiti che consentano di ampliare un tema (per es.: "Conosci altri fattori che solitamente incidono su questo problema?"), domande che sondino le assunzioni che stanno alla base delle affermazioni dello studente ("Quali sono le motivazioni che sostengono la tua affermazione?"), domande che esplorino scenari ipotetici ("Cosa succederebbe secondo te se..."), domande sulle domande ("Perché hai chiesto questo?") e domande per riflettere su cosa il formando ha appreso e in che modo ("Cosa ti sembra di aver imparato?", "Come hai imparato oggi?"). Collegata a questo metodo del *questioning* è la promozione del *self-directed learning*, che si può attivare

sia a partire da attività laboratoriali, che nelle attività riflessive in preparazione/di elaborazione dell'esperienza sul campo e anche nella valutazione formativa.

Il pensare ad alta voce (*think aloud*) è un altro metodo presente nella letteratura infermieristica sui tirocini e consiste nel verbalizzare le informazioni che si stanno utilizzando per generare la soluzione a un determinato problema; questo metodo può essere utilizzato tanto dallo studente quanto dal tutor, che, in situazione di laboratorio o al letto del paziente, verbalizza ciò che osserva e le decisioni che sta prendendo. Va osservato che questa metodica deve essere utilizzata con molta cautela in presenza di pazienti/utenti, in quanto le informazioni che vengono esplicitate/elaborate dagli operatori potrebbero creare disagio/sofferenza nel paziente/utente.

Sempre all'interno di *setting* laboratoriali, ma anche in contesti clinici, è molto diffusa la tecnica del feedback, che deve essere centrato su un compito specifico (*task-oriented*) e deve essere dato frequentemente, nonché il più presto possibile dopo la performance, in modo che il formando metta in atto i necessari aggiustamenti⁹⁸.

Un aspetto fondamentale del feedback di qualità è il suo carattere 'costruttivo'. Ciò lo distingue nettamente da forme negative di feedback (caratterizzate da umiliazione del formando, commenti sulla sua personalità, comunicazione unidirezionale – dal formatore al formando –, assenza d'interesse nei confronti del discente, genericità dei commenti, brevità); è l'ascolto attivo da parte del formatore e del formando, il mutuo rispetto, il fare critiche molto specifiche, il genuino desiderio di essere d'aiuto, lo svolgersi in un tempo adeguato. Cadei e Bonometti⁹⁹ collocano il feedback all'interno del processo di *briefing* e *debriefing*, ossia le riflessioni strutturate che hanno luogo, rispettivamente, prima e dopo l'esperienza sul campo, sia col singolo studente che col piccolo gruppo. Tuttavia, il feedback può essere dato anche durante l'esperienza (clinica), ma, pure in questo caso, va utilizzato con molta cautela, perché ciò che viene detto potrebbe creare disagio/sofferenza non solo nel paziente/utente, ma anche nello stesso formando.

Il *briefing* è dunque una sorta di «[...] riflessione anticipatrice»¹⁰⁰ che precede l'esperienza al fine di implementarne gli apprendimenti. Certamente nel *briefing*, il tutor non dovrà dimenticarsi di presentare gli aspetti pratici dell'esperienza sul campo, ad esempio

fornendo indicazioni sul contesto organizzativo, sui ruoli, su quello che potrebbe succedere; egli indicherà, inoltre, le finalità di apprendimento prioritarie e metterà a conoscenza il formando delle possibili risorse per l'apprendimento che questi troverà nel contesto assegnato. Nel *briefing* il tutor deve allestire un *setting* educativo, che, mediante l'esercizio della *tutorship*, e quindi attraverso l'azione di *holding* delle emozioni negative e la loro restituzione bonificata ai formandi, renda possibile dapprima il contemplare l'idea di fare l'esperienza e, successivamente, l'apprendimento che da essa potrà scaturire.

Così in ambito formativo, come il *briefing* è un colloquio teso a orientare in modo intenzionale un'esperienza, il *debriefing* è una riflessione intenzionata sull'esperienza, ossia, come dice Schön¹⁰¹, *on action*, vale a dire una rivisitazione di quanto è accaduto nell'esperienza sul campo. Il potenziale di attività riflessiva che si può sviluppare nel *debriefing* è legato alle caratteristiche del soggetto e alla sua capacità di 'pensare l'esperienza', alla qualità dell'esperienza, alle competenze del formatore, nonché al *briefing* precedente, nel quale si sono focalizzati con chiarezza alcuni aspetti oggetto di successiva analisi. Il *debriefing* consente di fare un passo indietro e di tornare sull'esperienza con un atteggiamento riflessivo e critico, portando a consapevolezza, insieme alle nuove conoscenze, i sentimenti che hanno accompagnato l'esperienza e i possibili diversi punti di vista sulle situazioni che si sono verificate. In questo senso, «[...] la *tutorship* attiva un processo di apprendimento in grado di decodificare modelli, individuare stili cognitivi, riconoscere schemi di azione e immaginare emozioni in gioco»¹⁰².

Attraverso il *debriefing*, il tutor dovrebbe aiutare il formando a ripercorrere l'esperienza, a integrare le nuove conoscenze con quelle già consolidate, a valutare complessivamente l'esperienza fatta e a ipotizzare nuovi apprendimenti. Naturalmente, nel *debriefing* (come pure nel *briefing*) possono essere utilizzate le tecniche che abbiamo illustrato precedentemente, come il *questioning*, il *thinking aloud*, il *feedback*¹⁰³ e la sollecitazione di *self directed learning*.

Magnoler e Paquola¹⁰⁴ hanno accompagnato a queste attività riflessive strutturate l'uso di videoregistrazioni del novizio/lavoratore svolte sul posto di lavoro. Il pensare ad

alta voce, osservando se stessi nel video, permette di far emergere i saperi taciti sottesi all'azione (nel caso specifico all'interno di un'azienda calzaturiera). Naturalmente, questa tecnica non è facilmente traslabile nei contesti clinici o educativi, dove le videoregistrazioni pongono importanti problemi etici e vanno autorizzate non solo dai pazienti/utenti, ma anche dal comitato etico dell'azienda in cui si svolgono le attività formative.

Sia nei momenti che precedono l'esperienza sul campo che all'inizio di essa, è possibile stipulare con il formando un 'contratto di apprendimento'¹⁰⁵. In esso il tutor dovrà saper favorire, co-progettandole col formando, esperienze di apprendimento a partire dalle possibilità offerte da un determinato contesto (in relazione comunque a una serie di vincoli costituiti dalle finalità 'core' del percorso formativo più ampio in cui s'inserisce la stesura del contratto), individuando assieme a lui le metodologie e le risorse sul campo potenzialmente più adatte agli apprendimenti che si vogliono sviluppare. Il formatore, nella concreta stesura del '*learning contract*', accompagnerà il formando nella 'riflessione' sul perché desidera sviluppare certi apprendimenti e su come li collega alle finalità del percorso più istituzionale nel quale è coinvolto. Una volta contrattate le finalità da raggiungere, è necessario esplorare le 'modalità di apprendimento'. Questo terzo passo della contrattazione vuole, in una logica di apprendimento individualizzato, rendere conto della probabile eventualità che i singoli individui, portatori di stili di apprendimento diversi, possano decidere, anche di fronte a una identica finalità apprenditiva, di pianificare strategie differenti e utilizzare risorse disponibili sul campo in modo diversificato. Infine, sarà necessario prevedere una sorta di *evidence of accomplishment*, ovvero la specifica di come si valuteranno conoscenze, abilità, attitudini acquisite e sviluppate sul campo.

I *portfolio*, definiti come una collezione di documenti che attestano lo sviluppo di competenza del formando, sono collegati ai contratti di apprendimento¹⁰⁶. I portfolio, infatti, «[...] spesso includono auto-valutazioni, piani di apprendimento e scritture riflessive»¹⁰⁷. Più specificamente, possiamo dire che il portfolio di apprendimento contiene, nei contesti sanitari, tre tipologie di dati: 'dati osservativi' (griglie di osservazione/valutazione compilate dai formatori o dai

pari); dati relativi a ‘casi’, situazioni gestite dal formando (che sono state osservate e supervisionate dal tutor), dati derivanti dall’‘auto-descrizione’ da parte dello studente/formando (griglie di autovalutazione, diari e/o giornali di bordo)¹⁰⁸. La specificità del *portfolio* è proprio quella di essere uno strumento già pensato e utilizzato con lo scopo di raccogliere informazioni sulle conoscenze teoriche e pratiche che sono frutto dell’essere stati sul campo e, al contempo, la riflessione che da questa esperienza è scaturita. Proprio per questo, nella sua strutturazione e implementazione, la funzione della *tutorship* è cruciale.

I diari/giornali di bordo, come si è detto, possono essere inseriti, perlomeno in parte, nei *portfolio*. Apprendere significa non solo muoversi nella direzione di determinate finalità formative (esplicitate in un *briefing* o formalizzate in un *learning contract* o in un *portfolio*) nell’ottica dello sviluppo di cambiamenti predefiniti (le competenze attese), ma è anche un’esperienza che comporta per il soggetto in formazione l’entrare in contatto con situazioni non previste e, soprattutto con le proprie reazioni a tali situazioni. In questo senso, apprendere sul campo è anche un’occasione per entrare in contatto con parti profonde del sé. L’esperienza sul campo è densa di vissuti (mette in gioco dinamiche relazionali, stereotipi, attese, paure, ...) che hanno una parte importante nello sviluppo della competenza. Il mettere nero su bianco l’esperienza aiuta ad amplificarne il potenziale formativo.

La scrittura ha una dimensione riflessiva e dà avvio all’analisi, ma ha prolungamento attraverso la possibilità dello studente di valutare l’esperienza, valutare le condizioni che hanno contribuito ad accrescere le competenze ed a superare gli ostacoli e le difficoltà. Inoltre, l’impiego del metodo narrativo nella formazione persegue un obiettivo di sviluppo professionale [...]. La scrittura permette un passaggio dal vissuto al concepito, di riflettere su ciò che viene posto in atto e da soggetto e attore lo studente diventa *autore* della sua pratica e della sua esperienza¹⁰⁹

Il tutor-lettore dalle esperienze riportate nel diario cercherà di far emergere non solo le conoscenze teoriche acquisite in aula, ma anche i saperi impliciti nelle pratiche del quotidiano agire professionale (ciò che viene chiamato *hidden curriculum*¹¹⁰), che vanno ben oltre le conoscenze

formalizzate. Ciò diventa particolarmente rilevante in alcune professioni, come ad esempio quelle degli infermieri e degli educatori, in cui buona parte della conoscenza è di tipo ‘fronetico’¹¹¹ ossia ‘costruita’ e sviluppata sul campo, risolvendo problemi legati alle ‘specifiche’ situazioni assistenziali o educative.

Dunque, contratti di apprendimento, portfolio, diari sono strumenti che vengono condivisi – nella loro finalità e struttura – prima di andare sul campo; durante l’esperienza i formandi raccolgono elementi che confluiscono nei suddetti strumenti (casi, osservazioni, valutazioni, scritture ecc.), i quali, una volta che assumono la loro forma – grazie ai contenuti inseriti dal singolo formando – vanno poi condivisi e discussi con il tutor e, spesso, con i pari. Si tratta quindi di strumenti che vengono utilizzati in parte sul campo e in parte in situazioni di riflessione sull’esperienza, al di fuori del perimetro in cui essa ha avuto luogo.

Ai metodi sopracitati se ne aggiungono altri, molto efficientisti, da utilizzare solo sul campo, come il *One Minute Preceptor* e lo *SNAPPS* (*Summarize, Narrow, Analyze, Probe, Plan, Select*)¹¹² ossia una serie di step che i tutor possono seguire per supervisionare velocemente le attività dei formandi, ottimizzando molto sui tempi. Non ci soffermiamo molto su di essi perché, soprattutto nel primo caso, lo studente ha un ruolo abbastanza passivo e la dimensione della riflessività, che abbiamo indicato come caratteristica fondativa della *tutorship*, non è più di tanto enfatizzata.

Ci sembra, infine, che anche e soprattutto quando si è sul campo, più che questo o quel metodo tutoriale conti la capacità del tutore di ‘mediare’, attività che consente ai formandi «[...] di fare esperienza della vita [professionale] come se fosse la vita reale, quotidiana, ma in una situazione di protezione e al tempo stesso di messa alla prova, in cui ci si possa fidare e si possa quindi rischiare e sbagliare»¹¹³.

Conclusioni

La letteratura relativa alla *tutorship* nelle professioni di cura conferma ampiamente che le diverse attività tutoriali (nei laboratori, sul campo, nei processi di rielaborazione delle esperienze) sono la strategia più efficace per

connettere le conoscenze esplicite e quelle tacite, sviluppando competenze autentiche.

Il mondo delle professioni di cura, anche nei contesti italiani, sta investendo molto nella formazione dei tutor (tanto universitari che clinici), che devono acquisire competenze di progettazione, coordinamento e facilitazione all'apprendimento in ambito formativo e in ambito clinico-assistenziale, mediante l'utilizzo di metodi tutoriali, volti a sviluppare capacità autoriflessive e di elaborazione delle motivazioni professionali e dei bisogni formativi del discente. I tutor devono inoltre sviluppare competenze nell'individuazione e creazione di opportunità formative e coerenti con gli obiettivi di tirocinio dello studente nel proprio contesto clinico, nonché competenze nell'utilizzo di metodi di valutazione efficaci nell'apprendimento clinico.

Benché in questi contesti il lavoro sul campo, a diretto contatto col paziente/utente, sia considerato insostituibile, nel mondo e in Italia si sta prestando sempre più attenzione all'apprendimento in situazione di simulazione, sia per questioni di sicurezza sia per il sempre più elevato grado di veridicità che le simulazioni sono in grado di garantire. Tuttavia, anche nei contesti in cui si sono sviluppate realtà simulative molto avanzate, il tutorato nei contesti reali è considerato irrinunciabile. L'esposizione al contesto clinico reale è percepita come essenziale per permettere agli studenti di identificare una immagine completa dell'attività di cura. La sfida, oggi, è quella di sostenere nel tempo la *partnership* e l'integrazione tra il mondo accademico e le organizzazioni sanitarie nella programmazione e gestione dei percorsi di tirocinio degli studenti iscritti ai corsi di laurea delle professioni sanitarie.

Anche sul piano della didattica formale, le tecnologie stanno aprendo scenari impensabili, fino a pochi anni fa: molte università e agenzie di formazione permanente propongono attività di *e-learning*, che necessitano attività di *e-tutoring*, che in questo scritto, per motivi di spazio,

non abbiamo esplorato, anche se la formazione a distanza riceve sempre più attenzione nei contesti sanitari.

Crediamo tuttavia, in ultima istanza, che il tutorato in presenza non potrà mai essere sostituito, non solo nei contesti di cura, ma anche in quelli educativi. La *tutorship*, infatti, allestisce e gestisce un 'campo d'esperienza' (sia nel tutorato nei laboratori che nella formazione sul campo) che è costituito non solo da parole e scambio di conoscenze, ma anche da relazioni e gesti simbolici in cui sono fortemente implicati i corpi di chi è presente sulla scena formativa, nella sua materialità¹⁴. Tutto ciò non solo è difficilmente riproducibile nella formazione a distanza, ma è anche un'esperienza irrinunciabile per chi si occuperà di cura: è, infatti, a partire dalla cura degli spazi, dei tempi, delle parole, delle relazioni, degli oggetti e dei gesti simbolici che i formandi possono fare esperienza di una cura educativa che è fondamentale per interiorizzare la capacità di aver cura degli altri.

LUCIA ZANNINI

University of Milan

KATIA DANIELE

University of Milan

LUCIA SAIANI

University of Verona

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra le autrici, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte. Dovendo individuare, a fini concorsuali, il contributo delle singole autrici, si segnala che l'Introduzione, il primo e il terzo paragrafo sono stati scritti da L. Zannini, il secondo paragrafo da K. Daniele, le Conclusioni da L. Saiani.

² G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

³ R.D 30 settembre 1938, n. 1652, modificata dal D.P.R. 23 ottobre 1969, n. 987.

- ⁴ G. Sandrone, *Tirocinio curriculare. Un modello in costruzione*, in «Formazione, lavoro, persona», vol. V, 15, 2015, pp. 12-24.
- ⁵ S. Scalorbi, F. Burrari, *La qualità del tirocinio nel Corso di Laurea in Infermieristica. Indagine sulla soddisfazione degli studenti della Sezione Formativa Bologna I – Croce Rossa Italiana, Università degli Studi di Bologna*, «Professioni Infermieristiche», vol. LXI, 2, 2008, pp. 67-73.
- ⁶ Si veda il documento *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie* (2010) della “[Conferenza permanente delle classi di laurea delle professioni sanitarie](http://cplps.altervista.org/blog/wp-content/uploads/2009/11/Cons-Conf-Tirocinio-10-settembre.pdf)” reperibile al link <http://cplps.altervista.org/blog/wp-content/uploads/2009/11/Cons-Conf-Tirocinio-10-settembre.pdf> (ultimo accesso il 15/9/18).
- ⁷ N. Bobbo, *Il tutoring per la formazione in ambito sanitario: competenze e strategie per la formazione delle identità professionali*, in «Studium Educationis», vol. XIX, 1, 2018, pp. 143-152.
- ⁸ G. Sandrone, *Tirocinio curriculare. Un modello in costruzione*, cit., p. 15.
- ⁹ Si veda il documento *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, cit.
- ¹⁰ L. Zannini, *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 14.
- ¹¹ A. Destrebecq, *La formazione infermieristica professionalizzante italiana e la sua silente rivoluzione*, in «Assistenza Infermieristica e Ricerca», vol. XXXVI, 2017, pp. 2-4.
- ¹² F. Olivetti Manoukian, *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza*, in E. Neve, M. Niero (Eds.), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, Franco Angeli, Milano 1990.
- ¹³ L. Saiani, *Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative*, in A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (Eds.), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Franco Angeli, Milano 1997, pp. 61-82.
- ¹⁴ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.
- ¹⁵ O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in «Adulità», 20, 2004, pp. 110-122.
- ¹⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011, pp. 78-79.
- ¹⁷ R. White, C. Ewan, *Il tirocinio: l'insegnamento clinico del nursing*, Sorbona, Milano 1994.
- ¹⁸ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carrocci, Roma 2003.
- ¹⁹ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- ²⁰ V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008.
- ²¹ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, in «Studium Educationis», vol. XIX, 1, 2018, pp. 13-32.
- ²² P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993, p. 190, nota 14.
- ²³ L. Formenti (Ed.), *Attraversare la cura*, Erickson, Trento 2009.
- ²⁴ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit., p. 27.
- ²⁵ Si veda il recente contributo di C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit., pp. 15-18.
- ²⁶ C. Piccardo, A. Benozzo (Eds.), *Tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano 2002, p. 186.
- ²⁷ L. Pati (Ed.), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni*, EDUCatt, Milano 2012.
- ²⁸ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini scientifica, Milano 2005.
- ²⁹ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.
- ³⁰ L. Formenti, *Esperti di incertezza: il tutor come connettore sistemico*, in «Studium Educationis», 29, 1, 2018, pp. 81-90.
- ³¹ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, cit.
- ³² N. Bobbo, *Il tutoring per la formazione in ambito sanitario: competenze e strategie per la formazione delle identità professionali*, cit.
- ³³ P. Magnoler, M. Pacquola, *Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor*, in «Studium Educationis», vol. XIX, 1, 2018, pp. 115-131.
- ³⁴ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit.
- ³⁵ L. Zanini, L. Saiani, G. Renga, *Figure e metodi della tutorship nel diploma universitario per infermiere*, in «Rivista dell'Infermiere», vol. XVII, 1998, pp. 129-63.
- ³⁶ O. Scandella, *Attraversare la letteratura, le metafore, le pratiche*, in R. Di Rienzo, O. Scandella (Eds.), *Pratiche in viaggio, La tutorship nella sanità in Italia e in Europa*, pp. 39-55, AUSL di Bologna, Bologna 2011, p. 48.
- ³⁷ F. Canzan, O. Marognoli, A. Bevilacqua, F. Defanti, E. Ambrosi, L. Cavada, L. Saiani, *Una panoramica sui modelli di insegnamento e tutorato clinico degli studenti infermieri in tirocinio: revisione della letteratura*, in «Assistenza Infermieristica e Ricerca», vol. XXXVI, 2017, pp. 7-13.
- ³⁸ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, cit.
- ³⁹ Si veda O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, cit. e anche C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all'opera*, cit.
- ⁴⁰ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit.
- ⁴¹ M. Paul, *L'accompagnement. Une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.

- ⁴² L.A. Daloz, *Mentor. Guiding the Journey of Adult learners*, John Wiley & Sons, San Francisco 1999.
- ⁴³ L. Grealish (2000), *The skills of coach are an essential element in clinical learning*, in «Journal of Nursing Education», vol. XXXIX, 5, pp. 231-233, p. 231.
- ⁴⁴ F. Canzan et al., *Una panoramica sui modelli di insegnamento e tutorato clinico degli studenti infermieri in tirocinio: revisione della letteratura*, cit., p. 8.
- ⁴⁵ O. Scandella, *Attraversare la letteratura, le metafore, le pratiche*, cit.
- ⁴⁶ Si veda, per esempio, L. Zannini et al., *Figure e metodi della tutorship nel diploma universitario per infermiere*, cit. e anche F. Canzan et al., *Una panoramica sui modelli di insegnamento e tutorato clinico degli studenti infermieri in tirocinio: revisione della letteratura*, op. cit.
- ⁴⁷ F. Canzan et al., *Una panoramica sui modelli di insegnamento e tutorato clinico degli studenti infermieri in tirocinio: revisione della letteratura*, op. cit., p. 8.
- ⁴⁸ *Ibidem*.
- ⁴⁹ Si veda, per esempio, G. Sandrone, *Tirocinio curriculare. Un modello in costruzione*, cit., p. 18.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ F. Canzan et al., 2017 *Una panoramica sui modelli di insegnamento e tutorato clinico degli studenti infermieri in tirocinio: revisione della letteratura*, op. cit.
- ⁵² C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit., p. 20.
- ⁵³ P. Magnoler, M. Pacquola, *Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor*, cit.
- ⁵⁴ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit., p. 29.
- ⁵⁵ O. Scandella, *Attraversare la letteratura, le metafore, le pratiche*, cit.
- ⁵⁶ L. Saiani, *Il tirocinio nelle professioni socio-sanitarie ed educative*, cit., p. 73.
- ⁵⁷ Si veda il documento del Gruppo di lavoro della “Commissione Nazionale dei corsi di laurea in infermieristica” sulla *Valorizzazione del tutorato*, reperibile al link su <http://cplps.altervista.org/blog/wp-content/uploads/2016/06/03-Valorizzazione-del-tutorato.pdf> (ultimo accesso 15/9/18).
- ⁵⁸ *Ibidem*.
- ⁵⁹ I primi due requisiti sono in linea con quelli emersi nella ricerca di M. Pacquola e B. Pacquola, relativa al tutorato nell’ingresso nel mondo del lavoro calzaturiero. Si veda, di questi autori, *Le rapport travail et formation dans l’industrie de la chaussure: le cas du Politecnico calzaturiero*, «Hors-serie AFPA les synergies travail-formation, Education permanente», 2014, pp. 103-111.
- ⁶⁰ Si veda il documento del Gruppo di lavoro della “Commissione Nazionale dei corsi di laurea in infermieristica” sulla *Valorizzazione del tutorato*, cit.
- ⁶¹ *Ibidem*.
- ⁶² Tra le forme di incentivo più frequenti si segnala: partecipazione a Progetti Obiettivo/RAR; indennità di coordinamento mensile; agevolazioni per la partecipazione a corsi di formazione; erogazione di crediti ECM per il tutorato svolto.
- ⁶³ H.G. Gadamer, *Dove si nasconde la salute*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994.
- ⁶⁴ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit.
- ⁶⁵ S. Scalorbi, F. Burrai, *La qualità del tirocinio nel Corso di Laurea in Infermieristica. Indagine sulla soddisfazione degli studenti della Sezione Formativa Bologna 1 – Croce Rossa Italiana, Università degli Studi di Bologna*, cit.
- ⁶⁶ *Ibidem*.
- ⁶⁷ L. Zannini, *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*, cit.
- ⁶⁸ A. Palese, L. Grassetto, I. Mansutti, A. Destrebecq, S. Terzoni, P. Altini, A. Bevilacqua, A. Brugnolli, C. Benaglio, A. Dal Ponte, L. De Biasio, V. Dimonte, B. Gambacorti, A. Fasci, S. Grosso, F. Mantovan, O. Marognolli, S. Montalti, R. Nicotera, G. Randon, B. Stampfl, M. Tollini, F. Canzan, L. Saiani, L. Zannini, *Lo strumento italiano di misurazione della qualità dell’apprendimento clinico degli studenti infermieri*, in «Assistenza Infermieristica e Ricerca», vol. XXXVI, 1, 2017, pp. 41-50.
- ⁶⁹ *Ivi*, p. 49.
- ⁷⁰ R. White, C. Ewan, *Il tirocinio: l’insegnamento clinico del nursing*, cit.
- ⁷¹ M. Claeys, M. Deplaecie, T. Vanderplancke, I. Delbaere, D. Myny, D. Beeckman, S. Verhaeghe, *The difference in learning culture and learning performance between a traditional clinical placement, a dedicated education unit and work-based learning*, in «Nurse Education Today», vol. XXXV, 9, 2015, pp. e70-77
- ⁷² T. Freund, C. Everett, P. Griffiths, C. Hudon, L. Naccarella, M. Laurant, *Skill mix, roles and remuneration in the primary care workforce: Who are the healthcare professionals in the primary care teams across the world?*, in «International Journal of Nursing Studies», vol. LII, 3, 2015, pp. 727-743.
- ⁷³ M.K. Rhodes, M.S. Schutt, G.W. Langham, D.E. Bilotta, *The journey to nursing professionalism: a learner-centered approach*, in «Nurse Education Perspectives», vol. XXXIII, 1, pp. 27-29.
- ⁷⁴ L. Zannini, *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*, cit.

- ⁷⁵ T. Ferwick, M.A. Dahlgren, *Towards socio-material approaches in simulation-based education: lessons from complexity theory*, in «Medical Education», vol. XLIX, pp. 359-67.
- ⁷⁶ P. Magnoler, M. Pacquola, *Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor*, cit. p. 120.
- ⁷⁷ A. Brugnolli, C. Benaglio, *Metodi di insegnamento clinico: una revisione della letteratura*, in «Assistenza Infermieristica e Ricerca», vol. XXXVI, 2017, pp. 14-23.
- ⁷⁸ P. Magnoler, M. Pacquola, *Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor*, cit., p. 120.
- ⁷⁹ A. Brugnolli, C. Benaglio, *Metodi di insegnamento clinico: una revisione della letteratura*, cit.
- ⁸⁰ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, cit.
- ⁸¹ O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, cit.
- ⁸² Ivi, p. 118.
- ⁸³ Ibidem.
- ⁸⁴ R. Mucchielli, *Apprendere il counseling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*, Erickson, Trento 2016.
- ⁸⁵ J.M. De Ketele, *L'apprentissage accompagné: une diversité d'acteurs et de lieux*, in A. Jorro, J.M De Ketele, F. Merhan (eds.), *Les apprentissages professionnels accompagnés*, De Boeck, Bruxelles, 2017, pp. 221-226.
- ⁸⁶ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit., p. 19.
- ⁸⁷ R. White, C. Ewan, *Il tirocinio: l'insegnamento clinico del nursing*, cit.
- ⁸⁸ G. Sandrone, *Tirocinio curriculare. Un modello in costruzione*, cit.
- ⁸⁹ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, cit.
- ⁹⁰ C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, Franco Angeli, Milano, 2018.
- ⁹¹ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit., p. 16.
- ⁹² R. Massa (*Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit.), si riferiva al dispositivo, come a una strutturazione di spazi, tempi, attività, comportamenti che producono effetti sui soggetti che lo abitano. In altre parole, Massa parlava di «congegni» che agiscono senza esplicite intenzioni formative nel 'mondo della vita' (professionale e non).
- ⁹³ Questa è una classica situazione in cui si manifesta l'*hidden curriculum* di un contesto formativo. Si veda L. Zannini, G. Randon, L. Saiani, *Il contributo della "Clinica della formazione" nell'esplorazione dell'hidden curriculum: una ricerca-intervento con un gruppo di infermieri- formatori italiani*, in «Medic Metodologia Didattica e Innovazione Clinica», vol. XXIV, 1, 2016, pp. 55-67.
- ⁹⁴ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano: 1976.
- ⁹⁵ C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, cit.
- ⁹⁶ Ivi, p. 61.
- ⁹⁷ A. Brugnolli, C. Benaglio, *Metodi di insegnamento clinico: una revisione della letteratura*, cit., p. 16.
- ⁹⁸ S.K. Krackov, Giving feedback. In J.A. Dent, R.M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers* (pp. 357-367). London: Churchill Livingston – Elsevier, 2009.
- ⁹⁹ S. Bonometti, L. Cadei, *Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi*, in «Studium Education», 29, 1, 2018, pp. 103-114.
- ¹⁰⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 32.
- ¹⁰¹ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*, cit.
- ¹⁰² S. Bonometti, L. Cadei, *Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi*, cit., p.105.
- ¹⁰³ Si veda Ivi, p. 110.
- ¹⁰⁴ P. Magnoler, M. Pacquola, *Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor*, cit.
- ¹⁰⁵ Si veda M. Knowles, *Using Learning Contract*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco-London, 1986.
- ¹⁰⁶ M. Mollahadi, S.M. Khademolhoseini, J. Mokhtari-Nouri, M. Khaghanizadeh, *The portfolio as a tool for mentoring in nursing students: a scoping review*, in «Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research», vol. XXIII, 4, 2018, pp.241-247.
- ¹⁰⁷ R.M. Epstein, *Assessment in medical education*, in «New England Journal of Medicine», vol. 356, 4, pp. 387-96, p. 393.
- ¹⁰⁸ L. Zannini, *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*, cit.
- ¹⁰⁹ S. Bonometti, L. Cadei, *Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi*, cit., p. 110.
- ¹¹⁰ Rimandiamo a L. Zannini, G. Randon, L. Saiani, *Il contributo della "Clinica della formazione" nell'esplorazione dell'hidden curriculum: una ricerca-intervento con un gruppo di infermieri- formatori italiani*, cit.
- ¹¹¹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit.
- ¹¹² A. Brugnolli, C. Benaglio, *Metodi di insegnamento clinico: una revisione della letteratura*, cit.
- ¹¹³ C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, cit., p. 172.
- ¹¹⁴ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit.

Tutorship e Apprendimento *duale*. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca

Tutorship and dual learning. A possible pedagogical and research contribution

CLAUDIO PIGNALBERI

The model of school-work alternation in recent years has found full applicability in the training courses in which secondary school students are involved. Reference figure is that of the tutor defined as 'facilitator of learning', 'animator', 'guide', which supports the student in the delicate meeting between school educational choices, companies professional needs and their own training needs. Starting from an analysis of the model, the paper focuses on the role of tutorship (defining tasks and skills) and then it presents the first results of an alternation project in a university context.

KEYWORDS: LEARNING, PRACTICE, AGENCY, METACOGNITION, CRITICAL THINKING

Il mondo del lavoro è sempre più distante ed estraneo ai giovani, e lo dimostra il fatto che il tasso di disoccupazione giovanile nel nostro paese è pari al 32,7% ed è ancora tra i più alti in tutta Europa¹. È possibile che la disoccupazione giovanile sia un sintomo del fatto che l'istruzione ricevuta non risulti ormai abbastanza qualificante in una società in continuo cambiamento?

Con la Legge 107/2015 denominata *La Buona Scuola* è stata introdotta, in maniera incisiva, una nuova modalità didattica che prevede l'interazione tra il mondo scolastico e quello lavorativo: l'*alternanza scuola lavoro*. Il futuro dei ragazzi dipende dalle scelte che compiono, ed operarne alcune in maniera obbligatoria in un'età particolarmente delicata non risulta facile per diverse, ed ovvie, ragioni. Tutti gli studenti devono avere il diritto di sperimentare cos'è il lavoro per acquisire un bagaglio di competenze tale da poter sviluppare una propria identità professionale che sia rispondente alle richieste di un mercato in continua innovazione. E in questa direzione deve orientarsi la didattica proprio perché cambiano le richieste dei destinatari, le pratiche formative (esempi sono rinvenibili nel modello della flipped classroom, il modello della classe capovolta), i fenomeni (industry 4.0, la digital transformation) e modelli di lavoro (smart working, coworking, worked-based learning, per citarne alcuni), e cambiano le stesse categorie di soggetti (primi

tra tutti i millenials) con nuovi bisogni ed esigenze, capaci da un lato di costruire creativamente nuovi profili professionali ma, dall'altro lato, sempre più in ombra da un mercato del lavoro che non investe nelle loro potenzialità. La direzione di lavoro a livello europeo consiste dunque nella riqualificazione dei metodi di apprendimento nelle istituzioni deputate all'educazione ed alla formazione – come sottolineato nella *New Skill Agenda* – ponendo la pratica al centro dell'apprendere così come nelle politiche strategiche che tali istituzioni possono adottare per il riconoscimento delle competenze, come riportato nel recente documento varato dall'OECD dal titolo *Strategie per le competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del rapporto del 2017*.

In letteratura, esistono numerosi studi e ricerche che affrontano il tema della formazione all'esperienza ed all'apprendimento in ottica lifelong. Esempi provengono dal campo della pedagogia del lavoro (Alessandrini, Costa)², dall'educazione degli adulti (Bertagna, Margiotta)³ e dalla didattica (Ellerani, Malavasi)⁴, così come dai contributi teorici sui temi del rapporto contesto/conoscenza e situatività avanzati da studiosi come Bruner e Vygotskij. Il primo avanzò delle riflessioni sullo sviluppo cognitivo e sulla natura sociale dell'individuo ponendo l'attenzione sul significato di contesto inteso come un sistema di attività strutturate al

cui interno i soggetti interagiscono tra loro. Gli studi non erano legati specificamente all'apprendimento adulto, quanto alla riflessione sulla possibilità di crescita degli individui nel contesto culturale e quindi riferiti ai processi educativi e formativi⁵. Vygotskij, in egual misura, definisce l'apprendimento come un processo finalizzato alla costruzione sociale della conoscenza, e quindi al ripensamento di una didattica non più legata al solo processo trasmissivo ma come ambiente capace di amplificare le potenzialità umane nell'ottica delle capacitazioni quanto in quella della formatività agentiva⁶. Entrambe le tesi collegano due matrici epistemologiche indirizzate da un lato al singolo individuo che vive direttamente l'attività cognitiva (la *situated cognition*) e, dall'altro lato, enfatizzano il ruolo del contesto nel quale è immerso, e quindi le risorse esterne alla mente umana nello sviluppo della conoscenza (la *distributed cognition*). Ciò richiede anche delle figure di supporto e/o di guida con il compito di assistere i destinatari della formazione nel percorso che sono chiamati a svolgere, nonché a fornire stimoli ed occasioni di facilitazione dell'apprendimento: in sostanza, la *figura del tutor*.

Alla luce di questa riflessione introduttiva, il contributo intende fornire un'analisi sintetica dell'importanza dell'alternanza scuola-lavoro come metodo didattico, comprendere poi le principali scuole di pensiero attorno al concetto pedagogico dell'esperienza per effettuare anche una disamina delle funzioni, delle competenze richieste e del ruolo che viene attribuito alla figura del tutor, ed infine un'esperienza significativa di alternanza in un corso universitario.

Un nuovo modello didattico: l'alternanza scuola-lavoro

La crisi che ha colpito il mondo occidentale a partire dal 2007 con il collasso dei mercati finanziari ha generato forme di *skills mismatch*, così come evidenziato nei recenti Report pubblicati dalla commissione europea, ovvero una mancanza di allineamento fra la domanda di competenze da parte delle aziende e le competenze effettivamente possedute all'uscita dal sistema di istruzione e formazione.

I dati disponibili denunciano ancora il persistere di una situazione di criticità rispetto alla questione della

transizione dalla scuola al lavoro seppur si registra un lieve cambiamento dettato dall'attuazione di nuovi dispositivi orientati al riconoscimento effettivo delle competenze possedute dal soggetto e, in aggiunta, al contrasto di fenomeni quali la dispersione scolastica, l'abbandono scolastico e – nel peggiore delle situazioni – coloro che non studiano e tantomeno non svolgono un lavoro. I dati ANPAL⁷ riferiti all'anno 2017 evidenziano che i giovani 15-24 anni in possesso al massimo di un titolo di istruzione di livello Isced2 e non impegnati in attività educativo-formative è pari al 13,8% rispetto alla media europea del 10,7% ed in diminuzione rispetto al 2014 di circa due punti percentuali. Nella fase di transizione dalla scuola al lavoro, dunque, fenomeni quali l'inattività, il precariato e posizioni di sottoccupazione sono aspetti critici che interessano prevalentemente i giovani, non consentendo loro di trovare i giusti spazi in cui mettere in pratica le competenze apprese nel percorso di studio (*tav. 1*).

Per trovare una risposta alla situazione di totale incertezza e di rischio per la persona, la commissione europea da un lato ha proposta una policy per il rafforzamento delle competenze degli adulti così come riportata nella Raccomandazione *Upskilling Pathways Initiative* nella direzione della crescita inclusiva; mentre, dall'altro lato, per rispondere alle esigenze ed ai bisogni della categoria denominata 'debole' rispetto alla questione della transizione si è investito in percorsi di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato finalizzati al riconoscimento/validazione e nella spendibilità pratica delle competenze tecniche apprese nei contesti deputati all'istruzione. Questi istituti vengono incontro alla necessità di costruire percorsi educativi coerenti, in termini di formazione e competenze, con le esigenze attuali e future, in termini di fabbisogni professionali e del mercato del lavoro, per permettere sia lo scambio di informazioni e l'intermediazione tra domanda e offerta sia per favorire la spendibilità di quelle competenze rispondenti alle richieste provenienti dai contesti esterni.

Diviene quindi importante lavorare alla creazione di 'contesti abilitanti alla cultura dell'apprendimento permanente' dove i sistemi di istruzione e formazione sostengono la valorizzazione e le potenzialità delle esperienze dei soggetti attraverso specifici progetti indirizzati al riconoscimento e certificazione delle

conoscenze e delle competenze possedute in un'ottica inclusiva.

In questo, l'*alternanza scuola-lavoro* può rivelarsi dispositivo necessario per ovviare a tale gap.



Tav. 1 – Disallineamento titolo di studio/posizione professionale 15-24 anni. Fonte: OECD (2017)⁸

L'*alternanza scuola-lavoro* è una modalità didattica innovativa che pone al centro l'esperienza del soggetto in cui le conoscenze acquisite a scuola vengono consolidate e trasformate in un progetto professionale concreto. Si è così trovato un modo per poter arricchire la formazione degli studenti, testare le loro attitudini, capire l'utilità e gli sbocchi di un determinato piano di studi per orientare le scelte future.

Il dispositivo, introdotto con la legge 107/2015, si pone l'obiettivo di mediare le buone prassi europee adattandole al tessuto produttivo ed al contesto socio-culturale del paese e, in particolare, progettare percorsi formativi on the job che possano rafforzare l'apprendimento diretto (formale) erogato in aula. Prevede piani didattici e formativi per un monte ore di 400 nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e istituti professionali e di 200 ore nell'ultimo triennio dei licei.

Le esperienze di alternanza rappresentano dunque un modo diverso di dare significato agli apprendimenti curriculari. La *Guida operativa redatta dal MIUR nel 2015* traccia un quadro specifico circa le modalità per rendere operativi percorsi di alternanza, le figure di riferimento e la documentazione attestante l'esperienza progettuale alla luce delle numerose disposizioni normative dibattute nel corso dell'ultimo decennio⁹.

L'ASL diventa, pertanto, una strategia educativa dove l'impresa e l'ente pubblico o privato sono invitati ad assumere un ruolo complementare all'aula e al laboratorio scolastico nel percorso di istruzione degli studenti in modo da contribuire alla realizzazione di un collegamento organico tra istituzioni deputate all'istruzione ed alla formazione e il mondo del lavoro. L'acquisizione di competenze personali (soft skills) e trasversali, la capacità di agire in un'ottica pratica e la presenza di momenti di formazione ha motivato l'estensione delle esperienze di ASL a tutte le scuole secondarie di secondo grado in modo da favorire l'inserimento di tutti i giovani in una dimensione organizzativa funzionante. Fornisce inoltre nuovi stimoli all'apprendimento perché dà significato ed accresce la motivazione allo studio consentendo di approfondire interessi personali e vocazionali e quindi alla *formazione della persona*. Come si evince dal rapporto redatto dal MIUR relativamente all'ultimo biennio scolastico, gli studenti delle classi quarte e dell'ultimo anno delle secondarie di secondo grado che hanno partecipato a progetti di ASL sono stati 652.641 (pari al 45,8% del totale), effettuando circa 33 ore in aula e 60 presso strutture esterne. I dati evidenziano inoltre il sussistere di una forte discrepanza tra coloro che hanno partecipato ad esperienze di ASL e chi invece non vi ha preso parte nella misura di una maggiore preparazione sia per il conseguimento del titolo finale sia come coltivazione di un bagaglio di competenze specialistiche rispondente alle richieste del mercato del lavoro.

L'obiettivo dell'*alternanza* è quello di favorire lo sviluppo della persona, la capacità di adattarsi all'ambiente di lavoro facendo emergere allo stesso tempo le caratteristiche personali dello studente, nonché le attitudini, i valori e gli interessi. In questo quadro, incisivo è il ruolo del tutor (*o tutorship*).

Il tutor nei percorsi di alternanza scuola-lavoro: un'analisi pedagogica

Numerosi studi e ricerche, soprattutto degli ultimi anni, hanno fornito un contributo significativo a livello pedagogico nell'analisi della figura del tutor che risulta sempre più centrale nei processi educativi e formativi.

Il termine tutor è di origine latina e significa *difendere/sostenere/colui che dà sicurezza*, e compare

per la prima volta nell'opera del 1991 dal titolo *Thesaurus Europeo dell'Educazione* definendolo come una figura professionale autonoma dall'insegnante titolare ma necessaria e funzionale per la formazione dei giovani. Il tutor è un 'lavoratore della conoscenza' (*knowledge worker*) che, operando generalmente all'interno di un'istituzione di educazione formale in base ad uno specifico progetto curricolare, accompagna i destinatari della formazione nel processo di apprendimento. Dall'altro lato, contribuisce nella scelta delle metodologie e delle tecniche di apprendimento considerate idonee al raggiungimento degli obiettivi formativi previsti. Egli svolge un ruolo 'cerniera' tra le esigenze degli allievi e dei docenti; è responsabile del buon andamento di un percorso didattico e ne garantisce la continuità¹⁰.

La definizione stessa del concetto di *tutorship* coinvolge diversi settori delle scienze dell'educazione quali, ad esempio, la psicologia e la didattica costruttivista, l'educazione degli adulti, le tecnologie dell'educazione, ecc., che sono complessivamente giunte a identificare la figura del tutor come alternativa a quella dell'insegnante tradizionale con compiti maggiormente orientati a favorire la collaborazione e il dialogo tra studenti. In realtà, la funzione che viene sempre più riconosciuta come propria del tutor è quella di facilitatore dell'apprendimento in quanto deve occuparsi di predisporre l'atmosfera e il clima iniziale dell'esperienza di gruppo o di classe, aiutare a chiarire gli scopi legati al compito assegnato e a selezionare le risorse adatte per conseguirli. Partendo poi dal concetto di 'libertà di apprendimento' di C. Rogers e di 'zona di sviluppo prossimale' di L. Vygotskij¹¹ si è diffuso anche il concetto di *scaffolding* (impalcatura di sostegno) che indica tutti i sostegni umani, tecnici e organizzativi che aiutano chi apprende e, allo stesso tempo, contribuiscono alla coltivazione – nella prospettiva costruttivista – di nuovi ambienti di apprendimento fondati sulla capacitazione, sull'agency e sulle competenze dei soggetti coinvolti. Ci sono, inoltre, alcune teorizzazioni – in primis, è da citare il lavoro di Zorfass pubblicato nel 1998¹² – che tendono a enfatizzare il ruolo del tutor come *mentore*, vale a dire come colui che accompagna e sostiene il discente alla progressiva 'scoperta' dei contenuti (che un insegnante tradizionale semplicemente trasmette) e lo stimola, quindi, alla costruzione della conoscenza. In altri studi

ancora l'analisi si è focalizzata nella descrizione delle differenze rispetto alle modalità di azione di intervento. A seconda dell'azione svolta dal tutor si riscopre un ruolo come mentore, coach (collaboratore che agisce affrontando e risolvendo i problemi all'interno di un ambiente di apprendimento), moderator (figura che stimola le interazioni tra studenti in funzione di una costruzione condivisa di conoscenza), instructor e facilitator (a seconda che il suo lavoro sia più orientato sui contenuti, sull'attività in gruppo o a varie forme di sostegno).

Il ruolo del *tutor come facilitatore* è orientato, pertanto, a sviluppare la capacità di apprendimento autonomo attraverso: a) *l'individuazione delle potenzialità*, e quindi permettere al soggetto di riconoscere le risorse utilizzabili già in suo possesso; b) *la generazione di forme di scaffolding* di tipo affettivo e motivazionale (incoraggiare, approvare, sostenere); c) *la definizione di obiettivi orientativi* congruenti alle possibilità e aspirazioni, alle proprie competenze per meglio delineare possibili percorsi di orientamento; d) *la comunicazione*, favorendo sia scambi di conoscenze sia processi di negoziazione di significato in gruppo. E proprio nella dimensione informale la figura ed il ruolo del tutor si fa più incisivo e di supporto per il soggetto.

La letteratura nel campo dell'educazione¹³ e della formazione è numerosa, e orientata a delineare meglio la figura del tutor e le competenze/abilità di cui deve essere portatore. Nell'ambito specifico dell'alternanza, invece, il suo ruolo è di supporto alle attività individuali degli studenti di consulenza alle strategie di apprendimento tenendo conto sia del percorso didattico così come del contesto professionale. Proprio per tali ragioni, in percorsi di alternanza sussistono un tutor interno (rappresentato da un docente di riferimento) e un tutor esterno (rappresentante dell'ente ospitante). Seppur la varietà di funzioni e compiti si differenzia notevolmente, l'obiettivo principale è la promozione e attivazione di percorsi di *apprendimento in situazione*, vale a dire la costruzione di una 'comunità di apprendimento' che fornisce strumenti idonei per un'adeguata preparazione individuale – ma comune – alla spendibilità pratica della proprie competenze al fine di rendere gli studenti attivi, consapevoli e partecipi della loro esperienza, guidarli nella riflessione sulle personali attese rispetto

all'esperienza lavorativa e stimolarli all'osservazione delle dinamiche organizzative. Sono i tutor che si occupano di preparare gli studenti alle situazioni in cui saranno coinvolti e di chiarire il rapporto esistente tra l'*attività svolta a scuola* e l'*attività in situazione lavorativa*, aumentando di conseguenza l'employability e riconoscendo l'equivalenza tra formazione school-based e work-based learning.

Figura da sempre esistita nell'ambito della formazione, nei percorsi di alternanza dunque il tutor si *risignifica* di nuove competenze, pratiche e stili professionali sempre più orientati alla costruzione partecipativa con lo studente di ambienti di apprendimento innovativi centrati sull'esperienza, e quindi sull'*informal* e *non formal* learning.

Definire stili, competenze e pratiche del tutor in alternanza

Piuttosto che cercare una definizione univoca, si può affermare che il ruolo del tutor tende a diversificarsi a seconda del modello di apprendimento/insegnamento che l'attività formativa vuole promuovere e del focus di intervento sui contenuti indirizzato al discente, al gruppo, al processo, e così via¹⁴. Adempiere al ruolo di tutor significa essere investiti di compiti relativi al monitoraggio del processo di apprendimento e alla sua documentazione (e quindi *istruttore*); alla relazione di aiuto per favorire l'apprendimento (*facilitatore*); alla comunicazione delle informazioni, svolgendo un ruolo di 'interfaccia' tra studente/i, docente/i, famiglie (*animatore/moderatore*). La fase di orientamento e di supporto alla personalizzazione del percorso di alternanza mette in gioco diverse funzioni della tutorship: di processo, di supporto e strumentale. La *funzione di processo* assicura continuità e unità al processo formativo. In questo caso l'attenzione e la cura tutoriale vengono poste sulla dimensione cognitiva dei contenuti disciplinari e interdisciplinari e dei vari campi del sapere, ma anche sull'individuazione ed elaborazione di connessioni tra i vari attori del contesto formativo. Nello specifico dell'alternanza, la funzione del tutor è di avere chiari gli aspetti metodologici, didattici, procedurali e contenutistici delle attività proposte in modo da dare il giusto supporto agli studenti per stabilire: a) quali sono le condizioni

organizzative e didattiche favorevoli all'apprendimento, anche nel rispetto delle norme di salute e sicurezza; b) un monitoraggio del percorso in itinere e nella fase conclusiva così da intervenire tempestivamente su eventuali criticità riscontrate; c) la verifica del processo di attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite. La seconda funzione, quella *di supporto*, permette di affiancare e presidiare il processo di apprendimento dell'individuo a garanzia del raggiungimento degli obiettivi formativi. Il supporto è di tipo individuale, in una relazione duale, e mira a individuare, riconoscere e valorizzare le risorse e le potenzialità del singolo. In questo caso, il tutor elabora il percorso formativo personalizzato che verrà sottoscritto dalle parti coinvolte (scuola, struttura ospitante, studenti/soggetti esercenti la potestà genitoriale); assiste e guida lo studente nei percorsi di alternanza e ne verifica il corretto svolgimento; gestisce le relazioni con il contesto in cui si sviluppa l'esperienza di alternanza scuola-lavoro. In ultimo, la *funzione strumentale* offre un sostegno specifico all'organizzazione e alla gestione del processo di apprendimento. La cura e l'attenzione tutoriale sono rivolte essenzialmente agli aspetti logistici della scena formativa, e quindi propone una serie di stimoli e di situazioni che coinvolgono lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza.

Quali competenze sono richieste ai tutor, dunque? È indubbio che il tema delle competenze richiederebbe un ampio spazio di riflessione anche rispetto alle numerose teorizzazioni esistenti in letteratura. È altrettanto vero che il tutor prima di tutto deve disporre di un'elevata capacità di conduzione d'aula al fine di stimolare la motivazione all'apprendere da parte dello studente. Nello specifico di un percorso di alternanza, il tutor deve possedere delle competenze di tipo tecnico-professionali – quali l'analisi del lavoro e della professionalità, comunicazione e dinamiche dell'apprendimento –, ed altre invece più legate alla dimensione cognitiva, metacognitiva e critica. Per le prime, il tutor nella pianificazione delle attività di alternanza deve tener conto di tutte le situazioni formative (in aula come in azienda) che contribuiscono alla coltivazione e preparazione professionale degli studenti. Deve partire quindi da un'analisi del lavoro e della professionalità legata al percorso proposto, come ad esempio:

- la valutazione dei requisiti di ingresso dell'apprendista;
- la ricostruzione del percorso formativo e scolastico;
- l'identificazione del bisogno formativo;
- la rilevazione del sistema di motivazioni e aspettative.

Allo stesso tempo, è importante riflettere in maniera approfondita sulle competenze comunicative che possano contribuire a generare relazione ed anche un approccio collaborativo e cooperativo al lavoro; nello specifico:

- comunicazione interpersonale e dinamiche relazionali;
- comunicazione verbale e non verbale;
- definizione delle condizioni e degli stili di apprendimento.

Per le seconde, invece, l'alternanza è anche un'occasione formativa che mette lo studente nella condizione di riflettere sulle proprie capacità rispetto ai diversi compiti assegnati. Da un lato, dunque, la *competenza metacognitiva* e, dall'altro lato, la *competenza critica*.

Dal punto di vista pedagogico, il ruolo della metacognizione consiste nel rilevare che il processo formativo non deve incidere soltanto sulle abilità di base possedute/acquisite o sui prodotti dell'apprendimento (le nozioni apprese), ma soprattutto sulle modalità di comprensione ed utilizzazione delle abilità stesse. L'aspetto innovativo è che l'attenzione del tutor è rivolta principalmente a formare quelle abilità mentali superiori rispetto ad un apprendimento di tipo meccanico (apprendere un concetto, un argomento, e così via), e quindi fornire strumenti e metodi idonei per sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni.

A partire dagli studi di Flavell risalenti al 1971¹⁵, il concetto di competenza metacognitiva ha acquisito spazi di rilievo perché fornisce un set di strumenti per verificare l'effettiva rispondenza cognitiva del soggetto rispetto ad un compito di apprendimento dato. Per tali ragioni, è opportuno che il tutor impegnato in percorsi di alternanza possieda una competenza metacognitiva ben consolidata, traducibile in:

- opportunità di imparare a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni apprese;

- capacità di applicare le stesse informazioni in situazioni differenti di apprendimento;
- capacità di gestione dell'informazione e di progettazione, monitoraggio e valutazione.

La competenza critica (*critical skill*), così come sottolinea Ennis¹⁶, consente di stemperare i propri pregiudizi per tentare di confrontare obiettivamente punti di vista diversi fino a giungere, nella migliore delle ipotesi, a una sintesi equilibrata (e temporanea). Nella dimensione dell'alternanza, disporre di un buon pensiero critico consente di aiutare lo studente/apprendista di fronte ad una situazione proposta in aula oppure nel contesto lavorativo a:

- giudicare la qualità di un compito proposto e riflettere sui passi da seguire per il suo completamento;
- fare domande appropriate per chiarire temi controversi;
- argomentare le proprie idee che giustifichino la validità del compito proposto.

È importante, quindi, che il tutor disponga un set di competenze di questo tipo: a partire da quelle emotive/relazionali/comunicative per costruire un clima collaborativo al lavoro, per passare poi alle competenze di taglio più tecnico (la costruzione di un percorso di apprendimento), fino alle metacognitive e critiche necessarie per svolgere la funzione di aiuto nei percorsi di apprendimento a cui gli studenti sono chiamati a prendere parte e stimolare in loro una capacità di ragionamento logico nella situazione professionale proposta. Ma, soprattutto, solo competenze di questo tipo valorizzano la dimensione pratica e tutte le situazioni in cui si possa favorire l'apprendimento esperienziale, tanto da essere riconosciuta come terza caratteristica richiesta al tutor.

In questo quadro, diventa fondamentale pensare ad una didattica innovativa che si avvalga, accanto alla classica trasmissione di nozioni e concetti, di dispositivi metodologici basati su tecniche di apprendimento collaborativi e cooperativi e che, al contempo, mettano in campo (e consentano anche lo sviluppo) competenze apprese dall'*esperienza*. Ancora attuali sono le posizioni assunte da studiosi quali Peter Jarvis e Donald Kolb. Il primo (Jarvis)¹⁷ definisce l'apprendimento come 'impresa individuale' che rende ogni individuo unico nel rapporto con la sua biografia. L'apprendimento, dunque, oltre ad

essere un momento di sviluppo dell'individuo deve mediare con le esigenze sociali del contesto in cui si svolge. Per Kolb¹⁸, invece, l'apprendimento costituisce lo 'spazio pensante' per mezzo del quale viene coltivata nuova conoscenza attraverso un 'processo circolare' in cui ognuna si sviluppa dall'esperienza concreta (*fase 1*) per poi seguire un momento di osservazione riflessiva (*fase 2*), a cui segue una concettualizzazione astratta (*fase 3*) e successivamente la sperimentazione di altre esperienze (*fase 4*). L'apprendimento quindi diventa il presupposto fondamentale attraverso il quale promuovere la *partecipazione sociale ad una pratica*. Nella proposta di un percorso di alternanza, compito del tutor è quello di creare le giuste condizioni in cui possa definire una specifica pratica:

- avendo chiari gli strumenti concettuali e le metodologie innovative che consentano al destinatario dell'intervento formativo di coltivare e migliorare i propri linguaggi, raffigurazioni/schemi mentali, pensieri;
- coinvolgendo la persona nella sua integrità (mobilitazione dell'energia 'desiderante', differenziazione tra 'bisogni' e 'desideri', diversità nelle dinamiche motivazionali);
- definendo metodi che possano favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva al percorso formativo;
- proponendo 'strade alternative' percorribili per la definizione della propria pratica professionale.

A livello organizzativo, la pratica si esplica anche nella stipula di accordi di partnership tra scuola e impresa¹⁹ attraverso proposte mirate di formazione, apprendimento e lavoro.

L'esperienza costituisce, pertanto, il principale strumento per favorire un lavoro di ripensabilità dei percorsi didattici (e, nello specifico, di alternanza) sia di sollecitare sempre nuove direzioni di ricerca empirica. È occasione per coltivare competenze sempre più distintive nei molteplici contesti in cui il soggetto è coinvolto: dal concetto di competenza nella dimensione generativa²⁰, o di capacitazione²¹, o ancora di agency e di libertà²², alla dinamicità e multidimensionalità delle relazioni tanto da giustificare la presenza di un tutor capace di muoversi nella direzione della qualità relazionale per dare sviluppo a tutto ciò che richiede un processo formativo. Il suo

disporsi alla *prossimità*, alla *vicinanza*, alla *condivisione* di percorsi secondo la logica sistemica della reciprocità fa sì che la scuola ed il mondo del lavoro vengano vissute come comunità di pratiche, e prima di tutto comunità di persone.

Un percorso di alternanza in Università: cosa ne pensano i tutor

Dalle riflessioni avanzate nella prima parte del contributo è emersa la necessità di indagare alcuni aspetti legati all'efficacia dei percorsi di alternanza dal punto di vista dei tutor coinvolti (50 tutor interni ed esterni).

La posizione del problema parte dalle seguenti constatazioni: quali sono i processi che consentono il riconoscimento degli apprendimenti nei contesti duali? Quale il grado di coinvolgimento dei tutor nei processi di apprendimento? Quali tipologie di competenze sono richieste? Quali, invece, i compiti richiesti per facilitare lo sviluppo e la coltivazione di pratiche agentiche e capacitanti per lo studente?

È stata, dunque, predisposta un'intervista qualitativa con l'obiettivo di: a) comprendere le modalità messe in campo dal tutor affinché lo studente riesca ad integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda; b) fornire un set di strumenti per l'orientamento dei ragazzi verso possibili scelte future; c) le modalità di valutazione delle esperienze di alternanza.

In linea generale, è stato possibile verificare, nelle situazioni in cui l'esperienza di alternanza è stata ben condotta, la positività delle azioni a chiara valenza tutoriale quali: a) l'organizzazione nella gestione dei progetti (23,4%); b) la cura degli studenti ed il coordinamento delle attività di sostegno (52,3%); c) l'attenzione al clima d'aula interno alle situazioni di orientamento all'esterno (33,2%). Il tutor è un organizzatore che sa predisporre congiuntamente le diverse risorse che derivano sia dal contesto formativo che dai contesti sociali da cui provengono e vivono gli stessi allievi, riconoscendo loro un senso di appartenenza e di partecipazione personale e collettiva. Egli ricopre un ruolo molto complesso poiché si gioca contemporaneamente su tutti i fronti che compongono l'istituzione formativa, ponendosi come figura di

collegamento tra le diverse realtà (scolastiche e organizzative) e, in modo particolare, contribuisce all'orientamento e allo sviluppo individuale dei giovani facilitando forme autonome di rilettura e ridefinizione del sé.

Cinque dunque i 'punti-cardine' della ricerca: definire percorsi di apprendimento, analizzare i fabbisogni, potenziare e favorire il riconoscimento delle competenze, investire nell'agency e, per ultimo, le tecniche e funzioni del tutor nella fase di monitoraggio e di valutazione dei percorsi di alternanza.

Sul versante dell'apprendimento. Compito del tutor è mettere a disposizione gli artefatti necessari che aiutino nel processo di definizione e di sviluppo di traiettorie di apprendimento e successivamente di orientamento al lavoro. È chiamato in particolare a progettare percorsi formativi di alternanza a partire dai bisogni dello studente nel rispetto della sua individualità, ma in ottica collaborativa e cooperativa.

Il primo aspetto è capire quali sono gli apprendimenti che il tutor considera fondamentali per costruire la propria identità professionale nonché le competenze pedagogico-educative essenziali per gestire il percorso di alternanza. Gli apprendimenti, in primis, hanno consentito di orientare il capitale dei saperi e la curiosità professionale dei tutor permettendo la costruzione di un bagaglio conoscitivo in grado di indirizzare le scelte professionali degli studenti (53,5%). Secondo poi, gli insegnamenti ricevuti hanno consentito di analizzare in modo critico aspetti del proprio lavoro e di giungere, attraverso un processo di riflessione *in situazione*, ad una soluzione creativa e personale delle problematiche educative e lavorative con le quali quotidianamente ci si confronta (73,8%). Altro aspetto interessante riguarda la formazione ricevuta, in quanto può consentire una migliore preparazione in ambito lavorativo nel senso di poter operare un 'confronto' tra i saperi appresi durante il percorso di studio con la realtà lavorativa che molto spesso risultano discordanti (52,4%). Per il tutor, dunque, l'alternanza può costituire un dispositivo didattico necessario alla preparazione dello studente alla coltivazione di un bagaglio di competenze rispondente alle attuali esigenze del mercato del lavoro. L'aspetto più interessante è che, accanto alle classiche procedure e scadenze da far rispettare, il tutor diviene 'tutor informale'

nel senso che fornisce ulteriori indicazioni, consigli e/o suggerimenti alla luce della sua esperienza pregressa nella veste di studente (73,5%).

L'apprendimento per il tutor si traduce, allora, in *pratica* (sig. ,001), *interazione sociale* (sig. ,001), *situated learning* (sig. ,000).

Sul versante dell'analisi dei fabbisogni. Dall'analisi dei dati emerge che i bisogni a cui risponde il tutor – tenuto conto della posizione dello studente, il ruolo ed i contesti di riferimento – riguardano in sostanza: a) l'accoglienza propriamente intesa (52,8%) come momento e azione di analisi/diagnosi rispetto alle attese, agli obiettivi stabiliti, alle caratteristiche personali ed alle competenze possedute dallo studente, fino al ruolo; b) l'orientamento (75,3%) nell'accezione di sostegno allo studente nel percorso di apprendimento, di affiancamento nel posto di lavoro, di cura del percorso formativo in alternanza; c) gestione del percorso ed analisi della professionalità (21,3%), cioè di una guida per analizzare e verificare segmenti di formazione in aula, conoscenze e competenze sviluppate nel lavoro come nelle esperienze quotidiane di vita, per costruire percorsi di alternanza efficaci in funzione delle aspirazioni e delle caratteristiche dei destinatari dell'intervento formativo; d) il sostegno e recupero della motivazione (56,4%), e quindi come guida o mediatore tra l'eterogeneità dei bisogni, delle situazioni, delle attese rispetto agli standard didattici, alle certificazioni ed alle regole da rispettare; e) la flessibilità dei percorsi (43,2%) e la promozione di forme di autoapprendimento (41,2%). Ne consegue pertanto la necessità di un approccio metodologico che investe nella dimensione dell'informale – basato sull'assunto dell'apprendimento organizzativo – in cui il tutor apprende in ragione della consapevolezza e della cultura che sviluppa attraverso l'azione pratica'.

Nel secondo versante, i bisogni si traducono per il tutor in *pratica* (sig. ,000), *orientamento* (sig. ,001), *interazione sociale* (,001), *apprendimento* (sig. ,002).

Sul versante delle competenze. Oltre alle competenze didattiche e metodologiche, emerge che il tutor deve essere in grado di saper gestire, per l'intero percorso di alternanza, le tecniche relative alla comunicazione (21,3%) e di interazione sociale (38,4%), della motivazione (52,3%) e legate ai tempi/stili e strategie di apprendimento (65,8%). Dall'analisi dei dati si evidenzia in particolare la necessità da parte dei tutor nel proporre

situazioni di apprendimento tali da favorire: a) la capacità di comunicare in maniera efficace ed efficiente (m 3,39 d. std. ,601); b) la capacità di sviluppare un pensiero critico (m 3,33 d. std. ,652) e la capacità di formulare giudizi in autonomia e di identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze (m 3,32 d. std. ,665 per la prima e ,510 per la seconda); c) la capacità di ragionare e riflettere sulle azioni messe in campo nello svolgimento di un compito, e quindi la competenza metacognitiva (m 3,33 d. std. ,648) per raggiungere traguardi di apprendimento di successo.

Le competenze per il tutor si traducono, in questo caso, in *apprendimento* (sig. ,000), *relazione/interazione sociale* (sig. ,000), *azione metacognitiva* (sig. ,000).

Sul versante dell'agency. Uno degli aspetti che emerge è la possibilità per i tutor di pianificare situazioni formative orientate ad integrare le conoscenze teoriche apprese in aula con le competenze tecniche apprese in azienda (51,4%). Non sono più sufficienti solo le competenze tecniche e professionali, servono principalmente le soft skills, le competenze trasversali, che si imparano con l'esperienza e sono attinenti alle qualità personali, relazionali e comportamentali. Non sono abilità innate – anche se si può avere una certa propensione alla comunicazione e al lavoro in team – ma si possono allenare: ed è proprio in questo contesto che entra in gioco l'importanza dell'alternanza e della presenza del tutor. Il progetto ha aiutato gli allievi a realizzare un orientamento in uscita coerente con la nuova realtà lavorativa, ha attivato un vero e proprio processo formativo utile e indispensabile per rendere i giovani pronti a fare questo salto attraverso un rapporto con adulti-guida e, in ultimo, ha consentito di investire nella pratica nel processo di definizione della propria identità personale e professionale.

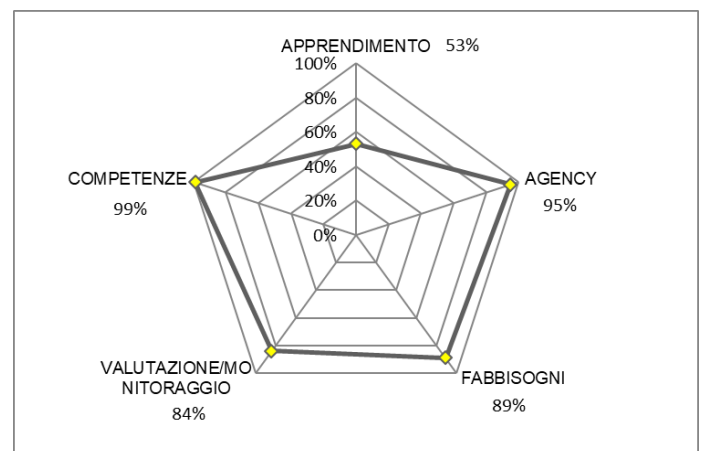
L'agency del tutor si manifesta, allora, attraverso l'*interazione sociale* (sig. ,000), le *competenze* (sig. ,001) e le *attitudini/caratteristiche individuali* (sig. ,002).

In ultimo, *il versante del monitoraggio e valutazione.* In questo ambito, il tutor assume il ruolo di progettista delle schede di valutazione dello studente tenendo conto dei compiti di realtà (ossia le macroaree dei laboratori), i focus (le microaree suddivise per argomenti per il lavoro in aula con gli studenti), i descrittori (cioè il grado di

preparazione raggiunto al termine dell'esperienza) e le competenze acquisite. Gli ambiti teorico-applicativi riflettono tutte le situazioni che riguardano il lavoro di monitoraggio e di valutazione: dalla metodologia didattica (68%), all'uso degli spazi e dei tempi deputati al formal learning ed al work-based learning (52%), si passa al valore della pratica ed agli scambi (35%), fino alle possibilità formative che generano interazione sociale e negoziazione dei significati (88,8%).

Il monitoraggio e la valutazione per il tutor dipendono, dunque, da un'analisi della *pratica e apprendimento sul lavoro* (sig. ,001), dall'*interazione sociale* che facilita l'apprendimento (sig. ,000), fino al *monitoraggio delle attività formative* (sig. ,004).

Mettendo in correlazione le cinque variabili che contraddistinguono i percorsi di alternanza con le funzioni ed i ruoli dei tutor interni ed esterni, si delinea una situazione – che conferma l'ipotesi a sostegno della ricerca – come quella raffigurata nella *tav. 2*.



Tav. 2 – Disallineamento variabili/ambiti e riferimenti del tutor.

Fonte: Elaborazione personale

Dalla tavola emerge chiaramente che la funzione del tutor nei percorsi di alternanza è di sostegno alle azioni di apprendimento formale e informale. Grande attenzione va riservata all'individuazione del tutor interno, la cui scelta non può dipendere da questioni di tipo burocratico ma deve trovare il gradimento non meramente formale da parte degli studenti. Per converso, i tutor esterni hanno il compito di aiutarli a farsi carico delle proprie scelte e del proprio processo di formazione. Tutte le variabili prese in esame risultano significative tanto da giustificare la validità sia del percorso di alternanza sia del ruolo dei tutor coinvolti. I dati dimostrano inoltre che non

sussistono differenze particolarmente significative tra il tutor interno ed esterno in rapporto alle variabili prese in esame.

Nel momento in cui si prende come riferimento anche la correlazione di Pearson, si evince con certezza che le variabili ‘competenze’ e ‘agency’ trovano ulteriore conferma in tutti gli ambiti ed in tutti i riferimenti sottoposti ad analisi registrando pertanto una media pari al 23%.

Mettendo poi in correlazione le variabili ‘competenze’ e ‘agency’ con i riferimenti più significativi emersi dall’analisi (P1 – interazione sociale, sig. ,000; P2 – pratica, sig. ,000; P3 – apprendimento, sig. ,002), è possibile riscontrare che sono significativamente correlate tra di loro ($p = ,00068$).

L’area che necessita di un intervento riguarda però la valutazione ed il monitoraggio. Gli stessi tutor dichiarano infatti che non dispongono di competenze specifiche per monitorare, al di là dell’apprendimento dei contenuti disciplinari, la pratica agensiva e le competenze informali degli studenti. Il tutor, dunque, rappresenta una figura-chiave che si pone due obiettivi prioritari: *imparare ad imparare* e *imparare a lavorare con gli altri*. Questo presuppone una consapevolezza (metacognitiva) delle strategie da utilizzare che aiutino lo studente ad acquisire un set di competenze spendibili nei diversi settori organizzativi in ottica generativa ed agentiva.

Note conclusive

È indubbio che il tutor ricopre un ruolo pedagogico-formativo di estrema rilevanza nei percorsi di apprendimento duale. È un facilitatore di apprendimento, è istruttore dei saperi e della messa in pratica di quei saperi di fronte alla situazione che gli si presenta, è un animatore e motivatore al compito, è colui che in sostanza fornisce sostegno nei processi apprenditivi. Deve disporre di competenze tecnico-professionali, ma anche comunicative, emotive e soprattutto deve ‘insegnare a rendere utilizzabili le proprie capacità metacognitive ed il pensiero critico’. Su queste caratteristiche si possono costruire delle figure di tutorship di successo, e l’alternanza scuola-lavoro ne costituisce una garanzia attraverso l’opportunità di commisurare percorsi specificatamente didattici con percorsi indirizzati alla

preparazione professione.

L’unico gap consiste nella collaboratività formativa tra tutor interni (quali docenti) ed esterni (promotori del percorso di alternanza). Al contrario, coltivare un percorso efficace di condivisione tra le due figure aiuta, da un lato, gli studenti a focalizzare gli obiettivi formativi nel corso delle attività previste e, dall’altro lato, supporta i docenti stessi a sostenerli e monitorarli per il raggiungimento dei risultati attesi.

Il punto centrale risiede, dunque, nella possibilità di considerare l’alternanza non solo occasione di apprendimento e di orientamento, ma anche di *interazione sociale* attraverso il quale sviluppare le competenze richieste e riscoprirsi ‘agentivi’.

Così come emerso dall’esperienza di ricerca illustrata nei paragrafi precedenti, l’alternanza costituisce una ‘necessità’ per gli studenti per cercare di colmare lo ‘scollamento’ tra la scuola e il mondo del lavoro e per orientarli alle scelte importanti per il loro futuro; inoltre, con tali progetti, gli studenti comprendono le modalità attraverso le quali integrare la teoria con la pratica, quanto le soft skills siano indispensabili e richieste nelle situazioni lavorative.

Il filosofo greco Diogene diceva che le fondamenta di ogni Stato sono l’istruzione dei suoi giovani. L’educazione scolastica deve trasmettere buoni esempi, passione per la cultura, fame di conoscenza, importanza dell’essere autentici, capacità di ascoltare/elaborare e rielaborare con senso critico, consapevolezza dei propri limiti e delle proprie attitudini. Portare la dimensione dell’imparare al di fuori dell’ambiente scolastico può risultare di fondamentale importanza nella crescita educativa e formativa. E, in risposta a questa necessità pedagogica, il *tutor ne costituisce il punto di riferimento* così come evidenziato nella Guida del MIUR e nella recente documentazione europea: da un lato come risposta pedagogica per affrontare, sul piano relazionale ed educativo, il disagio dei giovani allievi e dei loro insegnanti e, dall’altro lato, come elemento risolutivo per superare gli ostacoli che si frappongono ai processi di apprendimento.

CLAUDIO PIGNALBERI
University of Roma Tre

¹ Rilevazioni Istat nel mese di maggio 2018.

² Sul tema della pedagogia del lavoro: G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017; M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.

³ Sul tema dell'educazione degli adulti: A. M. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia 2017; U. Margiotta, *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

⁴ Nell'ambito specifico della didattica: P. Ellerani, *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani Scuola, Teramo 2017; P. Malavasi, *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

⁵ Bruner sottolinea che nel momento in cui si perde di vista la situazionalità dell'apprendere allora si perde il valore centrale della conoscenza, e quindi «trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza» Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 157.

⁶ Le situazioni che più facilmente generano una didattica di qualità sono quelle collaborative grazie alle potenzialità che essa offre a livello di brainstorming (aumento nel numero e nei momenti di possibilità di *prendere parola*), a livello di costruzione di una knowledge di base (cioè di un archivio di informazioni e conoscenze condiviso), a livello di costruttivismo di rete (gli utenti possono creare ambienti condivisi di conoscenze sviluppando il lavoro di altri) al fine di coltivare vere e proprie zone di sviluppo prossimale. Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1966.

⁷ ANPAL, *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2016-2017*, Roma 2017.

⁸ OECD, *Education at a Glance*, OECD Publishing, Paris 2017.

⁹ Una prima versione dell'ASL è stata introdotta con la *Legge 53/2003* con cui si dava possibilità ai ragazzi tra i 15 e i 18 anni di realizzare il percorso formativo anche «attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese». Con il *Decreto Legislativo n. 77/2005*, l'ASL è stata riconosciuta come una metodologia didattica capace di realizzare un importante collegamento tra le istituzioni. Il *Decreto Legge 104/2013* ha permesso inoltre che venissero stanziati dei fondi al fine di favorire il raggiungimento dei più alti livelli negli studi nonché il conseguimento del pieno successo formativo. Con la conversione del Decreto nella *Legge n. 128/2013* è stata consolidata la metodologia dell'alternanza favorendo l'orientamento e definendo i diritti e i doveri degli studenti impegnati nei percorsi di tipo duale. Con la *Legge n. 107/2015* sono state definite ulteriori linee guida per la costituzione di percorsi ASL con l'istituzione del Registro nazionale a cui devono essere iscritte tutte le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti.

¹⁰ G. Alessandrini (a cura di), *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; R. Di Nubila, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce 2005; L. Pati, *Tutorship e attività di tirocinio. Tra pensieri, vissuti, azioni*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2012.

¹¹ Si veda C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti & Barbera, Firenze 1973 e L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1992.

¹² J. Zorfass et al., *Strategies to ensure that online facilitators are successful*, Education Development Center, 1998.

¹³ Cfr. in particolare: M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni e A. Salatin (a cura di), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, FrancoAngeli, Milano 2016; F. Batini, M.E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Loesher Editore, Torino 2016; F. Frabboni, *La Scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Anicia, Roma 2016; A.M. Pazzi, *Luoghi in costruzione. Dall'alternanza scuola-lavoro all'alternanza scuola-comunità*, Armando, Roma 2018; C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Le dimensioni-chiave per promuovere Partnership Strategiche. Boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche*, Pearson, Torino 2018.

¹⁴ Sul tema della tutorship nei diversi ambiti di intervento esiste una nutrita letteratura a partire dai classici di F. Avallone, *Manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*, Guerini, Milano 2006 e – sempre dello stesso autore – *Tutor*, Guerini, Milano 2006. Vedasi anche P. Magnoler, *Il tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017; V.M. Marcone, *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018; O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹⁵ J.H. Flavell, *First discussant's comments: What is memory development the development of?*, in «Human Development», vol. 14, 1971.

¹⁶ R.H. Ennis, *Critical Thinking: reflection and perspective*, in «Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines», vol. 26, n. 1, 2011.

¹⁷ P. Jarvis, *Adult learning in the social context*, Croom-Helm, London 1987.

¹⁸ D.A. Kolb, *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.

¹⁹ Interessante è il *progetto Traineeship* coadiuvato da Federmeccanica-MIUR e finalizzato a creare forme strutturate di collaborazione tra associazioni industriali e scuole, con il coinvolgimento in particolare di istituti tecnici e professionali, per avviare un programma di alternanza in collaborazione con INDIRE. Uno degli aspetti distintivi è la co-progettazione dei percorsi di alternanza

unitamente alla definizione degli accordi scuola-impresa al fine di sviluppare una prassi efficace. La collaborazione tra i due attori ha lo scopo di selezionare le competenze da sviluppare durante lo stage, definire le prestazioni da realizzare in azienda da parte dello studente e i parametri per misurarne le prestazioni.

²⁰ C. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

²¹ G. Alessandrini, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

²² M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, FrancoAngeli, Milano 2011; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001.

***Slow Medicine e Clinical Governance:
quale tutoring a sostegno dei nuovi paradigmi sanitari?***

**Slow Medicine and Clinical Governance:
which kind of tutoring can support the new healthcare paradigms?**

STEFANO BENINI, CARLO DESCOVICH¹

The aim of this article is tutoring in healthcare. Starting from the crisis of the current healthcare system, new paradigms are introduced: in particular the Slow Medicine and the Clinical Governance. The article presents the main aims of healthcare education, in academic contexts and in continued education for Healthcare Professionals and analyzes the profile and the function of the tutorship with particular reference to a study of the Health Agency of Emilia Romagna. At the end, the article shows the principle pedagogical perspectives to support tutoring in healthcare in direction to the new paradigms.

KEYWORDS: TUTORING IN HEALTHCARE, SLOW MEDICINE, CLINICAL GOVERNANCE, EXEMPLARITY

Verso i nuovi paradigmi sanitari

Il sistema delle cure sanitarie sta attraversando una crisi epocale: a livello politico, economico e culturale stiamo assistendo alla messa in discussione delle idee, dei valori e degli approcci che storicamente hanno sostenuto il modello sanitario.

Diversi settori della medicina oggi sono contaminati dal cosiddetto consumismo sanitario dove l'utilizzo di prestazioni senza chiare e precise indicazioni sta portando ad una eccessiva medicalizzazione della vita quotidiana. Forte è la tendenza a trasformare persone soggettivamente sane in pazienti bisognosi di cura.

Da più voci si sta levando una denuncia nei confronti di un sistema sanitario sempre più vittima dei progressi della scienza; la crescente disponibilità di tecnologie incrementa la spesa sanitaria, producendo benefici marginali o nulli e, talvolta, aumentando i rischi per i pazienti^{2 3 4}.

È opinione comune che i problemi di salute non possano più essere governati sulla base delle sole conoscenze scientifiche e metodologiche tradizionali⁵; c'è bisogno di qualcosa di diverso. Lo si comprende osservando il massiccio esodo verso nuove forme di medicina e di cura da parte dei cittadini. La domanda di salute infatti, come

non mai, sta percorrendo traiettorie verso territori "alternativi" non sempre affidabili e sicuri.

L'approccio riduzionista che per secoli ha accompagnato la formazione e la pratica clinico-assistenziale, se da un lato ha permesso di raggiungere traguardi straordinari per la salute umana (si pensi all'allungamento della vita media, al debellamento delle malattie infettive, alla possibilità di effettuare trapianti d'organo che salvano e allungano la vita), dall'altro ha messo in ombra alcuni aspetti altrettanto importanti per la salute quali la storia, le emozioni, i progetti, i desideri e tutto ciò che entra a far parte dei vissuti delle persone curate.

È ormai chiaro a tutti che la cura sanitaria, accanto all'imprescindibile impronta dell'evidence based (ovvero dello scientificamente fondato) deve essere sostenuta e accompagnata da un approccio umanistico sostanziale; proprio perché è all'essere all'umano che le cure sono rivolte.

Per cercare di riportare i processi di cura nell'ambito dell'appropriatezza, ma all'interno di una relazione di ascolto, di dialogo e di condivisione tra medico e malato, nel 2011 nasce in Italia il movimento culturale della *Slow Medicine* volto a promuovere una medicina meno tecnologica, meno prona al mercato e più attenta alla persona⁶.

Definita da Richard Smith sul *British Medical Journal* come la migliore medicina del ventunesimo secolo⁷, la *Slow Medicine* adotta l'approccio sistemico che concepisce la salute e la malattia come fenomeni complessi e promuove il principio che la vita della persona curata debba essere considerata molto di più della somma delle alterazioni che si riproducono all'interno del suo corpo.

Sobria, rispettosa e giusta sono le parole chiave che sintetizzano la *Slow Medicine*⁸.

Più precisamente, la medicina deve tendere alla sobrietà per poter agire con moderazione e gradualità nel proporre le cure, limitando in questo modo gli sprechi e le spese inappropriate.

La medicina deve essere rispettosa dal momento che fonda la sua pratica sulla dignità della persona; e dunque i valori, le aspettative e le scelte di ciascun soggetto sono da ritenersi inviolabili.

La medicina, infine, deve essere orientata alla giustizia poiché per prima è chiamata a garantire a tutte le persone l'accesso a cure appropriate, combattendo ancora le tante disuguaglianze.

Contro la frammentazione delle cure, avvenuta per via delle iperspecializzazioni (vedasi la cardiologia, la cardiocirurgia, la cardiocirurgia pediatrica) e sorretta dalla parcellizzazione dei saperi (i singoli organi sono studiati da un numero crescente di discipline), la *Slow Medicine* si avvale anche di approcci e prospettive qualitative che tengono conto delle caratteristiche individuali del malato e ne valorizzano le diversità, siano esse di natura clinica e ancor più esistenziale.

In analogia a quanto avviato negli USA con il “*Choosing Wisely*” che propone l'approccio *less is more*⁹, la *Slow Medicine* promuove il progetto “Fare di più non significa fare meglio”¹⁰ per migliorare l'appropriatezza clinica attraverso la riduzione del fenomeno dell'*overtreatment*, ovvero del sovra utilizzo di esami e trattamenti sanitari¹¹.

In questa prospettiva le cure non possono più essere affidate al singolo specialista - propenso a lavorare in modo isolato in virtù della formazione precedentemente ricevuta, ma richiedono l'integrazione di saperi tra professionisti che interagiscano scambiandosi pratiche, opinioni e progetti e che si facciano carico dell'assistito nell'ottica del lavoro in team.

Questo implica che in un reparto di geriatria, ad esempio, il medico, l'infermiere e il fisioterapista lavorino a stretto contatto nel rispetto delle proprie competenze, impegnandosi in un coordinamento congiunto delle cure nell'ottica del miglioramento della qualità delle prestazioni, per il bene della singola persona assistita e della sua famiglia.

La filosofia *slow* a favore di una medicina più equa e rispettosa sta portando a rivedere anche i modelli organizzativi sanitari per dare risposte efficaci alle esigenze degli utenti e dei professionisti che vi lavorano.

La *Clinical Governance* affermatasi nel Regno Unito alla fine degli anni novanta, rappresenta una prospettiva validata per governare la complessità dei sistemi sanitari al fine di promuoverne la qualità delle cure e, contemporaneamente, sostenerne l'efficienza e la sostenibilità economica¹².

Nel panorama italiano il governo clinico del sistema sanitario ha ricevuto una favorevole accoglienza; fin da subito è stato visto come occasione per governare la complessità delle aziende sanitarie per via del duplice obiettivo verso cui tende: la sostenibilità economica e la promozione della qualità delle cure¹³.

Alla base della *Clinical Governance* vi è la consapevolezza che qualsiasi intervento sanitario sia un atto complesso che richiede l'integrazione di differenti professionalità che operano all'interno di percorsi di cura articolati, complessi e sempre in divenire, poiché soggetti a rivisitazioni e a modifiche conseguenti la rapida evoluzione delle conoscenze e delle tecnologie.

Il governo della pratica clinica implica una forte ed esplicita responsabilizzazione degli operatori che, a diversi livelli, sono chiamati a collaborare alla realizzazione di questi cambiamenti attraverso la partecipazione e il monitoraggio delle prestazioni e alla stretta e collaborazione con gli utenti.

Orizzonti “slow” nella formazione sanitaria

Esercitare oggi una professione sanitaria significa agire all'interno di un sistema complesso, aperto all'inedito e al continuo cambiamento.

L'introduzione di nuove tecnologie e di approcci terapeutico-assistenziali innovativi, unita alla necessità di produrre e gestire differientemente le conoscenze e le

pratiche sanitarie, rappresenta da un lato la chiave per rispondere a bisogni di cura e diventa dall'altro una sfida per i professionisti chiamati a governare tali cambiamenti. Oltre all'acquisizione e allo sviluppo delle *skills* professionali, la formazione sanitaria è chiamata ad offrire sostegno e strumenti affinché l'operatore possa accogliere e gestire le sfide che incontra lungo i differenti scenari di cura. La capacità di fronteggiare il cambiamento diventa, pertanto, una disposizione necessaria sia per coloro che decidono di intraprendere una professione sanitaria, ovvero gli studenti, sia per coloro che già la esercitano.

Nel corso della formazione universitaria, ad esempio, lo studente è chiamato ad acquisire una identità professionale che rappresenta l'espressione del raggiungimento certamente di una maturità intellettuale¹⁴, ma al tempo stesso emotiva e relazionale, per dare risposte coerenti ai nuovi modelli di cura.

Lo stesso vale per la formazione continua in sanità. Con l'intento di promuovere uno sviluppo professionale e culturale dei singoli operatori, l'Educazione Continua in medicina nasce per promuovere una sempre crescente qualità dell'assistenza integrando gli obiettivi formativi dei professionisti con quelli dell'organizzazione sanitaria. Per diventare infermiere, ostetrica o medico - quando studenti, oppure per poter sviluppare le competenze e le potenzialità professionali già in essere - quando operatori, non è più sufficiente ricorrere ad un approfondimento e/o aggiornamento dei soli saperi caratterizzanti le discipline che sorreggono la pratica clinico-assistenziale.

Oggi più che mai è necessario orientare e ri-orientare gli apprendenti verso i paradigmi epistemologici ed assiologici che fanno da sfondo alle pratiche sanitarie - come nel caso della *Slow Medicine* e della *Clinical Governance* - e, allo stesso tempo, porre l'attenzione alle dimensioni che connotano i così detti aspetti *immateriali della cura*¹⁵, come ci ricorda Patrizia de Mennato.

Significa in questo senso, aiutare lo studente e il professionista a volgere lo sguardo verso quei fenomeni che non includono soltanto i saperi scientificamente evidenti a sostegno di una prestazione sanitaria, come si penserebbe, per esempio, pianificando il miglior approccio per la gestione di una ferita cutanea.

Significa, per l'appunto, imparare a porre l'attenzione verso tutto ciò che non appare, ma che è sommerso e sostanzia il corso di quella pratica; è il caso delle

interazioni comunicative, delle emozioni e dei valori, ma anche dei pensieri, delle aspettative e dei processi di significazione di coloro - il curante e il curato - che fanno esperienza, seppur da posture differenti, della medesima prestazione.

Sul versante della formazione sanitaria accademica, da tempo si stanno avanzando riflessioni sull'ordinamento didattico dei corsi di studi per preparare laureati in grado di sviluppare una profonda comprensione delle problematiche di salute e, contemporaneamente, in grado di lavorare in contesti complessi sempre più incerti.

Animati da una forte spinta progressista, la conferenza permanente dei Presidenti dei Corsi di Laurea in Medicina e Chirurgia e la conferenza permanente delle classi di laurea delle professioni sanitarie¹⁶, da diversi anni stanno promuovendo nel territorio nazionale gruppi di confronto interprofessionali volti ad integrare i saperi medico-sanitari con quelli pedagogici.

Con lo sviluppo della pedagogia medica in Italia¹⁷, parallelamente alla nascita della *Best Evidence Medical Education*¹⁸, vengono messe al centro della formazione accademica le buone pratiche educative e formative per diffondere nuove idee sulla programmazione didattica, sulle modalità di insegnamento e apprendimento, oltre alla riflessione sui modelli docimologici.

Anche sul piano della formazione continua si stanno cercando strategie e modelli educativi tesi a offrire eventi coerenti con il contesto in cui opera il singolo professionista o la specifica equipe. È il caso, ad esempio, della formazione sul campo che, coinvolgendo attivamente gli operatori in *workshop* interattivi, *audit* e *feedback*, può migliorare la pratica clinica e contribuire alla variazione di alcuni *outcome* clinici, come evidenziato da diversi studi presenti in letteratura^{19 20}.

Pertanto i fenomeni formativi, sia per quanto concerne i contesti accademici che per quelli sanitari in riferimento alla formazione continua, diventano un elemento strategico del sistema sanitario, soprattutto in un periodo in cui, da più fonti, viene richiesta una rivisitazione dei suoi paradigmi.

Sul piano istituzionale l'impegno volge a favore di una formazione che accanto agli obiettivi tecnico-professionali promuova l'acquisizione di strumenti concettuali ed operativi per migliorare la qualità dell'assistenza in termini di sicurezza, efficacia,

appropriatezza ed efficienza in linea con gli obiettivi della *Clinical Governance* e della *Slow Medicine*.

Nel 2015 è stato pubblicato un articolo dal titolo *Slow Medical Education* i cui autori²¹, ispirandosi alla filosofia slow (prima fra tutti quella dello slow food), propongono un prospettiva complementare alla formazione sanitaria.

La *Slow Medical Education*, rifacendosi implicitamente ad alcuni paradigmi pedagogici già presenti nei contesti della formazione sanitaria universitaria enfatizza, in modo particolare, il valore della riflessione nel corso della formazione teorica e clinica degli studenti di medicina.

Proposta come alternativa al procedere caotico e incessante tipico della pratica clinica, gli autori che sostengono la *Slow Medical Education* presentano un “approccio lento” per aiutare lo studente, nel corso della sua formazione di base, a decodificare con pensiero critico le cure sanitarie rispetto a come gli si presentano.

Tra i diversi autori citati nel suddetto articolo viene presentato il pensiero di Victoria Sweet^{22 23}. Medico e scrittrice statunitense, la Sweet approda alla filosofia slow attraverso la figura di Ildegarda di Bingen, monaca benedettina tedesca del XII sec. esperta in piante officinali e di cura. Nel pensiero della religiosa il malato non viene visto come una macchina da riparare, ma come una pianta da coltivare e, in linea con questa analogia, il medico diventa il giardiniere che si prende cura di tale pianta.

Rifacendosi a questa metafora la Sweet mette al centro dell’atto di cura la relazione del “medico-giardiniere” con la persona curata. L’osservazione, l’attenzione alle richieste, il rispetto nella capacità di cura che appartiene al paziente quanto al medico, sono gli elementi che permettono di dar vita ad una relazione capace di coltivare la salute e promuovere l’unicità della persona a cui è rivolta la cura.

Sappiamo però quanto sia complesso applicare questi concetti in un contesto di cura sanitaria.

Si pensi alla realtà di un pronto soccorso, ad esempio, dove medici e infermieri sono continuamente chiamati a rispondere ad una molteplicità di richieste e bisogni, alcuni dei quali di natura vitale, avendo a disposizione un tempo definito scandito da sequenze spesso standardizzate. Ed è proprio nel procedere frenetico di un ambulatorio di pronto soccorso, talvolta sostenuto dal clima di emergenza, che gli operatori sono chiamati a

decodificare i tanti dati clinici per dare risposte coerenti ai bisogni di salute cercando, allo stesso tempo, di limitare il più possibile distrazioni ed errori.

La *Slow Medical Education*, consapevole di tali complessità, non intende offrire soluzioni, ma dotare lo studente di competenze per fronteggiare tali scenari attraverso la messa in atto di posture intellettuali che gli consentano di orientarsi al paziente, di valorizzare il dialogo e di riflettere costantemente sugli eventi significativi a cui assiste.

Perché tutto ciò possa avvenire il tutoring sanitario si presenta, senza ombra di dubbio, una valida strategia pedagogica da promuovere e valorizzare.

La tutorship in sanità: la mappatura della Regione Emilia Romagna

In Emilia Romagna la legge regionale 29/2004 riconosce al Servizio sanitario regionale un ruolo centrale in materia di formazione e di ricerca in sanità. Tale attribuzione è avvenuta nel corso del riordino che in quegli anni ha coinvolto sia i livelli della formazione universitaria dell’area medico-sanitaria, sia le comunità di pratica alle prese con l’avvio dei programmi di Educazione Continua in medicina.

Sono state portate avanti riflessioni che hanno avuto un forte impatto sulle relazioni tra il sistema sanitario regionale e quello universitario, favorendo scambi e collaborazioni che hanno permesso, proprio in Emilia Romagna, la nascita di due Osservatori regionali per la formazione medico-specialistica e per quella delle professioni sanitarie²⁴.

Con lo scopo di promuovere e monitorare la qualità della formazione sono stati avviati gruppi di lavoro deputati a ragionare su modelli organizzativi e pedagogici strategici volti a fronteggiare i cambiamenti in atto. Ed è sulla scia di questi confronti che la funzione tutoriale viene identificata come elemento cardine per la formazione e l’esercizio sanitario²⁵.

Il tutor, figura tradizionalmente nota nell’ambito delle istituzioni scolastiche per favorire i processi di apprendimento, prevenire la dispersione scolastica e rispondere alle domande di formazione²⁶, viene valorizzato e riconosciuto ufficialmente anche all’interno della formazione sanitaria.

A dire il vero, la funzione tutoriale storicamente ha abitato i contesti sanitari, seppur nelle vesti di fenomeno poco visibile, raramente sostenuto da modelli pedagogicamente fondati e tanto meno disciplinato da norme specifiche.

Per regolamentare la figura del tutor l'Agenda sanitaria e sociale regionale ha coordinato un gruppo di lavoro composto da esperti della formazione afferenti al Servizio sanitario dell'Emilia Romagna per identificare: a) le tipologie di tutor operanti presso le Aziende sanitarie; b) le funzioni e le attività specifiche di guida e di facilitazione dell'apprendimento; c) una stima quantitativa della diffusione del fenomeno della tutorship sanitaria.

I risultati del lavoro sono stati presentati in un report²⁷ che riconosce la funzione tutoriale sulla base del livello di formazione e del contesto didattico.

Vengono identificati, nello specifico:

- Tutor deputati alla formazione di base, sia essa universitaria (laurea delle professioni sanitarie e medicina e chirurgia), che non universitaria (in riferimento ai corsi di formazione degli Operatori Socio Sanitari - OSS).
- Tutor coinvolti nella formazione post laurea (specialistica, master, perfezionamento, scuole di specializzazione, formazione specifica in medicina generale)
- Tutor addetti alla formazione continua.

Il report mette in evidenza come la funzione tutoriale sia svolta prevalentemente da professionisti appartenenti al medesimo profilo professionale dello studente soggetto della tutorship. Il tutor è chiamato a mettere in campo azioni, strategie e posture volte a facilitare gli apprendimenti, siano essi di natura teorica e/o pratica.

In relazione al contesto di riferimento è stato possibile procedere ad una ulteriore suddivisione del tutoring sanitario: quello didattico e quello di tirocinio e/o clinico.

Per quanto concerne i corsi di laurea delle professioni sanitarie troviamo nella legge 341/1990 (Riforma degli ordinamenti didattici universitari) e nella tabella XVIII ter/1996 un esplicito riferimento alla figura del tutor, la cui funzione consiste nel *facilitare e gestire l'intero percorso formativo dello studente*²⁸.

Nello specifico, il tutor didattico orienta e sostiene gli studenti lungo tutto il corso degli studi cercando di renderli partecipi del loro processo formativo.

I tutor didattici dei Corsi di laurea appartengono al ruolo sanitario, sono infatti infermieri, fisioterapisti, ostetriche o tecnici di radiologia dipendenti delle strutture sanitarie nelle quali si sviluppa il Corso di studio.

La tutorship didattica è orientata a predisporre setting di apprendimento ad hoc per l'acquisizione delle competenze intellettive, relazionali e gestuali relative all'esercizio della professione sanitaria, attraverso l'organizzazione di attività svolte in aula, in contesti laboratoriali e nel corso del tirocinio.

In quest'ultimo caso è il tutor di tirocinio – detto anche tutor clinico o guida di tirocinio - a facilitare l'apprendimento delle competenze professionali che vengono sviluppate all'interno di contesti clinico-assistenziali.

Appartenente allo stesso profilo professionale dello studente, il tutor clinico guida l'apprendimento professionalizzante favorendo la connessione tra i saperi teorici e gli apprendimenti esperienziali, contemporaneamente sostiene lo studente nella comprensione del ruolo supportandolo nell'elaborazione delle "contraddizioni del sistema"²⁹.

Il tutor di tirocinio si fa garante del raggiungimento degli obiettivi formativi, fornendo feedback sull'andamento dell'esperienza e contribuendo alla valutazione dell'apprendimento clinico dello studente.

Il tutor di tirocinio, inoltre, è chiamato a favorire spazi di rielaborazione dell'esperienza portando lo studente ad esercitare uno sguardo critico e riflessivo sull'attività di cura.

Per quanto concerne il Corso di laurea in Medicina e Chirurgia il Report dell'Agenda sanitaria e sociale dell'Emilia Romagna, riconosce che la funzione tutoriale possa essere svolto da: a) un docente del corso di studi a cui lo studente può rivolgersi per avere consigli riguardanti la carriera scolastica; b) un docente tutor - o tutor clinico, al quale è affidato lo studente o un piccolo gruppo di studenti in apprendimento clinico per acquisire conoscenze, abilità e modelli comportamentali utili all'esercizio della professione medica; c) uno studente-tutor, solitamente uno specializzando o un dottorando, che facilita l'inserimento degli studenti, fornendo

informazioni sugli strumenti didattici, sui servizi, sulle caratteristiche dei Corsi di laurea e sulle singole materie di insegnamento.

In merito alla competenza tutoriale a sostegno della formazione continua dei professionisti, il Report fa riferimento ad un'eterogeneità di figure la maggior parte delle quali con una spiccata rilevanza organizzativa.

Il tutoring in sanità: posture pedagogiche per la *Slow Medicine* e la *Clinical Governance*

Come strategia relazionale il tutoring raffigura metaforicamente quel ponte che permette il transito degli operatori sanitari verso i paradigmi epistemologici della *Slow Medicine* e degli assetti organizzativi della *Clinical Governance*.

La funzione tutoriale, infatti, non si limita a garantire l'integrazione e la continuità tra le conoscenze teoriche e quelle pratiche, con particolare riferimento ai contesti della formazione di base, ma diventa anche un elemento determinante per accompagnare e favorire i cambiamenti organizzativi³⁰.

I cambiamenti significativi e duraturi nelle organizzazioni non accadono per un puro trasferimento di conoscenze, tanto meno quando vengono imposti dall'altro senza alcun coinvolgimento significativo e autentico da parte dei soggetti interessati.

Quando avvengono, i cambiamenti sono il risultato di processi lenti e progressivi, aperti e sempre in divenire che risentono della messa in campo di un apparato complesso di strategie, all'interno delle quali i sistemi formativi assumono un ruolo determinante.

Soltanto una formazione in grado di trasformarsi in intervento, capace di stimolare sinergicamente una profonda mutazione nei modi di pensare e di fare, sia degli individui che delle organizzazioni, può contribuire al cambiamento³¹.

Per produrre cambiamento ci vuole lentezza; poiché è nella lentezza che si genera apprendimento.

Il riferimento in questo caso non è ad una lentezza nell'apprendimento strumentale, ma alla lentezza intesa come dilatazione del tempo dedicato alla comprensione e all'apprendimento riflessivo; lentezza che se da un lato potrebbe penalizzare il tempo dedicato all'esercizio,

dall'altro produce maggior trasformazione mentale e miglior capacità di ragionamento³².

La pedagogia della lentezza, come scrive Luana Colacchioni è una pedagogia che se applicata nella scuola riconduce gli alunni su sentieri riflessivi, identitari, pensosi, funzionali alla crescita della persona in termini di pensiero e di pensiero libero. La pedagogia della lentezza accompagna gli alunni verso l'alfabetizzazione emozionale quando permette di fermarsi ad ascoltare ed ascoltarsi, a sentire e sentirsi, a capire e capirsi.

Su questa linea anche la formazione sanitaria dovrebbe procedere con maggiore convinzione in direzione di una pedagogia della lentezza, come sostenuto dagli autori della *Slow Medical Education*.

Per un professionista sanitario applicare la pedagogia della lentezza significa imparare a sostare e vigilare in modo critico sulla propria esperienza e sul proprio sentire per diventarne consapevole. Inoltre, L'azione intellettuale di ripensamento può anche ri-significare e/o trasformare l'evento posto a riflessione in direzione di un cambiamento nell'azione.

Per un medico, come per un logopedista, diventa importante disporsi a "pensare il proprio lavoro" per dar vita ad un di circolo virtuoso che metta in relazione quanto agito con le conoscenze possedute. In questa prospettiva il professionista diventa capace di agire un pensiero riflessivo che lo accompagna, lo guida e lo sostiene nelle scelte e negli agiti professionali, come auspicato da Donald Schön³³.

L'esercizio riflessivo non si svolge soltanto quando, l'anestesista, ad esempio, attua un'attenzione vigile su quanto sta accadendo nel preciso momento dell'addormentando di un paziente, e neppure quando un fisioterapista riflette sulla prestazione svolta ricostruendone il processo, gli eventi che hanno condotto all'azione e ai suoi esiti.

La riflessività si compie anche quando ci si avvale del *pensiero sull'azione possibile*, citando Luigina Mortari³⁴, procedendo ad una riflessione anticipatrice volta a ipotizzare situazioni possibili, elaborando ipotesi risolutive su una problematica a cui si è chiamati a dare risposta o verso la quale sono richiesti nuovi approcci.

Procedere riflettendo nella lentezza è un esercizio che richiede di essere appreso e mantenuto nel corso dell'esercizio professionale.

Il setting tutoriale può avere tale finalità. Un direttore di una unità operativa, un giovane collega mosso dalla passione e dall'entusiasmo per il lavoro, un esperto formato in tema di Clinical Governance possono assolvere senza ombra di dubbio ad una funzione tutoriale in direzione del cambiamento.

Ma per agire un cambiamento oltre alla cura educativa-formativa c'è bisogno di *esemplarità*.

Sull'importanza dell'esempio nei contesti educativi, Laura Cavana denuncia come sia proprio l'assenza di adulti-testimoni a influenzare la crisi delle giovani generazioni³⁵. I giovani, ci ricorda Cavana, hanno bisogno di adulti virtuosi che con i loro comportamenti sappiano farsi esempio, in modo particolare, di progettualità riguardante il futuro. Seppur l'aprirsi ad un progetto e alla speranza comporta impegno e fatica, uniti al timore di aver compiuto la scelta sbagliata, agli adulti spetta il compito di testimoniare ai giovani che la fatica di una progettualità relativa al futuro è qualcosa che vale la pena sopportare.

Su questa linea, l'esemplarità si presta a diventare una sfida da muovere anche nei territori sanitari, soprattutto dove il "nuovo" diventa una necessità da perseguire per garantire un'assistenza competente e di qualità.

Sono le risorse personali degli operatori esperti che rimandano, in particolar modo, alla motivazione, all'orgoglio per il proprio ruolo professionale e al riconoscimento del valore insito del prestare servizio al prossimo, a svolgere una leva esemplare per coloro che si preparano ad esercitare, o che già esercitano, una professione sanitaria.

Esemplare allora sarà l'operatore che ascolta e rispetta il paziente e che empatizzando con la sua storia, si rende conto che il proprio esercizio non può esaurirsi con la mera applicazione di rigide linee guida; e ancora, l'esemplarità si esprime in quell'operatore che accoglie ed

elogia l'*etica dell'ignoranza*³⁶ accettando che il proprio sapere è incerto e limitato e per questo la collaborazione in equipe e un atto dovuto per fornire cure appropriate e sicure.

L'operatore che si impegna su queste direzioni, non solo sta mettendo in atto i postulati della *Slow Medicine* e della *Clinica Governance*, ma diventa un testimone per quegli studenti e colleghi che chiedono esemplarità per trovare/ritrovare la rotta del proprio agire sanitario.

Tutto questo rappresenta certamente una posizione inattuale che offre una chiave di lettura critica della cura sanitaria, ma se accolta, problematicizzata e intenzionata, può diventare una strategia di *tutoring* che consente di creare sinergie e circolarità per promuovere e supportare una crescita professionale continua.

STEFANO BENINI

*Ausl of Bologna
University of Bologna*

CARLO DESCOVICH

Ausl of Bologna

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori che ne hanno discusso ogni sua parte. Dovendo individuare, a fini concorsuali il contributo dei singoli autori, si segnala che il primo paragrafo è stato scritto congiuntamente da S. Benini e C. Descovich, i restanti paragrafi da S. Benini.

² M. Bobbio, *Troppa medicina*, Einaudi, Torino, 2017

³ A. Cartabellotta, "*Lessi s more*": *migliorare la qualità dell'assistenza con meno risorse*, Quaderni acp 2013; 20(4): 147

⁴ A. Cartabellotta et al, *3° Rapporto sulla sostenibilità del Servizio Sanitario Nazionale*, Gimbe, 2018

⁵ A. Bonaldi, S. Vernerio, *Slow Medicine: un nuovo paradigma in medicina*, [Recenti Prog Med](#), 2015 Feb;106(2):85-91

⁶ Slow Medicine, *Le parole della medicina che cambia. Un dizionario critico*, Il Pensiero Scientifico editore, Roma, 2017

- ⁷ R. Smith. *The case for slow medicine*. 17 December 2012. <http://blogs.bmj.com/bmj/2012/12/17/richardsmith-the-case-for-slow-medicine>
- ⁸ Slow Medicine, 2017, *op.cit.*
- ⁹ C.K. Cassel, J.A. Guest, *Choosing wisely: helping physicians and patient make smart decision about their care*, JAMA 2012; 307:
- ¹⁰ Cfr: <http://www.slowmedicine.it>
- ¹¹ S. Vernaro, *Italy's "Doing more does not mean doing better"* Campaign BMJ 2014;349:(Published 22July2014).
- ¹² A. Capasso A, G. Pascarella, *L'Azienda sanitaria: innovazione tecnologica, evoluzione organizzativa e governo clinico*. Milano, Franco Angeli, 2011
- ¹³ F. Fontana, *Clinical Governance: una prospettiva organizzativa e gestionale*, Milano, Franco Angeli, 2005
- ¹⁴ N. Bobbo, *Il tutoring per la formazione in ambito sanitario: competenze e strategie per la formazione delle identità professionali mediante l'acquisizione di una maturità nel lavoro*, in *Studium Educationis* 1/2018
- ¹⁵ P. de Mennato P, C. Orefice, S. Branchi S, *Educarsi alla "cura"*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2011
- ¹⁶ Cfr: I quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia, *Journal of Italian Medical Education*, ISSN: 2279-7068
- ¹⁷ Il riferimento va fatto in primo luogo alla Società Italiana di Pedagogia Medica (SIPeM) fondata nel 1984 per favorire lo sviluppo, il coordinamento e la valorizzazione delle conoscenze, delle ricerche e degli studi nell'ambito della pedagogia medica, nonché la diffusione dei principi di questa disciplina nella formazione del medico e del personale sanitario. In secondo luogo si rimanda ai lavori di coloro che nel panorama accademico pedagogico italiano si sono occupati del dialogo tra il pensiero pedagogico e quello sanitario avviando importanti riflessioni, forme di collaborazione interdisciplinare e strumenti. Tra questi ricordiamo: Anna Maria Di Giorgio (1981 e 1990), Francesco De Bartolomeis (1984), Silvia Kanisza (1992, 1994), Piero Bertolini (1995, 2005), Riccardo Massa et al (1997), Lucia Zannini (2001, 2004, 2008, 2015), Antonella Lotti (2003, 2006), Patrizia de Mennato (2006, 2011), Luigina Mortari (2013, 2015).
- ¹⁸ R. M. Harden, Janet Grant, Graham Buckley, I. R. Hart, *BEME Guide No. 1*, Best Evidence Medical Education, Medical Teacher, 1999, 21:6, 553-562
- ¹⁹ L. Forsetlund, A. Bjørndal, A. Rashidian, G. Jamtvedt, M.A. O'Brien, Wolf F.M, D. Davis, J.Odgaard-Jensen, A.D. Oxman, *Continuing education meetings and workshops: effects on professional practice and health care outcomes* (Review), The Cochrane Library, 2012, Issue 11.
- ²⁰ D. Davis, M.A. O'brien, N.Freemantle, F.M. Wolf, P. Mazmanian, A. Taylor-Vaisey, *Impact of formal continuing medical education: Do conferences, workshops, rounds, and other traditional continuing education activities change physician behavior or health care outcomes?*, JAMA, 1999, 282(9):867-874.
- ²¹ D. Wear, J. Zarcon, A. Kumagai, and K. Cole-Kelly, *"Slow Medical Education"*, Academic Medicine 2015, 90 (3): 289-293
- ²² V. Sweet, *God's Hotel: A Doctor, a Hospital, and a Pilgrimage to the Heart of Medicine*, New York, NY Riverhead Books, 2012
- ²³ V. Sweet, *Should a doctor be like a gardener?*, Wall Str J. April 25, 2012. <http://blogs.wsj.com/speakeasy/2012/04/25/should-a-doctor-be-like-a-gardener/?mod=e2tw>.
- ²⁴ cfr: [Dgr. 340/2004: "Istituzione dell'Osservatorio regionale per la formazione medico specialistica"](#) e [Dgr. 733/2006: "Istituzione dell'Osservatorio delle professioni sanitarie infermieristiche, tecniche, della riabilitazione e della prevenzione"](#)
- ²⁵ M. Biocca, P. Coppielli, D. Pasquali, (a cura di), *I tutor per la formazione nel Servizio sanitario regionale dell'Emilia Romagna. Rapporto preliminare*. Dossier - Volume 174, Regione Emilia Romagna, 2009
- ²⁶ O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano, 2007
- ²⁷ M. Biocca, P. Coppielli, D. Pasquali, (a cura di), *op. cit.*, 2009
- ²⁸ Legge 19 novembre 1990, n.341 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari.", art. 13. Comma 1
- ²⁹ L. Sasso, A. Lotti, L. Gamberoni, *Il tutor per le professioni sanitarie*, Carocci Faber, Roma, 2003
- ³⁰ F. Terri, M.B Lelli, D. Priami, *Accompagnare le persone nei processi di cambiamento. Linee di indirizzo regionale per progettare e realizzare la formazione continua in sanità*. DOSSIER – Volume 262, Regione Emilia Romagna, 2017
- ³¹ G.P.Quaglinio, *Leadership e cambiamento. Scritti di formazione 4 (1976-2006)*, Franco Angeli, Milano 2007
- ³² L. Colacchioni, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, Formazione e Insegnamento, XIII – 1, 2015
- ³³ D. A. Shonón, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993
- ³⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003
- ³⁵ L. Cavana, *La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare*, in: *Ai confini dell'educazione degli adulti: i limiti, le possibilità, le sfide*, Mimesis, Milano 2015, pp. 67 - 82
- ³⁶R. Smith., *The ethic of ignorance*, *Journal of medical ethics*, 1992, 18, 117-118, 134

Il Disability Manager e le competenze di tutoring, a sostegno dell'inclusione lavorativa

Disability Manager and Tutoring skills in order to support work inclusion

VALERIA FRISO, SILVIA SCOLLO¹

The present paper analyzes the Disability Manager position in companies as a resource intervening on inclusion processes involving the background, the environment and the person, thanks to his tutoring competences. This contribution concerns the requirement of new intervention policies to safeguard inclusion and continuation of the job. In this regard, the main focus is on educational and pedagogical skills in order to develop capabilities and tutoring practices.

KEYWORDS: WORK INCLUSION; DISABILITY MANAGER; TUTORING; PEDAGOGICAL SKILLS

Introduzione: l'inclusione lavorativa in Italia dalla Legge 68 ad oggi

Per sostenere un approccio culturale legato alla partecipazione e allo sviluppo dell'autonomia delle persone con disabilità, anche il mondo del lavoro è chiamato a divenire luogo nel quale promuovere l'inclusione². Da sempre legato alla produttività, il mondo del lavoro si può interrogare circa le forme e le modalità per sostenere processi di inclusione.

A livello mondiale esiste una corrente di pensiero collocata all'interno del più ampio contesto del *Diversity Management*, nato negli anni ottanta negli Stati Uniti, che porta il nome di *Disability Management*. Essa ha l'obiettivo di gestire le diversità presenti nelle organizzazioni sia pubbliche sia private, al fine di sviluppare un ambiente che sia favorevole a tutti i lavoratori (Friso, 2018). Questo obiettivo è raggiungibile solo rivedendo un'impostazione di *governance* aziendale che non riguarda «unicamente il cambiamento di alcuni comportamenti individuali, mediante attività formative dirette all'apprendimento di pratiche o di linguaggi differenti, ma deve interessare la cultura dell'impresa, quale substrato che presidia le linee evolutive della struttura aziendale» (D'Amato, 2009, p. 235).

Per ottenere un'inclusione efficace è necessario considerare che l'insieme di pratiche e politiche messo in atto dovrebbe avere quale direzione cui tendere il miglioramento delle condizioni psicologiche e fisiche della persona con disabilità, avvalendosi anche dell'intervento di professionisti specializzati – come il *Disability Manager* – interni o esterni all'azienda (Roncallo e Sbolci, 2011, p. 29). L'esigenza di *business* delle aziende deve essere rispettata, «[...] ma profondamente integrata al modello di *Disability Management* è la convinzione che ogni individualità è un bene prezioso. Questo assunto è alla base di ogni intervento che si focalizzi sulle capacità e contempli le risorse di ogni individuo» (Roncallo e Sbolci, 2011, p. 32). Un'efficace politica aziendale che si ispira a questi ideali crea i presupposti per un ambiente lavorativo inclusivo, non soltanto per la persona con disabilità, ma per tutte le risorse umane presenti nell'azienda.

Il *Disability Manager* è una figura professionale aziendale che dovrebbe avere diverse competenze, tra cui, alcune spiccatamente pedagogiche e legate al *tutoring*. È singolare come, in Italia, questa figura professionale, ancora assai poco diffusa, venga denominata in modi diversi, tra cui anche con la dicitura '*tutor*'. Altra denominazione è quella di 'responsabile dell'inserimento lavorativo' ed è presente nello schema di decreto

legislativo, recante modifiche e integrazioni al Testo unico del pubblico impiego, di cui al decreto legislativo 30 marzo 2001, la cosiddetta ‘Riforma Madia’³, che ha dato impulso a una riflessione a livello nazionale, circa l’inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

La riforma anticipa di pochi mesi la pubblicazione del Secondo Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l’integrazione delle persone con disabilità, dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità⁴ in cui, nella linea d’intervento 5 – Lavoro e occupazione – si fa esplicito riferimento alla figura del «Responsabile dell’inserimento lavorativo nei luoghi di lavoro», e si delineano due possibili sperimentazioni per introdurre nelle aziende la figura del *Disability Manager*, accompagnato da un Osservatorio/Unità Tecnica (Friso, 2017a).

Precedentemente a queste disposizioni, e ancora valida in tutti i suoi contenuti, è stata la Legge 68 del 1999 a regolamentare l’inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia. Tale legge, però, non prevede delle figure di supporto a tale processo, cosa che invece prevede la corrente del *Diversity Management*, che vuole porsi come cambiamento culturale e organizzativo. La creazione di un ambiente ‘inclusivo’, in cui le differenze dei gruppi e delle persone non siano fonte di discriminazione, ma oggetto di reale attenzione e ascolto, richiede alle figure professionali coinvolte di avere delle competenze di *tutoring*, intese non solo come competenze formative, ma quali competenze che si aggiornano nei processi di cambiamento. In questo contributo sosteniamo che sia auspicabile, nell’operato del *Disability Manager*, una funzione di *tutor*, affinché egli possa intervenire con un’azione tesa ad analizzare le interazioni tra i soggetti agenti, in funzione della valutazione del progetto inclusivo e della soluzione di specifiche criticità.

Il *Disability Management* a sostegno di una nuova cultura inclusiva nelle aziende

Il tema dell’inserimento e del mantenimento del posto di lavoro per le persone con disabilità risulta essere un argomento al centro dell’interesse normativo e dei dibattiti politici degli ultimi decenni in Europa. I principali approcci alla disabilità, riscontrabili nelle politiche europee, possono essere distinti in politiche ‘passive’ – basate su misure di compensazione o

assistenziali – oppure politiche maggiormente ‘attive’ che prevedono percorsi di inserimento e di inclusione lavorativa. La crescente pressione finanziaria, unita alla volontà di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e all’inclusione delle persone con disabilità, ha portato gli stati membri a emanare politiche sociali che gradualmente si orientano verso le cosiddette ‘politiche attive’⁵ (EASPD, 2016, pp.43-45). Riconoscere la capacità e la possibilità di entrare all’interno del mondo del lavoro *profit* significa riuscire a operare per la promozione di una logica emancipativa, nonché di riconoscimento dei diritti e di un’identità adulta nelle persone con disabilità – ancora troppo spesso soggette a rappresentazioni sociali che non lasciano spazio per cogliere l’eterogeneità della disabilità e la singolarità di ogni persona (Friso, 2017a; Lepri, 2011; Buzzelli, Bernarducci, Leonori, 2009).

Nella cultura occidentale tra il lavoro e l’individuo vi è un peculiare legame psicologico di tipo cognitivo e affettivo poiché quello del contesto lavorativo è ancora visto come un luogo il cui ingresso segna il passaggio verso l’età adulta, ingresso dotato di significati profondi che vanno oltre l’aspetto finanziario, richiamando importanti implicazioni di tipo sociale e individuali (Regni, 2006; Lepri, 2011; Boffo, Falconi, Zappaterra, 2012). Infatti, oltre a garantire una retribuzione, il lavoro permette il consolidamento di una nuova immagine sociale di sé, il rafforzamento di un ruolo sociale riconosciuto e la percezione di un maggior grado di indipendenza dalla famiglia di origine – rivelandosi un vero e proprio strumento di autodeterminazione della persona.

Per tali ragioni, promuovere l’inserimento lavorativo significa operare secondo un’ottica di *empowerment* della persona, per la piena e consapevole partecipazione al proprio Progetto di Vita, andando oltre la semplice risposta ai cosiddetti ‘bisogni speciali’. Le recenti ricerche scientifiche pongono le basi per superare l’approccio esclusivamente assistenziale e promuovono azioni che sollecitano una nuova rappresentazione della disabilità, basata sui diritti e sui ‘bisogni di normalità’ – ovvero su dimensioni ordinarie che riguardano quelle necessità affettive, educative, esperienziali e di ruolo che caratterizzano la vita psicologica e sociale di ‘ogni’ individuo (Lepri, 2011; Friso, 2017a).

Il progressivo allontanamento dall'approccio medico e assistenziale ha permesso di prestare maggiore attenzione verso i bisogni e i diritti delle persone con disabilità. In particolar modo, una forte spinta verso tale cambio di paradigma deriva da importanti documenti internazionali, quali: l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF (OMS, 2001) e la *Convenzione ONU, sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006). Entrambi i documenti apportano rilevanti cambiamenti culturali, normativi e metodologici nel nostro Paese, con lo scopo di ricercare nuove soluzioni educative per lo sviluppo di competenze e la rimozione di barriere che possono costituire una forma di discriminazione sulla base delle caratteristiche insite in ogni persona (Fiocco, Mori 2005). In particolare, con la ratifica della Convenzione ONU⁶ è possibile riscontrare una nuova sensibilità per la tutela giuridica dei diritti delle persone con disabilità – anche all'interno dei luoghi di lavoro – sottolineando la necessità di implementare nuove politiche di riferimento/intervento per la progettazione di una forma più efficace di inclusione lavorativa delle persone con disabilità. In tal senso, ogni azione politica che si occupa di disabilità assume la definizione contenuta del Preambolo:

La disabilità è un concetto in evoluzione e il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri.

In relazione agli ambienti lavorativi, da diversi anni ormai si sente parlare del *Diversity Management* all'interno delle aziende, in riferimento a quell'insieme di pratiche di intervento volte a riconoscere e a valorizzare attivamente le diversità, all'interno dei luoghi di lavoro. Queste fanno riferimento a questioni relative al genere, all'identità e all'orientamento sessuale, all'etnia, alla diversa appartenenza religiosa, alle relazioni intergenerazionali o alle abilità fisiche/psichiche verso cui si mostra necessaria una politica di intervento che sappia valorizzare le caratteristiche eterogenee del contesto e si mostri capace di intervenire sui quei processi che ostacolano l'equità e la piena partecipazione alle attività (Randstad, 2017).

L'introduzione delle *policy* del *Diversity Management*, quindi, vuole essere un richiamo alle più recenti teorie di contrasto alle discriminazioni e una spinta a intendere il

'diverso' come un valore aggiuntivo e un'opportunità di crescita per l'organizzazione, piuttosto che una problematica da dover gestire. Oltre a essere importanti da un punto di vista etico, l'integrazione e il rispetto delle diversità costituiscono punti di forza anche a livello di *Employer Branding* – in quanto migliorano l'immagine dell'azienda all'esterno – e di *business*, poiché in un ambiente in cui tutti si sentono a proprio agio e possono esprimere la propria diversità, i lavoratori sono sottoposti a minore *stress* e contribuiscono al meglio alla *mission* aziendale. Non solo, l'inclusione delle *diversity* contribuisce all'innovazione e al cambiamento, perché dà modo di sfruttare punti di vista differenti (Randstad, 2017).

Ed è anche sulla base di questi principi che, nel nostro Paese, si consolidano le pratiche del *Disability Management*, ovvero «un sistema finalizzato alla valorizzazione delle persone con disabilità che lavorano in azienda e che si estende e si connette anche alle iniziative intraprese dall'azienda rispetto allo sviluppo sostenibile, alla responsabilità sociale d'impresa, al *welfare* aziendale e alla progettazione universale» (Hunt, 2009; ASPHI, 2018).

Gli obiettivi individuati dal documento redatto dall'OIL⁷ mirano a garantire pari opportunità nei luoghi di lavoro; migliorare le prospettive occupazionali facilitando il reclutamento o il mantenimento del posto di lavoro, nonché l'opportunità di avanzare di carriera; promuovere la sicurezza, l'accessibilità e la salute nei luoghi di lavoro; gestire la disabilità senza che questa si riveli essere un costo eccessivo per i datori di lavoro e, infine, massimizzare i contributi che i lavoratori con disabilità possono apportare all'azienda (Flynn, Bruyere 2001; OIL, 2001). In questo senso, il *Disability Management* si pone come cambiamento culturale e organizzativo che mira a creare un ambiente inclusivo in cui le caratteristiche degli individui non siano fonte di discriminazione, ma oggetto di reale attenzione e ascolto. Dunque, l'azione operativa andrà a rimodellare l'organizzazione aziendale al fine di renderla maggiormente accessibile sulla base delle caratteristiche dei propri lavoratori, permettendo di esprimere le proprie capacità professionali, in ottemperanza ai principi sanciti dalla Convenzione ONU che richiamano la necessità di un intervento rivolto verso i contesti, senza tralasciare, però, l'importanza di un

approccio maggiormente relazionale che veda la persona al centro del suo Progetto di Vita. L'approccio metodologico auspicato è il cosiddetto 'Metodo delle tre A': *Ascolto* della persona e dei lavoratori aziendali, secondo un rapporto a due; *Analisi* del contesto relazionale, culturale e fisico, al fine di promuovere un cambio di paradigma organizzativo; la ricerca di *Alleanze*, sia interne sia esterne all'azienda, in modo da favorire un cambiamento di paradigma volto alla reale inclusione lavorativa (ASPHI, 2018). Questi livelli naturalmente interagiscono tra loro e se l'intervento si sbilancia verso una di queste dimensioni, le altre due ne risentono in negativo; per cui è possibile affermare che l'equilibrio è un elemento sostanziale e necessario per un buon intervento, al fine di «promuovere il riconoscimento delle capacità, dei meriti e delle attitudini delle persone con disabilità, e il loro contributo nei luoghi di lavoro e nel mercato lavorativo» (ONU, 2006 Art.9; Roncallo, Sbolci, 2011).

In Italia, si tratta di una realtà aziendale ancora in via di consolidamento ma che, nell'ultimo anno, sta conoscendo una larga diffusione. Nella costruzione del secondo 'Programma di Azione Biennale' per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, il Gruppo di lavoro 5 dell'«Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità» si è dedicato al progetto sperimentale di «supporto all'inclusione dei lavoratori con disabilità nei contesti aziendali». L'obiettivo è quello di proporre alle grandi imprese, che volontariamente vogliono aderire, un progetto sperimentale di cambiamento verso l'implementazione concreta del *Disability Management* (Stefanovichj, 2017, p. 71; CISL, 2016). I punti salienti riguardano la promozione dei diritti e l'istituzione di organismi che abbiano l'obiettivo di promuovere l'*empowerment* dei lavoratori con disabilità nei luoghi di lavoro, in quanto invita a:

prevedere all'interno delle aziende di grandi dimensioni una unità tecnica (osservatorio, ufficio anti-discriminazione o di parificazione) in stretto raccordo con le rappresentanze sindacali aziendali, che si occupi, con progetti personalizzati, dei singoli lavoratori con disabilità, di affrontare e risolvere problemi legati alle condizioni di lavoro dei lavoratori con disabilità utilizzando appropriate competenze (c.d. *Disability Manager*). Infatti, risulta urgente seguire il lavoratore non solo nelle fasi di avviamento al lavoro, ma in tutte le fasi del percorso lavorativo, raccordando la legislazione della legge n.

68/99 con quella della legislazione non discriminatoria. Tale figura risulterebbe utile anche per gestire altre forme di diversità nelle aziende (religioni, etnie, culture, personale intergenerazionale) – in questo caso di parla di *Diversity Manager* (CISL, 2016; ASPHI, 2018).

Da questo sintetico estratto si può evincere la necessità di pensare a nuove metodologie di intervento e a nuove figure professionali che possano avere maggior voce in capitolo per contrastare le forme di discriminazione sulla base delle proprie caratteristiche, in ottemperanza alle nuove normative di riferimento⁸ (ASPHI, 2018).

Il *Disability Manager*, affiancato da un Osservatorio/Unità Tecnica Aziendale⁹, si rivela essere una figura manageriale di fiducia, che si muove all'interno dell'azienda per il mantenimento del posto di lavoro di persone con disabilità, rimuovendo le barriere ed evidenziando gli elementi facilitanti di tipo formativo, relazionale o fisico, al fine di realizzare una piena inclusione nei luoghi di lavoro e lavorare per il benessere di tutto il personale aziendale. Si tratta di un 'facilitatore creativo', con il compito di valorizzare la persona e il proprio operato, aiutandola a sviluppare le sue potenzialità, costruendo soluzioni che promuovano le condizioni contestuali e personali utili in tal senso (Battistelli, Mattana 2016). In particolare, ci si vuole riferire alle modalità di abbattimento di tutte quelle barriere che impediscono, o limitano, le attività e l'accessibilità sulla base delle proprie caratteristiche psicofisiche.

Dunque, vi è la necessità di sensibilizzare e informare sul tema "disabilità", al fine di accrescere il rispetto dei diritti e della dignità di ogni persona e accrescere la consapevolezza delle capacità e i contributi che ogni persona è in grado di fornire, abbattendo le barriere di ordine culturale (ONU, 2006-Art.8; Buzzelli, Bernarducci, Leonori 2009, p. 124). Per quanto concerne le barriere fisiche, invece, esse presentano delle implicazioni di ordine psicologico, ma vanno a riferirsi a quegli ostacoli fisici che possono limitare la mobilità o lo svolgimento di una determinata mansione. La figura del *Disability Manager* si mostra come una figura idonea per la modifica degli ambienti di lavoro, progettando e attuando delle misure (specifiche o generiche) che rientrano nella definizione di *Accomodamento Ragionevole*, così come intesa nella Convenzione ONU (2006):

[...] tutte quelle modifiche necessarie e appropriate che non impongano un onere eccessivo o sproporzionato, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e le libertà fondamentali (ONU, 2006; L. 99/2013, Art. 3bis).

Partendo da questa definizione, il Parlamento dell'Unione Europea individua e riconosce i tre aspetti che lo caratterizzano maggiormente. Questi richiamano il diritto alla loro adozione in quanto misure utili a garantire l'accesso e la piena partecipazione alle attività, in questo caso lavorative; l'essere delle misure necessarie e appropriate al contesto e alla singola situazione presa in esame in modo da consentire il mantenimento della capacità lavorativa, rimuovendo le barriere che rendono l'ambiente di lavoro inaccessibile per le caratteristiche della persona; e la caratteristica di non costituire un onere spropositato per il datore di lavoro¹⁰.

L'adattamento ragionevole, nei seguenti documenti, rimanda a diverse tipologie di soluzioni sia di tipo tecnico sia di supporto sociale. Le soluzioni tecniche, attraverso l'adattamento delle attrezzature o l'adozione di ausili, mirano ad aiutare l'incremento della produttività grazie al supporto di tecnologie che possono compensare alcune difficoltà nel compiere determinati mansionari. Nella seconda tipologia, relativa al supporto sociale, è possibile includere le misure maggiormente inerenti alla gestione della disabilità, nel contesto aziendale. In questo caso, si tratta di apportare una modifica/flessibilità nell'organizzazione lavorativa riguardo al tempo e al mansionario o alla previsione di forme di sostegno, intraprendendo iniziative formative di tutoraggio e di *mentoring* (Aimone, 2017). Ed è in questa tipologia che si può inquadrare la figura del *Disability Manager* come *tutor* aziendale, ampliando e riconoscendo l'importanza della componente pedagogica del suo operato.

Il *Disability Manager* nel ruolo di *Tutor Aziendale*

Sulla base delle precedenti considerazioni, oggi si rivela opportuno pensare a una figura che nei luoghi di lavoro si mostri portatrice di competenze utili alla gestione relazionale e dei contesti con l'obiettivo di sviluppare le competenze sociali dell'azienda, anche in relazione a quanto predisposto dalla stessa Convenzione ONU (2006). La proposta è quella di ricercare tale risorsa nella figura professionale del *Disability Manager*, che si muove

in azienda come un progettista di interventi inclusivi e formativi, nonché come facilitatore che va a mediare tra le caratteristiche della persona e le richieste aziendali.

Come afferma lo stesso Rodolfo Dalla Mora¹¹ il ruolo di *tutoring*, per quanto non escluso dalle mansioni di un *Disability Manager*, non dovrebbe estendersi oltre al primo periodo di inserimento lavorativo, in quanto la finalità dell'azione deve essere quella di promuovere l'autonomia lavorativa della persona con disabilità. Difatti, la fase di ingresso risulta essere maggiormente delicata e riguarda un processo che coinvolge da un lato l'azienda e, dall'altro, la persona che si trova a operare all'interno di un nuovo contesto relazionale e normativo; per questo, il sostegno da parte di un *tutor* o di altre figure di riferimento può rivelarsi essenziale in alcune circostanze.

Pertanto, inquadrare il *Disability Manager* sotto un profilo di tipo formativo, oltre che tecnico, ci consente di promuovere le competenze di natura strettamente pedagogica che andranno ad arricchire il suo operato, non solo in relazione ai contesti (nella ricerca di possibili risorse in azienda), ma anche in relazione alla persona e al suo ruolo di mediazione. L'obiettivo, pertanto, sarà quello di mettere l'individuo nella condizione di poter prendere parte attiva al proprio ruolo professionale, cercando le condizioni più idonee per ridurre lo svantaggio, fornendo gli strumenti necessari per permettere la massima espressione delle proprie competenze e la partecipazione attiva. Questo vuol dire che il *Disability Manager*, a contatto con i lavoratori, andrà a svolgere un'attività, oltre che tecnica, puramente educativa. In un contesto specifico, diventerà un facilitatore di processi inclusivi, mediando tra la cultura interna, gli interessi aziendali e le caratteristiche della persona, attraverso la formazione e la capacità osservativa dei contesti e delle persone in un'ottica biopsicosociale del funzionamento.

In un'ottica pedagogica, le competenze necessarie che si vogliono promuovere riguardano prevalentemente:

- la capacità di saper osservare il contesto e le persone in un'ottica di riconoscimento dei meriti, avvalorando quanto di positivo emerge;
- la capacità di saper lavorare, in maniera costruttiva, in équipe multidisciplinari, alla cui base devono esservi la fiducia, la relazione professionale e una

collaborazione finalizzata alla promozione di buone pratiche;

- le competenze co-progettuali che tengano conto della centralità della persona e dei diversi livelli entro cui si relaziona e interagisce, al fine di avere una visione complessiva della persona e delle eventuali problematiche da affrontare;
- la capacità di instaurare una relazione di supporto che tenga conto della ‘giusta distanza’ professionale e che, allo stesso tempo, possa mostrare un approccio empatico e di ascolto attivo che permetta di entrare in sintonia con l’altro;
- la promozione di pratiche di apprendimento e di sensibilizzazione;
- la predisposizione di contesti che favoriscano lo sviluppo dell’autodeterminazione di ogni persona con cui si lavora, creando anche delle reti di sostegno (interne ed esterne al contesto in cui si opera);
- la comprensione, attraverso un’attenta analisi valutativa, del funzionamento della persona, mettendolo in relazione al tipo di impiego e al ruolo aziendale, adattandolo attraverso l’adozione di accomodamenti ragionevoli, progettati per ogni singolo caso e con il pieno coinvolgimento della persona interessata¹².

Osservare il *Disability Manager* nelle vesti di *Tutor Aziendale*, che accompagna la persona verso un ‘saper essere e un saper fare’ all’interno dei luoghi di lavoro, dona maggior completezza al suo operato, che va a svolgersi secondo un’ottica multilivello, dai contesti alla persona. La parte relazionale del suo operato risulta essere indispensabile per considerarsi una figura capace di apportare un reale cambiamento all’organizzazione e agli ambienti lavorativi, ma anche in relazione a una transizione di *status* di cui non può essere tralasciata l’importanza: ovvero l’accompagnamento verso il consolidamento di un’identità professionale che andrà a incidere sull’auto-percezione di sé e sull’autostima, distogliendo l’attenzione dall’essere esclusivamente una persona disabile (Lepri, 2011; ASPHI, 2018; ONU, 2016). La pratica di sostegno avviata deve, così, basarsi su un’ottica formativa improntata alla piena autonomia, esulando dalle pratiche assistenziali nei contesti

lavorativi. Occorre, dunque, pensare a un «accompagnamento competente» verso il contesto lavorativo – relazionale e fisico (Lepri, 2011) – partendo dal presupposto che nei luoghi di lavoro non vi sono persone con disabilità, ma *skills* di diverso tipo che, con le condizioni opportune riescono a produrre *performance* che esulano dalle condizioni in cui riversano (ASPHI, 2017). Infatti:

[...] le persone con disabilità hanno solo modi diversi di fare le cose. Infatti, se venissero realizzati appropriati investimenti per l’accessibilità e la flessibilità, le persone con disabilità riuscirebbero a contribuire notevolmente al lavoro. Il posto di lavoro potrebbe divenire un campo di esercizio di equità per le persone con disabilità se i datori di lavoro cambiassero l’approccio, da uno centrato sulla carità e l’assistenza a uno basato sugli investimenti¹³ (Human Development Report, 2015, p. 161).

Pertanto, la capacità di saper osservare i contesti e le persone in un’ottica biopsicosociale si rivela essere una capacità essenziale per garantire l’inserimento della persona giusta al posto giusto. Comprendere il profilo di funzionamento della persona sulla base delle indicazioni dell’ICF (2001) significa assumere una nuova prospettiva valutativa che deve essere il frutto di un Progetto di Vita, che vada oltre il qui e ora, presentandosi coerente alle capacità, ma anche ai desideri e alle aspirazioni del singolo individuo. La conoscenza del contesto e della persona, secondo un’analisi di tipo biopsicosociale, può favorire un approccio mirato per lo sviluppo di competenze specifiche relativamente al mansionario e di quelle competenze ritenute trasversali che possono essere spendibili anche in altri ambiti della vita – il fine ultimo è quello di fornire gli strumenti idonei per garantire gradualmente l’autonoma partecipazione al contesto aziendale e l’autonomia, nello svolgimento della mansione con una graduale acquisizione di responsabilità – sapendo, allo stesso tempo, lavorare sul contesto circostante per attenuare possibili conflitti e creare delle risorse virtuose.

Così intesa, la figura del *tutor* può rientrare tra quelle misure di ‘accomodamenti ragionevoli’ di ordine sociale, in cui le pratiche di *tutoring* sono volte a modificare in positivo le relazioni e a dare supporto per garantire la messa in pratica di azioni inclusive da parte delle aziende.

Conclusioni

In questo contributo abbiamo analizzato quelle competenze e quei ruoli del *Disability Manager* che possono chiaramente rientrare nella declinazione delle azioni di tutoring necessarie per rendere il più efficace possibile l'inserimento di una persona con disabilità in un contesto lavorativo, pubblico o privato che sia, nonché che gli permetta di mantenere il posto di lavoro in modo efficace ed efficiente. In particolare, abbiamo avuto modo di vedere come la funzione tutor del *Disability Manager* potrebbe permettere di:

- avere un quadro generale dello sviluppo delle azioni volte a rendere inclusivo il contesto;
- regolare l'attività lavorativa e le attività di supporto in funzione degli esiti desiderati;
- individuare eventuali modifiche finalizzate a ottenere migliori risultati (Friso, 2007).

Questi tre punti sostanzialmente corrispondono ad azioni di monitoraggio che consentono di avere indicazioni per le azioni future, riguardo ai correttivi da apportare alle varie fasi del processo inclusivo, potendo cogliere con maggiore facilità l'impatto sul contesto organizzativo e di lavoro, al fine di riprogrammare interventi più funzionali all'effettiva messa in atto delle abilità e delle conoscenze della persona con disabilità. Inoltre, riuscire a monitorare un intero percorso inclusivo sollecita gli organi dirigenziali dell'azienda a far leva sulle competenze di ciascuno. Diverrà così ancora più evidente come sia strategico avere persone competenti che però vivano anche forme di ben-essere e ben-stare in azienda. Da questo punto di vista le competenze pedagogiche del *Disability manager* diventano prettamente competenze di pedagogia speciale in cui il processo inclusivo al centro dell'attenzione porta il professionista a sviluppare strategie di monitoraggio verso il contesto e di tutoring verso la persona e i suoi colleghi, in un'ottica prettamente propulsiva e di sviluppo biopsicosociale come proposto dalla logica di lavoro del già citato ICF.

Bisogna dire che alcuni di questi obiettivi sono presenti proprio nel documento internazionale *Code of practice on*

managing disability in the workplace (OIL, 2002), che riflette i principi promossi a livello internazionale in materia di disabilità e lavoro. Il fine del documento è, infatti, quello di garantire alle persone disabili un lavoro dignitoso, sicuro e salutare, in cui esse possano esprimere al massimo tutte le loro potenzialità.

Tale documento si basa sul principio che quando alle persone con disabilità vengono affidati compiti adeguati alle proprie capacità, esse possono portare beneficio all'attività aziendale, oltre a costare meno in termini economici (per esempio, a causa di malattia, assenteismo, ecc.) che si dovrebbero sostenere¹⁴. Il *Disability Manager*, con le sue competenze di tutoring, è chiamato a monitorare l'andamento di queste azioni facendosi realmente ponte tra la situazione di inclusione lavorativa concreta, i vertici aziendali, i colleghi e le realtà esterne all'azienda che potrebbero essere coinvolte (professionisti di "accomodamento ragionevole", associazioni di persone con disabilità ecc.).

Per concludere, possiamo sostenere che esistono condizioni relazionali, organizzative e metodologico-didattiche necessarie, le quali si connettono non solo alla formazione formale del *Disability Manager*, ma anche a conoscenze tacite e a sensibilità pedagogiche che divengono imprescindibili per la costruzione di un processo che non è semplicemente di inclusione lavorativa, ma che costituisce una pietra fondante su cui poggiare un'inclusione sociale e, ancor più, da cui avviare un cambiamento culturale sulla disabilità, in questo nuovo millennio.

VALERIA FRISO

SILVIA SCOLLO

University of Bologna

¹Il presente contributo è stato interamente ideato e condiviso dalle autrici. Ai soli fini concorsuali si evidenzia che Valeria Friso ha stilato i paragrafi 1 e 4; Silvia Scollo ha curato i paragrafi 2 e 3.

²Si ricordano, a questo proposito, almeno i due documenti principali di riferimento prodotti, rispettivamente, dall'OMS (*L'International classification of functioning disability and health*, 2001) e dall'ONU (*Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, 2006).

³Dal nome della Ministra per la Semplificazione e la Pubblica Amministrazione, Marianna Madia.

⁴Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità (2017). Secondo Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/12/17A08310/SG>.

⁵Tuttavia, è utile rilevare che ancor oggi la maggior parte dei Paesi fa molto affidamento sui benefici passivi (oltre il 95% della spesa totale). Fanno eccezione la Germania, la Norvegia, i Paesi Bassi e la Danimarca, i quali stanziavano oltre il 10% sui programmi attivi del mercato del lavoro (EASPD, 2016, p. 45).

⁶Ratifica ed esecuzione della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (New York 13 dicembre 2006) e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità – Legge, 3 marzo 2009.

⁷OIL, *International Labour Office. Code of practice on managing disability in the workplace*, 2001.

⁸Attivare una prassi di *Disability Management* aziendale è in linea rispetto alle più recenti disposizioni (Decreto Legislativo 14 settembre 2015, n. 151 – II° Programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità – 2017 – Decreti Attuativi della Riforma del Testo Unico della PA del 2017 – ratifica del 2009 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità) che prevedono la promozione dell'istituzione di un responsabile per l'inclusione lavorativa nei luoghi di lavoro, con compiti di predisposizione di progetti personalizzati per le persone con disabilità e di risoluzione dei problemi legati alle condizioni di lavoro dei lavoratori con disabilità – c.d. *Disability Manager* (ASPFI, 2018).

⁹Si tratta di un organo collegiale con funzioni di monitoraggio e di indirizzo, le cui indicazioni risultano essere vincolanti per l'azienda. La composizione può variare in funzione delle caratteristiche aziendali e alle figure manageriali e di supporto tecnico presenti; tuttavia, caratteristica essenziale risulta essere la caratteristica bilaterale, ottenibile solamente con il coinvolgimento dei sindacati (CISL, 2016; ASPFI, 2018).

¹⁰In molti Stati membri il concetto di 'onere sproporzionato', come previsto nella UNCRPD e nella direttiva 2000/78/CE, non è stato completamente elaborato o definito con chiarezza. In alcuni Stati membri (ad esempio, in Spagna) il concetto è stato ampiamente approfondito nella legislazione; tuttavia, la maggior parte degli Stati, tra cui l'Italia, hanno lasciato spazio all'interpretazione all'interno della definizione. (European Union, 2015, p. 33). AA.VV. *Reasonable Accommodation and Sheltered Workshops for People with Disabilities: Costs and Returns of Investments*. European Union, Brussels, 2015, p. 53.

¹¹Intervista a Rodolfo Dalla Mora (Aprile, 2018) – primo *Disability Manager* italiano presso una struttura sanitaria e presidente della SIDiMa (Società Italiana dei *Disability Manager*) dal 2011.

¹²Presentazione a cura di Valeria Friso, ricercatrice e docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin di Bologna (ASPFI, 2018).

¹³«*People with disabilities are just differently abled to do things. Indeed, if proper investments are made in accessibility and flexibility, people with disabilities can contribute considerably to work and workplace could become an equalizing eld for people with disabilities if the approach of employers was to change from one of charity and assistance to one of investment*».

¹⁴Su questi temi è in atto presso l'Università di Bologna, dal gennaio 2018 al gennaio 2020, una ricerca dal titolo «Sviluppo personale e sociale. Autodeterminazione e inclusione delle persone con disabilità» finanziata dai fondi di ricerca di Ateneo con la linea Almaidea Junior. Responsabile scientifico: Valeria Friso.

Riferimenti bibliografici

AA. VV., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Edizioni Erickson, Trento, 2009;

AA.VV., *Reasonable Accommodation and Sheltered Workshops for People with Disabilities: Costs and Returns of Investments*. European Union, Brussels, 2015;

Aimone P. M., *Come il disability manager cambierà l'approccio all'inclusione lavorativa*, 2017. www.superando.it/2017/04/20/come-il-disability-manager-cambiera-lapproccio-allinclusione-lavorativa/ [Consultato il 22/06/2018];

- Angeloni S., *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*. Milano, Franco Angeli, 2010;
- Battistelli C., Mattana, V., *Disability Management: definizione, contesto, prospettive*, 2016. In <https://www.disabili.com/lavoro/articoli-lavoro/disability-management-definizione-contesto-eprospective> [Consultato il 03/09/2018];
- Bernarducci M., Buzzelli A., Leonori C., AIPD, *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Erickson, Trento, 2009;
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze University Press, Firenze, 2012;
- Caldin R., Friso V., *Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia?* «Studium Educationis» XIII, 3, 2012, pp. 37–57 (a);
- Caldin R., Friso V., (a cura di), *Pensare, fare, diffondere cultura inclusiva*. Padova University Press, Padova, 2012 (b);
- CISL, *Progetto sperimentale di supporto all'inclusione dei lavoratori con disabilità nei contesti aziendali*, 2016. In <http://archivio.firstcisl.it/nazionale/documenti/progetto-sperimentale-di-supporto-allinclusione-dei-lavoratori-con-disabilita-nei-contesti-aziendali> [consultato il 10/09/2018];
- Colautti C., *Il Ruolo del Tutor*. In Trevisol C. (a cura di), *Il tutor nei processi di formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002;
- Cottini L., *Integrazione lavorativa e processi identitari*. In Mura A., Zurru, A. L., *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. FrancoAngeli, Milano, 2013;
- D'Amato, A. *Il governo della diversità tra filosofia organizzativa e approccio strategico: il diversity e il Disability Management*. In Metallo G., Ricci P., Migliaccio G., *La risorsa umana "diversamente abile" nell'economia aziendale. Disability Management e accountability*. Giappichelli, Torino, 2009, pp.229–262;
- D'Arista F., *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*, ISFOL (i libri del Fondo Sociale Europeo), s.l., 2013;
- Decreto del Presidente della Repubblica 12 ottobre 2017, *Adozione del secondo programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/12/17A08310/SG> [consultato il 11/08/2018];
- Fiocco P. M., Mori L.(a cura di), *La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza*, «Salute e Società» IV, 1, FrancoAngeli, Milano, 2005;
- Flynn B. G., Bruyere S. M., *The role of Disability Management Programs in ADA compliance*, Ithaca, NY: Cornell University, 2001;
- Fondazione ASPHI Onlus, *Persone con disabilità e lavoro: una parte del futuro. Giornata di aggiornamento/formazione sul Disability Management*, Convegno HANDImatica, Bologna 2017. In http://www.handimatica.com/evento/person_e-con-disabilita-e-lavoro-una-parte-del-futuro-giornata-di-aggiornamento-formazione-sul-disability-management/. [terminato il 02/12/2017];
- Fondazione ASPHI Onlus, *il Disability Management di supporto alle piccole e medie imprese*, 2018. In http://www.asphi.it/new_s/il-disability-manag-er-di-supporto-alle-piccole-e-medie-imprese/. Progetto formativo, Bologna [terminato il 29/04/2018];
- Friso V., *Il ruolo del Tutor nel Master*. In «Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio», «Generazioni» 9, 2007, pp. 221-240;
- Friso V., *Inclusione sociale, lavoro e capability. Formazione e insegnamento*, «Insegnamento e Formazione» XI – 1, 2013;
- Friso V., Caldin R., *Capability, work and social inclusion*, «Procedia: Social & Behavioral Sciences» 116, 2014, pp. 4914-4918;
- Friso V., *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Guerini e Associati, Milano, 2017 (a);
- Friso V., *Social representations of disability*, In: Blerim Saqipi e Janez Vogrinc. (a cura di), *The prospects of reforming teacher education, Prishtinë, Shtëpia Botuese Libri Shkollor*, Prishtinë, 2017, pp. 179-188 (b);
- Friso V. *Il Disability Manager*. «Studium Educationis» 3, 2018;
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Il programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità in attuazione della legislazione nazionale e internazionale ai sensi dell'Art.3, comma 5, della legge del 3 marzo 2009, n.18*, 12 dicembre 2017;
- Hunt A. H., *The evolution of Disability Management in North American workers' compensation program*, Report prepared for Victoria, British Columbia, Canada, NIDMAR, 2009;
- Legge del 3 Marzo 2009, n.18 – *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, (NY, 2006) e istituzione dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*: In, <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-0314&task=dettaglio&numgu=61&redaz=009G0027&tmstp=1237200828355> [consultato il 20/08/2018];
- Lepri C., *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. FrancoAngeli, Milano 2011;
- Lepri C. (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. FrancoAngeli, Milano, 2016;
- Lepri C., Montobbio E., *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. FrancoAngeli, Milano, 1999;

- OIL, International Labour Organization, *Code of practice on managing disability in the workplace*. International Labour Office, Geneva 2001;
- O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Sanità. *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* – versione breve. Edizioni Erickson, Trento, 2004;
- Randstad, *Diversity Management: il talento non ha barriere*, 2017. In: https://www.randstad.it/knowledge360/archives/diversity-management-il-talento-non-ha-barriere_702/ [consultato il 05/05/2018];
- Regni R., *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Armando Editore, Roma 2006;
- Renda E., Salerni A., Malerba D., *Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato*. «Italian Journal of Educational Research», IX, 16, 2016;
- Roncallo C., Sbolci M., *Disability Manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Ferrari Sinibaldi, Milano, 2011;
- Stefanovich S., *Disability Management, welfare e permessi solidali. Analisi di casi aziendali e contrattuali che affrontano la sfida delle disabilità e gravi patologie*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Firenze, 2017;
- The European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD), *Comparison of available strategies for professional integration and reintegration of persons with chronic disease and mental health*, PathWays Project, Brussels, 2016.

Parent-led Tutoring: un insolito aspetto del tutoring

Parent-led Tutoring: an unusual aspect of tutoring

NICOLETTA ROSATI

The present contribution intends to propose an overview of an additional way to implement the tutorial function by reporting an unusual tutoring experience. After a brief reflection on the meaning and the educational value of tutoring, this contribution describes the unusual tutoring experience carried out, in the schools themselves, by the parents of children attending kindergarten and primary school. This parent-led tutoring program was devised by the author of this article, whose experimentation continues to be underway in the above-mentioned schools.

KEYWORDS: PARENT-LED TUTORING, MUTUAL TEACHING, SCAFFOLDING, CHILD-PARENTS RELATIONS, PEER TUTORING

In ambito educativo si assiste allo sviluppo di diverse tipologie di *tutoring*, tutte correlate ai processi di formazione, di iniziazione a un'attività personale, di sviluppo professionale, di supporto in presenza di difficoltà di vario genere, in contesto scolastico e non. Il presente contributo intende proporre un'ulteriore modalità di attuazione della funzione tutoriale, riportando un'esperienza insolita di *tutoring* ancora in atto, in via sperimentale, in una scuola dell'infanzia e in una classe prima della scuola primaria in presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali. Si tratta di una forma di *tutoring* svolta dai genitori e che potrebbe essere definita come “parental-led tutoring” oppure “tutoring genitoriale”.

L'elemento insolito di questa funzione tutoriale è costituito dal ruolo di tutor svolto dai genitori, in sezione o in classe, non a favore dei propri figli, ma dei loro compagni. Non si tratta quindi di un tutoraggio a sostegno dei genitori come avviene nel *parental training*, ma di una funzione tutoriale svolta dai genitori stessi a favore dei bambini presenti nella sezione o nella classe frequentata dai propri figli.

Per meglio comprendere le motivazioni che sono alla base di questa ipotesi di sperimentazione giova innanzi tutto richiamare il significato originario della strategia di

tutoring e le prime esperienze, nella storia, che lo hanno caratterizzato nell'ambito della formazione.

Il tutoring

Il *tutoring* viene considerato come il processo di insegnamento di una persona esperta (il *tutor*) a favore di un'altra persona meno esperta (il *tutee*). Il contesto prioritario di riferimento della funzione di *tutoring* è prevalentemente quello scolastico, anche se oggi le funzioni di tutorato possono essere svolte in ambiente aziendale, universitario, nella rete informatica, nella pratica sportiva, negli *stage* e nella formazione in genere. Il concetto di *tutoring* ha infatti subito una profonda evoluzione e può trovare pertanto applicazioni più diverse in contesti differenti. Il rischio che si potrebbe nascondere dietro questa evoluzione è quello di perdere il significato originario di questa pratica pedagogica che è, prima di tutto, un'azione di accompagnamento esperto e rispettoso della persona in formazione. Uno sguardo all'origine di questa funzione può essere utile per meglio comprenderne il valore in ambito formativo.

Prodromi del *tutoring* si possono riscontrare nelle esperienze di accompagnamento che il pedagogo, lo schiavo colto delle nobili famiglie greche, compiva nei confronti del figlio o dei figli maschi quando questi, a

partire dall'età di sette anni, andavano nella "scuola" locale ad apprendere a leggere, a scrivere, a fare i conti e si esercitavano fisicamente. Il pedagogo, poi, agiva come punto di riferimento, consigliere e facilitatore in tutte le situazioni in cui il giovane greco si trovava in difficoltà perché inesperto. In questa funzione particolare si evidenzia il valore altamente pedagogico della funzione tutoriale, una funzione che di per sé richiama, sollecita, sostiene, potenzia la formazione della persona che cresce, laddove la crescita non viene intesa soltanto in senso cronologico.

L'idea di *tutoring* più diffusa richiama l'insegnamento svolto da un alunno più esperto a favore di uno meno capace ed è praticato prevalentemente in riferimento a contenuti scolastici. Si tratta di un *peer-tutoring* la cui efficacia è stata ampiamente provata nel corso di valide esperienze di insegnamento.

Ricordiamo, in proposito, le esperienze di Andrea Bell in India e di Joseph Lancaster¹ in Inghilterra, verso la fine del 1700. Il loro metodo di "mutuo insegnamento" era centrato sull'attività docente svolta da allievi più grandi ed esperti a favore di allievi più piccoli o comunque meno preparati. L'attuazione del mutuo insegnamento tra allievi, sotto la supervisione del docente, era presente anche nelle scuole di Madame de Maintenon, di Giambattista de La Salle e di Pestalozzi². Anche S. Giovanni Bosco utilizza, in un contesto non scolastico ma ugualmente di apprendimento, l'insegnamento del ragazzo più preparato a favore del ragazzo che inizia ad imparare un mestiere o che comunque deve eseguire azioni che non ha mai sperimentato prima³.

Esempi di attività didattiche svolte da un bambino più grande nei confronti di uno più piccolo si trovano anche nel metodo delle sorelle Agazzi per i bambini della scuola materna. Nella scuola di Mompiano, infatti, i bambini di cinque anni si prendevano cura di quelli di tre o di quattro anni, li aiutavano a indossare il grembiule, a lavare le mani e persino ad eseguire piccole attività didattiche su indicazione dell'educatrice⁴. Nella scuola di Barbiana, poi, Don Milani rende *tutor*-collaboratori i primi ragazzi ai quali ha offerto il suo aiuto nello studio; questi infatti supportano i nuovi ragazzi della scuola nelle diverse attività di studio in cui incontrano difficoltà⁵.

I modelli ai quali si è fatto riferimento richiamano soprattutto la forma base di *peer tutoring* in cui un alunno

svolge attività di insegnamento; nella coppia, uno dei due membri, il *tutor*, si trova ad un livello di preparazione specifica e/o di maturità personale maggiore rispetto a quello raggiunto dal *tutee*.⁶ I risultati positivi del *tutoring* tra pari sono ampiamente confermati nelle ricerche valutative che si sono susseguite nel tempo ad opera di Brown e Campione, di Brophy, di J.R. Jenkins e L.M. Jenkins, di Lipsky e Gartner, di Maheady, Sacca e Harpner, di Ianes, Canevaro e Chierigatti, di Cottini.⁷ Quella sopra citata è soltanto una delle modalità attraverso le quali si esplica la funzione di *tutorship*, soprattutto all'interno di un contesto educativo e con il coinvolgimento dei compagni.

Ai fini della presentazione, in questo contributo, della piccola sperimentazione compiuta a scuola, dove il ruolo di tutor è stato rivestito da un genitore e, a turno, dal bambino, giova richiamare l'origine etimologica del termine *tutor*, così da individuarne la valenza pedagogica e l'applicabilità di questa strategia didattica anche con modalità diverse da quelle sperimentate finora, come quella di affidare, per esempio, il tutoring ai genitori.

Il significato della parola *tutor*, di derivazione latina dal verbo *tueor* (*tueri*), può aiutare a meglio compenetrare lo spessore educativo espresso dall'azione del *tutoring*. Il verbo latino citato indica l'azione di proteggere, difendere, custodire ed è un termine che veniva utilizzato per indicare la persona che si prendeva cura di un altro soggetto nei confronti del quale esercitava una patria potestà.⁸ Il termine in questione viene anche fatto risalire alla parola *tutus*, cioè "sicuro", da cui deriva il significato causativo di *tutor* come colui che "rende sicuro" e "porta a sviluppo"⁹.

Il suffisso inglese *ing* indica l'azione di guida e supporto, nel suo compiersi, dell'atto del proteggere, guidare, difendere e portare al pieno sviluppo. Accanto al termine *tutoring* si trova meno frequentemente quello di *tutorship*, dove il suffisso della lingua inglese *ship* connota semanticamente il termine, evidenziando le capacità implicate nell'azione di tutorato e la relazione che si instaura nel processo di apprendimento tra i soggetti coinvolti.¹⁰

La *tutorship*

Alcune delle definizioni fornite in letteratura sulla *tutorship* come funzione stabile di chi compie l'azione di *tutoring* possono contribuire a penetrare le sfaccettature della valenza educativa dell'esercizio della *tutorship* e dell'azione di *tutoring* che ne deriva. Scrive in proposito Mottana che «la funzione di *tutorship* crea uno spazio fisico e mentale che consente a un formatore e a un formando di incontrarsi perché si produca un episodio di insegnamento-apprendimento».¹¹ Contessa guarda alla funzione di *tutorship* come «garanzia di unitarietà e di continuità del processo formativo».¹² Ferrario riconosce il tutor come la figura che offre al processo di apprendimento uno «specifico sostegno organizzativo» ed aiuta a mettere in relazione in maniera ottimale attività, persone, obiettivi e processi.¹³

Le modalità attraverso le quali la funzione di *tutorship* si esplica hanno, nelle definizioni citate, per denominatore comune l'apprendimento; ciò porta a rilevare che l'azione di chi svolge la funzione di tutorato è un'azione che si connota in modo particolare per essere legata al processo di apprendimento che il tutor «accompagna». Tale azione può essere realizzata in contesti diversi. Parliamo infatti di apprendimento scolastico, apprendimento professionale, apprendimento sportivo, apprendimento in situazione, formazione-aggiornamento nei differenti contesti lavorativi. L'essenza del *tutoring* è proprio in questa valenza altamente educativa dell'azione, in quanto accompagna, sostiene e porta al pieno sviluppo la persona che apprende.

A partire dagli anni Novanta, in Italia sono stati compiuti passaggi importanti nell'introduzione della figura del tutor nei vari sistemi (*tutor* d'aula, *tutor* on line, *tutor* per l'orientamento, *tutor* individuali) e nell'evoluzione epistemologica della *tutorship*. A quest'ultima hanno contribuito le esperienze effettuate anche nei partenariati realizzati in ambito europeo (Petra, Leonardo da Vinci, ecc.) e per il Fondo sociale europeo.¹⁴ Riconosciuta nei *Thesauri* europei della formazione come funzione necessaria al rapporto educativo, la *tutorship* diviene nei decenni successivi una componente irrinunciabile per fronteggiare la complessità fenomenologica dei processi e dei contesti formativi¹⁵.

Nell'ambito scolastico, che interessa lo studio riportato in questo contributo, si è fatto ricorso all'azione di *tutorship*:

- per arricchire l'offerta formativa (come nel caso degli *stage* e delle iniziative culturali integrative interdisciplinari, nella scuola secondaria);
- per rispondere all'eterogeneità della domanda di formazione (in riferimento agli stili di apprendimento, agli interessi degli alunni, ai livelli di competenza raggiunti dagli allievi);
- per introdurre l'innovazione didattica (per esempio, nella didattica per progetti, nei processi di individualizzazione e di personalizzazione dell'apprendimento, nell'uso delle tecnologie).

Per mettere in atto la dimensione della *tutorship* e dar luogo, come si è detto, all'azione del *tutoring*, è importante fissare l'attenzione sull'intenzionalità educativa che coinvolge gli aspetti psicologici della persona, in particolare i diversi stili cognitivi e di apprendimento e la stessa relazione tra gli oggetti della conoscenza e, prima fra tutte, la relazione educativa tra chi insegna e chi apprende.

In particolare, richiamando i diversi approcci al processo di apprendimento¹⁶ – l'approccio psicodinamico, connessionista, educativo-relazionale, strumentale – è possibile evidenziare le differenti caratteristiche dell'azione di *tutoring*.

Secondo l'approccio psico-dinamico è importante curare le condizioni psicologiche e fisiche dell'esperienza di apprendimento. Per l'approccio connessionista è fondamentale facilitare la costruzione della conoscenza attraverso il confronto e il raccordo tra tutti i soggetti coinvolti nell'apprendimento. L'approccio educativo-relazionale cura in particolar modo il benessere della persona che apprende, favorendo l'espressione e lo sviluppo delle sue potenzialità. L'approccio strumentale, infine, guarda all'organizzazione delle condizioni ambientali (spazi, tempi, risorse materiali) come elementi portanti nel favorire il processo di apprendimento.

Gli ancoraggi teorici del *tutoring*

Come la relazione insegnante-alunno acquista sfaccettature diverse a seconda della visione che si è sviluppata sul significato e sulla funzione del *docere*, così

nella visione del *tutoring* l'intenzionalità educativa presenta dimensioni differenti.

Il *tutoring* dell'approccio psicodinamico tende a delimitare uno spazio fisico e mentale entro il quale agire la relazione di insegnamento-apprendimento. Il compito del *tutor* diventa quello di iniziare o concludere il processo formativo, con l'attenzione centrata sul *setting* fisico e la dimensione psicologica della persona. Scrive Bion che «le emozioni, la confusione e il caos legati all'incontro con l'ignoto devono poter essere tollerati e tenuti nella mente perché i dati sensoriali, grezzi e concreti, dell'esperienza possano essere trasformati in elementi mentali, cioè visualizzati, pensati e messi in connessione tra di loro»¹⁷. La dimensione cognitiva e la dimensione affettiva sono inscindibili nel processo apprenditivo: di conseguenza è necessario predisporre lo spazio simbolico dove elaborare la fenomenologia affettiva che si determina in ogni processo apprenditivo.

L'approccio connessionista considera l'apprendimento come costruzione dell'unitarietà del sapere, una conoscenza «capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive»¹⁸. Seguendo questo approccio, il compito del *tutor* è di facilitare la comprensione e l'elaborazione della coesione e dell'unitarietà del processo di apprendimento relativamente ai vari elementi che lo compongono e alle risorse messe in campo per aiutare chi apprende a comprendere ed elaborare le possibili connessioni tra contenuti culturali e saperi disciplinari, tra conoscenze ed esperienze, tra processi cognitivi ed emozioni, affetti e relazioni, tra la persona che apprende e il contesto di apprendimento.

L'approccio educativo-relazionale riconosce in ciascun individuo la presenza di potenzialità e intenzionalità evolutive e guarda allo sviluppo umano come a un percorso all'interno del quale è possibile riconoscere alcune occasioni significative per la progettualità individuale.¹⁹ Il *tutor* che segue questo approccio supporta l'esperienza di apprendimento, incoraggia il discente di fronte alle difficoltà dell'apprendere, incoraggia a esplorare i problemi che si incontrano e facilita l'individuazione delle risorse necessarie ad affrontarli e risolverli. Educa inoltre l'assunzione di responsabilità nei confronti dei compiti di sviluppo che il *tutee* deve affrontare nel processo apprenditivo. Anche secondo

l'approccio strumentale, il *tutor* riveste un'azione di supporto, predisponendo gli spazi, i tempi e le risorse materiali perché il processo di apprendimento possa compiersi.

Guardando all'approccio educativo-relazionale, è nata l'ipotesi di una *tutorship* riconosciuta all'interno della genitorialità positiva. Il *tutor*, secondo l'approccio citato, non è un insegnante, non è cioè investito del ruolo e della funzione del *docere*, ma parimenti svolge un compito altamente educativo perché riconosce le potenzialità proprie della persona in crescita e in formazione e ne favorisce lo sviluppo e la piena realizzazione grazie ad un rapporto personalizzato e individualizzato.

Una visione insolita del *tutoring*: il *parent-led tutoring*

Prima di procedere con la descrizione dell'esperienza compiuta in questo studio, appare utile richiamare quanto già osservato in diversi progetti riguardo alle esperienze di coinvolgimento dei genitori in ambito scolastico.

In seguito all'adozione della Carta Universale dei Diritti dei Bambini, nel 1989, si sono sviluppati, in Europa, studi e ricerche volte a delineare le condizioni ottimali di crescita per ciascun bambino e ragazzo. In particolare, in alcune Raccomandazioni Europee²⁰ si sottolinea la centralità del ruolo dei genitori nello sviluppo olistico della personalità infantile e adolescenziale e la responsabilità dello Stato e delle comunità di vita nel creare e rendere possibili le condizioni per l'esercizio di una «genitorialità positiva».²¹

L'attenzione è quindi stata rivolta anche alla scuola come «agenzia di vita», che può contribuire a favorire lo sviluppo equilibrato e completo dei bambini e dei ragazzi in complementarità con quello di una positiva genitorialità. Si è potuto così constatare come la presenza dei genitori che condividono il progetto educativo della scuola consenta di realizzare percorsi didattici realmente coinvolgenti dal punto di vista dell'apprendimento di contenuti culturali e disciplinari. In particolare la collaborazione dei genitori con la scuola, con l'intento di seguire le indicazioni del progetto educativo scolastico, ha prodotto un aumento del livello di motivazione allo studio e di partecipazione alle attività scolastiche, nonché una più positiva considerazione di sé come alunno²². Una

crescita dell'auto-stima si è rilevata anche in quelle situazioni in cui il genitore, a casa, ha supportato lo studio del bambino o del ragazzo secondo le indicazioni fornite dagli insegnanti.²³

Un breve cenno circa le caratteristiche della genitorialità positiva conduce a rilevare una sorta di parallelismo con quelle del *tutoring*. Si pensi infatti all'azione di *scaffolding* che viene riconosciuta come una delle peculiarità dell'educazione indiretta offerta dai genitori ai figli. Il padre e la madre, rispondendo agli interessi, alle curiosità, alle domande e ai bisogni dei loro figli, vengono a costituire per loro una sorta di "impalcatura cognitiva ed affettiva" sulla quale si sistemano e trovano significato le esperienze che quotidianamente i bambini compiono con loro. Offrire una "struttura provvisoria di aiuto" in attesa che il *tutee* raggiunga la propria autonomia di azione e di riflessione è una delle caratteristiche riconosciute alla figura del *tutor* secondo l'approccio educativo-relazionale.

Il modo in cui la madre e il padre aiutano i propri figli a rielaborare e sistematizzare le conoscenze acquisite attraverso le esperienze dirette produce una sorta di *modeling*. Fin da piccolissimo, infatti, il bambino è portato a imitare il comportamento dell'adulto significativo che costantemente si prende cura di lui²⁴; solitamente è il genitore che viene preso a modello per imitare il modo di regolare le proprie azioni e gestire le proprie iniziative. Anche nell'azione di *tutoring* si assiste a questa esperienza di *modeling* da parte del *tutee* nei confronti del *tutor*. La stessa dinamica del *tutoring* è in realtà basata sull'imitazione dell'esempio offerto dal *tutor* che compie una determinata azione o progetta e realizza un determinato lavoro.

Un'altra caratteristica propria della genitorialità positiva è rappresentata dall'attenzione e dalla cura nella relazione. La relazione con il proprio figlio diviene la base di qualsiasi ulteriore sviluppo della sua personalità. Il tema a lungo studiato dell'attaccamento infantile²⁵ e, in particolare, della relazione madre-bambino²⁶ possono essere letti nell'ottica di questa relazione educativa che è alla base della costruzione equilibrata e completa dell'Io. Anche nell'azione di *tutoring* l'attenzione alla relazione educativa tra *tutor* e *tutee* riveste un ruolo fondamentale. Senza la qualità di questa relazione, qualsiasi programma di *tutoring* diventa inefficace. Uno degli elementi che

viene curato nella formazione della genitorialità positiva è rappresentato dall'educazione alla resilienza²⁷. Questa rappresenta una condizione dell'Io che lo rende capace di affrontare situazioni negative, stressanti e destabilizzanti ri-trovando sempre in sé il desiderio e la forza per superare l'ostacolo e continuare il proprio progetto di vita. La resilienza è uno dei fattori protettivi più importanti nelle condizioni di sofferenza post-traumatiche e nello svantaggio socio-culturale. Lo sviluppo della resilienza è anche uno degli aspetti del *tutoring* che ha come "vocazione" originale quella di incoraggiare il *tutee* ad affrontare le difficoltà e a perseguire i propri sogni o le proprie aspettative nonostante la criticità di alcuni momenti del proprio percorso di crescita.

L'esperienza di *parent-led tutoring*

Sulla base delle considerazioni sopra riportate si è pensato di organizzare una prima esperienza didattica durante la quale i genitori di alunni della scuola dell'infanzia e di una prima classe della scuola primaria potessero svolgere il ruolo di *tutor* seguendo le indicazioni delle insegnanti per sostenere il lavoro didattico dei bambini.

L'ipotesi della ricerca è stata quella di indagare se l'azione di *tutoring* svolta dai genitori all'interno di sezioni o classi della scuola primaria producesse un innalzamento della motivazione nella realizzazione di attività didattiche e se fosse possibile evidenziare un potenziamento dell'attività cognitiva e metacognitiva dei bambini proprio grazie all'azione di stimolo, alla riflessione e al *debriefing* svolto dai genitori con i bambini.

La sperimentazione ha richiesto sette fasi di lavoro: l'individuazione del campione per la sperimentazione, la suddivisione causale del campione in gruppo sperimentale e gruppo di controllo, una prima rilevazione delle condizioni di motivazione al lavoro didattico e di sviluppo cognitivo e metacognitivo, l'elaborazione dei dati, la realizzazione di attività didattiche programmate dalle insegnanti e realizzate in coppia con un genitore-*tutor* o in gruppi di tre con un genitore-*tutor*, il re-test sia per il gruppo sperimentale sia per quello di controllo, la rielaborazione dei dati e il confronto.

Il campione è stato individuato sulla base della disponibilità dimostrata da una scuola dell'infanzia e da

una scuola primaria aderenti, da due anni, a un progetto dell'autrice del presente contributo sulla genitorialità positiva con il coinvolgimento di insegnanti e genitori.

All'interno di questo campione sono state individuate due sezioni di bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia e due classi prime della scuola primaria. Una sezione di scuola dell'infanzia di n. 25 alunni, di cui n. 16 bambine e n. 9 bambini, è stata per estrazione indicata come gruppo sperimentale, mentre un'altra sezione, di n. 22 bambini di cui n. 12 bambine e n. 10 bambini è stata individuata, per estrazione casuale, come gruppo di controllo. Nella scuola primaria si è parimenti proceduto a individuare su estrazione casuale due classi prime: una come gruppo sperimentale, costituita da n. 25 bambini di cui n. 13 bambine e n. 12 bambini e l'altra come gruppo di controllo. Quest'ultima era costituita da n. 24 bambini di cui n. 11 bambine e n. 13 bambini. L'esiguità del campione è giustificata dal fatto che la ricerca ha uno scopo esplorativo, cioè è da intendersi come primo contributo-pilota all'interno di una ricerca più ampia, che è attualmente in ripresa con il nuovo anno scolastico.

La prima fase della ricerca ha centrato l'attenzione sulla motivazione dei bambini nello svolgimento di attività didattiche consuete come l'ascolto di una fiaba e la ricostruzione in sequenze diseguate, la realizzazione di un collage, la costruzione di un puzzle in gruppi cooperativi. Si sono quindi indagate le caratteristiche di apprendimento dei bambini e le loro competenze metacognitive. Per individuare il livello di motivazione manifestato dai bambini ci si è richiamati alla tecnica di registrazione secondo la ricerca etnografica di Corsaro²⁸, e successivamente di interviste strutturate volte ad indagare quali attività svolte fossero piaciute e quanto (le risposte sono state registrate con una scala da 1 a 5) e quali attività i bambini avrebbero ripetuto volentieri il giorno dopo. Lo sviluppo cognitivo dei bambini è stato indagato utilizzando il test SR-5 per il livello di sviluppo delle abilità linguistiche, fonologiche, logico-matematiche e di simbolizzazione²⁹. Per quanto riguarda lo sviluppo dei processi metacognitivi sono stati utilizzati i Questionari Metacognitivi di lettura e di scrittura elaborati dal gruppo di ricerca di Cornoldi³⁰. I test sopra descritti sono stati utilizzati sia nelle due sezioni della scuola dell'infanzia sia nelle due classi prime della scuola primaria. In queste due ultime, infatti, la sperimentazione

è iniziata in ottobre e pertanto i bambini ancora non avevano seguito interamente il percorso per l'apprendimento della letto-scrittura e per la conoscenza e l'uso dei numeri, competenze queste che avrebbero reso meno valido il questionario SR 4-5 e i questionari metacognitivi per la lettura e la scrittura. A queste due classi sono state somministrate anche le prove PR-CR³¹ e la prova di metafonologia³².

Dopo questa prima fase di test, i due gruppi sperimentali della scuola dell'infanzia e della scuola primaria hanno iniziato a seguire le normali attività didattiche proposte giornalmente dalle insegnanti, ma con la presenza di alcuni genitori che svolgevano la funzione di *tutor*. Prima di avviare questa fase, i genitori aderenti alla sperimentazione si sono incontrati con gli sperimentatori e gli insegnanti per progettare il loro intervento con i bambini. Nei giorni precedenti il lavoro di *tutoring*, i genitori hanno partecipato in classe ad alcune attività gestite interamente dalle insegnanti. La loro presenza ha avuto come scopo quello di creare una certa familiarità con i bambini, che si sono così abituati alla loro presenza e a una minima collaborazione dei genitori con l'insegnante.

Al termine di questa fase preparatoria, durata circa un mese, i genitori hanno pienamente assunto il loro ruolo di *tutor* all'interno della sezione e della classe. L'insegnante introduceva l'attività e spiegava ai bambini il loro compito; i bambini eseguivano l'attività con la presenza del genitore seduto accanto a loro o nel gruppo affidato a quest'ultimo. I genitori intervenivano su richiesta del bambino tutorato o del gruppetto ricevuto in affidamento, incoraggiavano la continuazione dell'attività in presenza di distrazioni o di difficoltà, eseguivano l'attività presentandosi come modelli quando la richiesta dell'insegnante sembrava troppo complessa per i bambini. Nelle situazioni di scoraggiamento, il genitore-*tutor* sosteneva il bambino guidandolo e incoraggiandolo, senza sostituirsi a lui. Al termine dell'attività, stimolava ogni bambino del gruppo a riflettere su quanto operato, a ricostruirne mentalmente le fasi, a evidenziare le emozioni provate, ad operare, infine, una sorta di *transfert* nella vita di ogni giorno.

Il *tutoring* dei genitori è stato realizzato una volta alla settimana, da ottobre 2017 a marzo 2018. Ci sono stati due periodi più intensi, prima delle vacanze di Natale e

durante il Carnevale, perché i genitori si sono prestati a continuare l'azione di *tutoring* anche nella realizzazione di due drammatizzazioni, nella preparazione delle scenografie per il teatro e nella costruzione delle maschere di Carnevale. I due gruppi di controllo, pur avendo eseguito le stesse attività dei gruppi sperimentali, non hanno mai usufruito del tutoraggio dei genitori.

Per valutare gli effetti dell'intervento di *tutoring* sullo sviluppo cognitivo, metacognitivo e sulla motivazione all'apprendimento, alla fine del mese di marzo 2018, sono stati somministrati nuovamente il test SR-5 e i questionari metacognitivi; a questi, nelle due classi prime della scuola primaria, sono state aggiunte la prova di lettura PR-CR e la prova di metafonologia sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo. I bambini sono stati nuovamente intervistati circa la motivazione nello svolgimento delle attività. Ai gruppi sperimentali sono state aggiunte domande circa il gradimento o meno della presenza dei genitori e del loro aiuto durante le attività.

I risultati

I risultati delle prime osservazioni e interviste non hanno evidenziato, all'inizio della sperimentazione, particolari differenze circa la motivazione al lavoro didattico sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo di entrambe la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Al termine dell'esperienza, però, i bambini che hanno sperimentato il *tutoring* dei genitori hanno chiesto di continuare le attività didattiche con loro e nella maggioranza (95,6%) hanno dichiarato che lavorare con il genitore rende l'attività più piacevole ("È più bello quando la mamma di ...lavora con noi"). Per quanto riguarda le prove SR-5 e PR-CR, non si sono verificate in fase di test grandi differenze tra i gruppi sperimentali e quelli di controllo. In fase di re-test il gruppo sperimentale ha totalizzato meno errori rispetto a quello di controllo (5,18 vs 7,14).

Per verificare se gli interventi di didattica metacognitiva hanno avuto o meno effetto sui bambini del gruppo sperimentale, sono state confrontate le medie dei punteggi dei due questionari metacognitivi di Friso, Drusi e Cornoldi nella fase di test e di re-test.

Nei risultati del questionario di avviamento alla lettura, si è notato che il gruppo sperimentale è partito con una media di 4,35 punti per la scuola dell'infanzia e di 3,27

punti per la scuola primaria, superiore a quella dei gruppi di controllo delle due scuole. Nella fase di re-test la differenza di prestazione media tra i due gruppi è aumentata di punti 2,34 nella scuola dell'infanzia e di punti 3,65 nella scuola primaria. Il gruppo di controllo ha mantenuto un andamento simile nelle due somministrazioni, mentre il gruppo sperimentale ha registrato un incremento della prestazione media di punti 4 e risulta anche superiore al test *t* di Student ($p \leq .01$).

Per quanto riguarda l'avviamento alla scrittura, si è notato che nella fase di test il gruppo sperimentale e quello di controllo presentavano una situazione di partenza analoga (prestazione media superiore di 1,86 punti del gruppo sperimentale della scuola dell'infanzia e di 1,74 punti nella scuola primaria), mentre nella fase di re-test il gruppo sperimentale ha presentato un risultato di prestazione più alto (differenza di prestazione media tra i due gruppi pari a 6,67 punti).

A questi risultati si devono aggiungere i commenti dei genitori dopo l'esperienza in qualità di *tutor*. Tutti i partecipanti hanno messo in evidenza come questa esperienza li abbia aiutati a "capire di più il/la proprio/a figlio/a" e ad apprezzare il tempo che genitori e figli possono trascorrere insieme anche svolgendo compiti scolastici.

Conclusioni

L'esperienza di *parent-led tutoring* narrata in questo contributo vuole essere soltanto uno stimolo a indagare maggiormente la dimensione della genitorialità positiva vista in correlazione con l'azione dei docenti e, più in generale, con la vita della scuola. Nell'ottica di una scuola che si connota come "comunità che apprende"³³, è importante aiutare docenti e genitori a scoprire e sperimentare nuove forme di collaborazione e di condivisione della responsabilità educativa per una sana ed equilibrata crescita delle generazioni del domani. Il *parent-led tutoring* sembra poter divenire, inoltre, una tecnica didatticamente valida per la riscoperta del valore della relazione genitore-bambino e per una sua efficace realizzazione.

NICOLETTA ROSATI
Lumsa University - Roma

- ¹ J. Hamel, *Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch A. Bell, J. Lancaster und andere, ausführliche Beschreibung seiner Elementarschulen, so wie auch in einiger höheren Lehranstalten. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster in Steindruck.* Paris, Didot, 1818.
- ² L. Romanini, *Il movimento pedagogico all'estero*, La Scuola, Brescia, 1986, vol. I, pp. 214-220
- ³ P. Braido, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 2005
- ⁴ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 1981
- ⁵ M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Paoline, Milano 2007
- ⁶ K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014
- ⁷ Si veda in proposito A.L. Brown, J.C. Campione, *Psychological theory and the study of learning disabilities*, «American Psychologist», 41, 10, 1986, pp. 1059-1068; J. Brophy, *Teacher influences on on student achievement*, «American Psychologist», 41, 10, 1986, pp. 1069-1077; J.R. Jenkin, L.M. Jenkins, *Making peer tutoring work*, «Educational Leadership», 1987, pp. 64-68; D.K. Lipsky, A. Gartner, *Beyond separate education: Quality education for all*, P.H. Brookes Publishing., Baltimore, 1989; L. Maheady, M.K. Sacca, G.F. Harpner, *Classwide student tutoring teams: The effect of peer mediated instruction on the academic performance of secondary mainstream students*, «The Journal of Special Education», 21, 3, 1987, pp. 107-121. D. Ianes, A. Canevaro, *Facciamo il punto su...L'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2008; A. Canevaro, A. Chierregatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma 1999.
- ⁸ G.P. Quaglino, *Scritti di formazione 1978-1998*, FrancoAngeli, Milano 1999
- ⁹ Ibidem
- ¹⁰ C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini, Milano 2012
- ¹¹ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 2000
- ¹² G. Contessa, *La formazione*, Città Studio, Milano 1998.
- ¹³ M. Ferrario, *Mentore e rapporto di mentorato: un modello e un punto di vista sull'applicabilità nella società di oggi*, in P. Mottana «Il mentore come antimaestro», Clueb, Bologna 2002
- ¹⁴ Commissione Europea, *Thesaurus multilingue della formazione professionale*, Cedefop 1990; *Thesaurus europeo dell'educazione*, Cedefop 1991
- ¹⁵ O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze del docente nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 2000
- ¹⁶ M. Durant, G. Poizat, *Enazione, attività umana e ambienti di formazione*, in P.C. Rivoltella, G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 29-50.
- ¹⁷ W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, tr.it., Armando, Roma 1972
- ¹⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr.it., Raffaello Cortina, Milano 2000
- ¹⁹ M. L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze trasversali. Strumenti di misura e metodologie di intervento*, in M.L. Pombeni (a cura di), *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2000.
- ²⁰ Il riferimento è alle otto conferenze tenutesi tra il 1985 e il 2008 per indicazione del Consiglio d'Europa
- ²¹ Consiglio d'Europa, *Raccomandazioni a favore degli under 18*, 11 aprile 2012 in www.issirfa.cnr.it/unione-europea-e-consiglio-d-europa-european-union-and-council, ultimo accesso 13 settembre 2018
- ²² W. Fan, C.M. Williams, C.A. Wolters, *Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups*, «The Journal of Educational Research», 105, 1, 2012, pp 21-35
- ²³ J. Erion, *Parent Tutoring: a Meta-Analysis*, «Education and Treatment of Children», 29, 1, 2006, pp.79-106
- ²⁴ W.L. Haight, P.G. Miller, *Pretending at Home: Early Development in a Sociocultural Context*, Book News, Portland OR 1993
- ²⁵ J. Holmes, *John Bowlby and Attachment Theory*, Routledge, New York N.Y. 2014
- ²⁶ M.D.S. Ainsworth, M. Blehar, E. Waters, S. Wall, *Patterns of Attachment*, Erlbaum, Hillsdale N.J. 1978
- ²⁷ B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2011
- ²⁸ T. Aureli, *L'osservazione del comportamento del bambino*, Il Mulino, Bologna 1997
- ²⁹ M. A. Zanetti, V. Cavioni, *SR 4-5 School Readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson, 2014.
- ³⁰ G. Friso, S. Drusi, C. Cornoldi, *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura*, Trento, Erickson, 2016.
- ³¹ C. Cornoldi, L. Miato, A. Molin, S. Poli, *PRCR-2/2009*, Firenze, Giunti O.S., 2009.
- ³² D. Rossi, *L'alfabetizzazione emerge nelle esperienze dei bambini della scuola dell'infanzia*, «Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva», 19, 3, 2014, pp. 327-336
- ³³ T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.

L'efficacia del tutoring per l'apprendimento della lettura e della matematica nella scuola primaria: risultati da due Best Evidence Synthesis

Effectiveness of tutoring for elementary reading and mathematics: results from two Best Evidence Synthesis

MARTA PELLEGRINI

At international level, tutoring is one of the most used instructional strategies in school useful to support academic learning of low achieving students or students with learning difficulties. This article aims to present the evidence of effectiveness of tutoring in primary school discussing the results of two Best Evidence Synthesis carried out by the Best Evidence Encyclopedia. This research method is considered, as meta-analysis, one of the most rigorous at international level.

KEYWORDS: BEST EVIDENCE SYNTHESIS; META-ANALYSIS; TUTORING; EFFECTIVENESS; PRIMARY SCHOOL

Come noto, il *tutoring* ha una origine storica assai antica e si articola nel contesto educativo moderno in diverse modalità attuative che spesso portano all'uso di una pluralità di termini e definizioni¹. In linea generale possiamo dire che con esso si intende una relazione interpersonale nella quale un soggetto più esperto, attraverso un ruolo di guida e di supporto, consente ad uno o più soggetti meno esperti di conseguire determinati apprendimenti scolastici o personali, quali competenze relazionali e socio-emotive².

Al di là della forma canonica caratterizzata da un forte distanza tra il tutor adulto e l'allievo, si sono affermate nel corso del tempo forme di tutoraggio fra pari a partire dalle esperienze europee dell'Ottocento sul mutuo insegnamento³. Topping⁴, uno degli autori più noti nel settore, definisce il *peer tutoring* come una strategia caratterizzata da un ruolo specifico del *tutor* focalizzato sull'aiuto del *tutee* per l'apprendimento di contenuti attraverso l'interazione fra pari.

Oggi ci troviamo di fronte ad un crescente interesse sul tema del *tutoring* sia nel contesto internazionale sia in quello italiano, applicato non solo al livello della scuola dell'obbligo ma anche all'Università⁵. Tale interesse è documentato anche dalle numerose meta-analisi che hanno prodotto evidenze a supporto delle strategie di

tutoring, fra le quali ricordiamo quella di Cohen del 1982⁶ e di Wasik e Slavin del 1993⁷ che storicamente hanno maggiormente orientato la ricerca e la pratica didattica.

In questo lavoro sarà discussa l'efficacia del *tutoring* mostrando come questa strategia è studiata nel contesto statunitense all'interno di quell'orientamento che va sotto il nome di *Evidence Based Education*⁸ e che tende, attraverso sintesi di ricerca, a mostrare l'efficacia dei diversi metodi e programmi didattici. L'obiettivo è presentare le evidenze di efficacia a supporto delle varie forme di *tutoring* analizzando i risultati di due *Best Evidence Synthesis*⁹.

Per chiarezza terminologica, in questo contributo sarà impiegata una definizione di *tutoring* che comprende al suo interno sia strategie di tutoraggio da parte di una figura adulta con modalità di applicazione individuale e a piccolo gruppo sia strategie di *peer tutoring*. Nonostante la considerazione di entrambe queste strategie, le sintesi di ricerca esaminate in questo contributo hanno incluso, come vedremo, principalmente programmi di *tutoring* da parte di un adulto.

Il metodo della *Best Evidence Synthesis*

La *Best Evidence Synthesis* (BES) è un metodo di sintesi di ricerca che ha lo scopo di integrare i risultati di studi quantitativi primari condotti su un determinato problema di ricerca. Robert E. Slavin¹⁰, il suo ideatore, propose questo metodo come un'alternativa metodologica alla meta-analisi introdotta da Gene Glass dieci anni prima nel 1976¹¹, che prevede la sintesi statistica dei risultati di studi primari sul medesimo argomento. A pochi anni dall'ideazione di questo metodo si rese necessaria, secondo Slavin, la valutazione della qualità metodologica delle meta-analisi pubblicate comparando procedure e tecniche impiegate. Da questa valutazione Slavin¹² concluse che in tutte le meta-analisi erano stati compiuti errori metodologici così gravi da poter invalidare alcuni se non tutti i risultati sintetizzati. Slavin propose, pertanto, un metodo di sintesi che includesse solo la «*best evidence*», ovvero la migliore evidenza disponibile per un argomento di ricerca:

The recommendation that reviewers apply consistent, well justified, and clearly stated a priori inclusion criteria is at the heart of the best-evidence synthesis, and differs from the exhaustive inclusion principle suggested by Glass et al. (1981) and others, who recommend including all studies that meet broad standards in terms of independent and dependent variables, avoiding any judgments of study quality¹³.

Un'altra critica verso questi metodi di sintesi, derivava dal fatto che l'approccio meta-analitico sacrificava le informazioni riguardanti le caratteristiche dei singoli studi, poiché basato unicamente sulla sintesi statistica del valore di *Effect Size*¹⁴ (ES), portando alla perdita di indicazioni indispensabili per il trasferimento delle conoscenze in contesti simili. Nelle BES è inserita dagli autori una descrizione del contesto di studio con particolare attenzione ad alcuni elementi: la composizione socio-economica della classe; l'etnia degli studenti; la presenza di bisogni educativi speciali; la posizione della scuola (in contesto rurale, cittadino o periferico).

Negli anni Novanta e Duemila il volume di studi sperimentali in ambito educativo è notevolmente

cresciuto, tanto da poter condurre sintesi di soli studi sperimentali irrealizzabili fino a pochi anni prima, come lo testimoniano le recenti e numerose sintesi di ricerca in ambito educativo¹⁵. Nel corso degli anni l'elemento di principale distinzione tra il metodo della BES e quello della meta-analisi è stato l'inclusione dei soli studi sperimentali e quasi sperimentali considerati «la migliore evidenza» al momento disponibile nella ricerca educativa¹⁶.

I criteri di inclusione, ovvero le regole stabilite dal ricercatore prima dell'avvio della sintesi secondo le quali includere o escludere gli studi primari, sono molto rigidi in una BES e prevedono l'accettazione dei soli studi considerati da Slavin di elevata qualità metodologica¹⁷. La rigidità dei criteri di inclusione da una parte garantisce la sintesi dei soli studi primari di elevata qualità metodologica («la migliore evidenza»), dall'altra, però, riduce drasticamente il numero di studi che possono essere inclusi e, di conseguenza, il numero di programmi valutati¹⁸.

In questo contributo consideriamo i risultati di due BES pubblicate dalla *Best Evidence Encyclopedia*¹⁹ – la prima sull'efficacia di programmi per l'apprendimento della lettura, la seconda per l'apprendimento della matematica – che hanno impiegato i seguenti criteri di inclusione²⁰:

1. gli studi devono valutare programmi²¹ per la scuola primaria con risultati di apprendimento in lettura/matematica;
2. gli studi devono coinvolgere studenti di scuola primaria (gradi K-5). Sono inclusi anche gli studenti del sesto grado se fanno parte della scuola primaria;
3. gli studi devono utilizzare metodi sperimentali con assegnazione causale (*randomized control trial*, RCT) oppure quasi esperimenti con assegnazione al gruppo sperimentale e di controllo precedente all'avvio del trattamento. Gli studi *post-hoc* o *ex post facto* che assegnano il gruppo sperimentale e di controllo a posteriori non sono inclusi;
4. gli studi devono comparare un gruppo sperimentale che utilizza un programma di matematica o lettura con un gruppo di controllo che utilizza un programma alternativo già utilizzato nella scuola prima dell'avvio della sperimentazione («*business-as-usual*»);

5. gli studi devono valutare programmi insegnati da docenti, non dagli sviluppatori del programma, dai ricercatori o dagli studenti universitari che collaborano al gruppo di ricerca;
6. gli studi devono fornire i dati del *pretest*. Se la differenza nel *pretest* fra gruppo sperimentale e di controllo supera il 25% di una deviazione standard, lo studio è escluso. L'equivalenza fra i gruppi al *pretest* deve essere accettabile sia per il campione iniziale sia per il campione analitico dopo il possibile *drop-out* (*attrition*);
7. gli studi con una differenza di *drop-out* tra gruppo sperimentale e di controllo maggiore del 15% dal *pretest* al *posttest* sono esclusi;
8. gli studi devono utilizzare misure di apprendimento della matematica o della lettura quantitative. Test di valutazione creati dai ricercatori o dagli sviluppatori di un programma sono esclusi poiché tali misure sovrastimano l'effetto del programma²²;
9. gli studi devono avere almeno due insegnanti e 30 studenti per ciascun gruppo;
10. gli studi devono avere una durata minima di 12 settimane in modo che i programmi possano essere replicabili per un periodo più esteso in un ordinario contesto scolastico;
11. gli studi possono essere condotti in tutti i Paesi, ma il *report* deve essere disponibile in lingua inglese;
12. gli studi devono essere condotti dopo il 1990, ma per approcci tecnologici la data di inclusione è il 2000 dato l'avanzamento significativo delle tecnologie negli ultimi anni.

Attraverso l'impiego dei criteri di inclusione appena elencati i ricercatori, che hanno sviluppato le due BES oggetto di questo contributo, hanno voluto focalizzare l'attenzione su quei programmi didattici che soddisfano i livelli di evidenza stabiliti dall'ultima riforma scolastica statunitense del 2015, l'*Every Student Succeeds Act*²³. I tre livelli di evidenza definiti dalla legge si distinguono in un livello: (i) '*strong*', almeno uno studio sperimentale ben strutturato e ben attuato con risultato statisticamente significativo; (ii) '*moderate*', almeno uno studio quasi sperimentale ben strutturato e ben attuato con risultato statisticamente significativo; (iii) '*promising*', almeno uno studio correlazionale ben strutturato e ben attuato con

controlli statistici sui *bias* e risultato statisticamente significativo.

L'efficacia del tutoring: risultati di due Best Evidence Synthesis

Le sintesi di ricerca hanno incluso un totale di 63 studi di cui 41 studi sull'efficacia di programmi di *tutoring* per la lettura e 22 studi per la matematica. Gli studi inclusi possono essere considerati, secondo la letteratura di riferimento, citata in precedenza, e secondo gli standard stabiliti dall'*Every Student Succeeds Act*, di elevata qualità metodologica, poiché la maggior parte (78%) ha utilizzato un disegno di ricerca sperimentale randomizzato (*Randomized Control Trial*, RCT) e i restanti (22%) un disegno quasi-sperimentale. La sintesi ha escluso perciò studi condotti con altri metodi, quale quello correlazionale, su piccoli campioni, con breve durata e strumenti di misura non indipendenti.

La maggior parte dei programmi di *tutoring* valutati dagli studi inclusi impiega una figura adulta in qualità di *tutor*, solo un programma di matematica è basato sulla strategia del *peer tutoring*, utilizza perciò studenti più esperti come *tutor* dei propri compagni più piccoli. Questa prima informazione su quali programmi sono stati inclusi è di elevata importanza, poiché pur cercando studi che valutavano l'efficacia sia di *tutoring* da parte di un adulto sia di *peer tutoring*, la maggior parte dei programmi inclusi nelle BES sono di tutoraggio da parte di un adulto. Ciò non significa che il *peer tutoring* non sia una strategia efficace, ma che non ci sono evidenze forti al momento disponibili in letteratura che rispettino i criteri di inclusione delle BES. I risultati delle BES che saranno presentati di seguito sono pertanto focalizzati su strategie di *tutoring* da parte di un adulto.

Una importante distinzione nei programmi di tutoraggio da parte di una figura adulta è costituita dalla modalità di applicazione: alcuni programmi utilizzano il classico sistema di tutoraggio individuale (*one-to-one*; 1 *tutor*: 1 studente), altri una applicazione che prevede un unico *tutor* per un gruppo ristretto di studenti (*one-to-small group*; 1 *tutor*: 3-6 studenti).

La Tabella 1 presenta i valori di efficacia complessiva, in termini di ES medi, dei programmi di *tutoring* da parte di

un adulto per la matematica e per la lettura in base alla modalità di applicazione utilizzata. Nelle sintesi statistiche gli autori hanno preferito escludere due programmi di matematica che, a loro avviso, hanno utilizzato approcci molto differenti rispetto alle categorie di applicazione stabilite. Il primo programma è un approccio *one-to-one* applicato *online* con studenti nel Regno Unito e *tutor* in remoto dall'India e lo Sri Lanka. L'*effect size* di questo programma è risultato quasi nullo ($ES = -0.03$). Il secondo è il programma di *peer tutoring* già citato che ha ottenuto un livello di *effect size* quasi nullo ($ES = +0.02$).

Disciplina/applicazione	n. studi	n. programmi	ES medio
Letture: one-to-one	22	14	+0.31*
Letture: one-to-small group	19	19	+0.14*
Matematica: one-to-one	6	6	+0.26***
Matematica: one-to-small group	7	5	+0.32***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabella 1. Efficacia dei programmi di *tutoring* sulla base della disciplina e della modalità di applicazione.

Dai valori di *effect size* medi emerge come per l'apprendimento della lettura siano più efficaci i programmi di *tutoring* individuali (*one-to-one*). L'*effect size* medio dei programmi *one-to-one* ($ES = +0.31$) è, infatti, due volte superiore all'*effect size* medio dei programmi *one-to-small group* ($ES = +0.14$).

In matematica, invece, risultano più efficaci i programmi che utilizzano una modalità di applicazione *one-to-small group* ($ES = +0.32$), nonostante anche i programmi *one-to-one* ($ES = +0.26$) mostrino un alto livello di efficacia. Dal punto di vista pratico, in particolare del rapporto costo-efficacia, questo risultato è altamente significativo per la scuola poiché consente l'applicazione di una strategia didattica dispendiosa – in termini di risorse economiche e fisiche – come il *tutoring* a un costo più sostenibile. Conducendo, infatti, l'attività di tutoraggio a piccoli gruppi (3-6 studenti) sarebbe possibile usufruire di un numero minore di persone, di minor tempo e, di conseguenza, di minori risorse economiche. Questa

strategia didattica, spesso non utilizzata poiché costosa per le istituzioni scolastiche, potrebbe perciò divenire accessibile a un numero superiore di scuole e studenti.

Un altro fattore analizzato nelle due BES è di rilevante importanza poiché, oltre a fornire maggiori informazioni sul livello di efficacia di queste strategie, è anch'esso potenzialmente utile per limitare i costi di attuazione.

Questo fattore è stato esaminato nelle due BES attraverso l'analisi dei moderatori²⁴, un approccio utilizzato nelle sintesi quantitative per individuare i fattori che condizionano i valori di ES e per misurare quanto ciascuno di essi influisca sulla variabilità (o eterogeneità) dei dati. Il moderatore indagato per i programmi di *tutoring* è stato la figura del *tutor*; si è studiata cioè la differenza di efficacia fra i programmi in cui il *tutor* è un insegnante e quelli in cui il *tutor* è un volontario o un tecnico specializzato (*paraprofessionals*) come uno studente laureato, un educatore o altro personale non insegnante con elevata esperienza nell'ambito educativo.

Dai risultati dell'analisi dei moderatori, riportati nelle due sintesi, emerge un grado di efficacia simile, se non in alcuni casi superiore, per i programmi attuati dai *paraprofessionals* (Tabella 2).

	Tutor	n. studi	ES medio
Letture	Insegnanti	25	+0.21
	Paraprofessionals	9	+0.33
	Volontari	7	+0.18
Matematica	Insegnanti	3	+0.29
	Paraprofessionals	10	+0.26

Tabella 2. Analisi dell'efficacia di differenti figure di *tutor*.

Questo dato è di estrema importanza a livello pratico poiché, essendo i *paraprofessionals* meno onerosi rispetto agli insegnanti, sarebbe possibile l'applicazione del *tutoring* a un costo minore ma con efficacia simile. Il *tutoring* potrebbe perciò diventare accessibile a un numero maggiore di scuole e soprattutto di studenti.

È importante notare che tutti i programmi di *tutoring* analizzati dalle BES prevedono un periodo di formazione per i *tutor*. Anche i *paraprofessionals*, pertanto, ricevono un adeguato *training* che, secondo gli autori delle sintesi, consente loro di essere altamente qualificati per svolgere in modo efficace la funzione di *tutor*.

L'ultimo risultato rilevante che emerge dalle due BES è in che misura gli effetti del *tutoring* sull'apprendimento sono duraturi una volta conclusa l'applicazione del programma. Pochi fra gli studi inclusi hanno anche condotto una valutazione di *follow-up* a sei mesi o un anno dalla conclusione della sperimentazione. Dai dati medi di queste rilevazioni emerge che il valore di effetto tende a diminuire in maniera significativa con ES che sfiorano lo zero²⁵. I risultati negativi a distanza di tempo potrebbero essere dovuti a differenti fattori che è opportuno considerare non solo in una eventuale valutazione sperimentale ma anche nell'applicazione di questi programmi nella realtà scolastica:

(i) gli studi che hanno valutato programmi di *tutoring* sono solitamente di breve durata (3-5 mesi), ciò potrebbe provocare un effetto molto elevato subito dopo l'applicazione (*posttest*) che però diminuisce in modo consistente non appena il programma non viene più utilizzato. L'effetto sarebbe perciò immediato ma potrebbe non lasciare conseguenze positive sull'apprendimento degli allievi. Si ipotizza che se l'arco temporale di tutoraggio fosse più lungo, ad esempio un anno, le ripercussioni sull'apprendimento potrebbero essere positive anche a distanza di tempo dalla conclusione del programma;

(ii) un motivo legato al precedente potrebbe essere la mancanza di gradualità nell'applicazione del programma. L'intervento negli studi analizzati si interrompe improvvisamente dopo pochi mesi dal suo avvio, mentre una gradualità nel sospendere l'attività di tutoraggio – ad esempio sessioni sempre meno frequenti – potrebbe essere un modo per mantenere l'effetto del programma anche dopo la sua conclusione.

Caratteristiche di un *tutoring* efficace

Le BES oggetto di questo articolo includono solo studi che hanno valutato l'efficacia di programmi didattici utilizzati negli Stati Uniti o nel Regno Unito. Non essendo a noi familiare l'utilizzo di programmi nelle scuole, si propone di seguito uno prospetto delle caratteristiche comuni a tutti gli interventi che hanno ottenuto in queste BES elevati e significativi livelli di efficacia. Per ottenere questo prospetto, ciascun programma è stato analizzato

considerando sia le informazioni presenti negli studi inclusi nelle BES sia le informazioni presenti nei *website* di ciascun programma. Quattro sono le caratteristiche che sembrano distinguere i programmi di tutoraggio da parte di un adulto con elevata efficacia da quelli con un livello di efficacia minore: (i) la formazione dei *tutor*; (ii) l'elevato grado di strutturazione del programma; (iii) la frequenza e l'intensità di applicazione; (iv) il *target* di studenti.

La formazione all'utilizzo del programma è un aspetto indispensabile per ottenere effetti positivi sull'apprendimento degli studenti. Nella maggior parte dei programmi i *tutor* adulti ricevono alcuni giorni di *training* intensivo e, quando necessario, supporto dentro la scuola per tutta la durata di applicazione del programma. Il *training* prima dell'attuazione del *tutoring* e successivamente il *coaching* consentono di avere *tutor* altamente qualificati nelle scuole siano essi insegnanti o *paraprofessionals*.

Tutti i programmi hanno un elevato grado di strutturazione: in ciascuna sessione il *tutor* segue determinati passaggi stabiliti a priori, utilizza materiali pre-strutturati, sequenzializza le azioni didattiche. Se da una parte la struttura definita del programma potrebbe sembrare inadeguata per l'insegnamento, che è spesso dipendente dal contesto specifico, dall'altra consente a tutti gli studenti di ricevere in un lasso temporale breve una didattica funzionale al proprio apprendimento. L'applicazione, infatti, non dipende unicamente dalle competenze del *tutor*, ma da uno studio pregresso riguardo a ciò che è più efficace per l'apprendimento secondo le ricerche scientifiche. L'obiettivo nella progettazione di questi programmi è pertanto integrare le evidenze di efficacia derivanti dalla ricerca con la professionalità dei *tutor* adeguatamente formati all'applicazione del programma; prospettiva che richiama più in generale le finalità dell'*Evidence Based Education*.

Un esempio di programma ad alta strutturazione è *Reading Recovery* in cui una sessione di tutoraggio *one-to-one* dedicata alla lettura e alla scrittura di un testo è organizzata in cinque attività²⁶: (i) lettura di un brano familiare agli studenti da parte del *tutor* in modo da fornire loro l'opportunità di fruire di un 'buon' modello di lettura; (ii) lettura di un brano da parte dello studente

senza alcun aiuto; (iii) breve lasso di tempo dedicato alla comprensione delle parole non conosciute; (iv) scrittura (da parte dello studente) di una o due frasi sul brano letto o su una esperienza personale collegata al brano mentre il *tutor* supporta il processo di scrittura; (v) scrittura (da parte del *tutor*) della storia su dei cartoncini e ricomposizione (da parte dello studente) della storia in ordine sequenziale.

Un ulteriore fattore comune ai programmi di *tutoring* risultati efficaci è la frequenza di applicazione. Solitamente sono previste dalle due alle quattro sessioni a settimana di durata dai 15 ai 60 minuti ciascuna. La frequenza è un aspetto importante nell'applicazione di questi programmi, poiché la ripetizione delle medesime attività consente allo studente di apprendere attraverso routine, rese di solito sfidanti attraverso la variazione del grado di difficoltà del compito.

Per quanto riguarda l'intensità di una sessione, molti programmi – ad esempio *Catch Up*[®] *Numeracy*, *Numbers Count*, *FocusMATH*, *ROOTS* per la matematica e *Targeted Reading Intervention*, *Sound Partners*, *Words Their Way*, *Ladders to Literacy* per la lettura – prediligono sessioni brevi (15-30 minuti) per evitare il sovraccarico cognitivo dello studente.

Un ultimo aspetto comune a tutti i programmi è l'impiego del *tutoring* con uno specifico *target* di studenti; solitamente sono privilegiati gli studenti con difficoltà di apprendimento o basso rendimento che possono maggiormente beneficiare di attività individualizzate o a piccolo gruppo²⁷.

Conclusione

Il *tutoring* è una strategia didattica di rilievo che nel corso degli anni ha richiamato l'interesse sia dal punto di vista didattico nelle scuole sia dal punto di vista della ricerca sull'efficacia di questa strategia. Come è stato già ricordato nell'introduzione, sono molte le meta-analisi che hanno indicato l'efficacia del *tutoring*; il mio lavoro si è focalizzato in particolare su due recenti sintesi di ricerca sull'efficacia di programmi didattici nella scuola primaria, che hanno impiegato il metodo della BES. Lo scopo è stato quello di discutere le evidenze scientifiche a disposizione riguardo agli effetti di strategie tutoriali

sull'apprendimento della lettura e della matematica. Le BES si caratterizzano per una elevata rigidità dei criteri di inclusione, che da una parte garantisce l'inclusione di studi primari di elevata qualità metodologica («la migliore evidenza»), dall'altra riduce drasticamente il numero di studi che possono essere inclusi²⁸. Ne sono un esempio le BES considerate in questo contributo che, pur cercando studi primari sia sul *tutoring* sia sul *peer tutoring*, hanno selezionato, applicando i criteri di inclusione, solo un programma di *peer tutoring* risultato di bassa efficacia. Ciò non significa che il *peer tutoring* non sia una strategia efficace, ma che non ci sono evidenze forti su programmi di *peer tutoring* al momento disponibili in letteratura.

Dai risultati delle BES per programmi di *tutoring* da parte di adulti, emerge una maggiore efficacia di strategie *one-to-one* per l'apprendimento della lettura, mentre per la matematica un simile grado di effetto si registra sia per il tutoraggio *one-to-one* sia per quello *one-to-small group*.

Dalle BES emergono inoltre informazioni importanti che consentirebbero di ridurre i costi di attuazione del *tutoring*. L'applicazione a piccolo gruppo con un *paraprofessional* in qualità di *tutor* ha un simile livello di efficacia, soprattutto in matematica, del *tutoring one-to-one* attuato da un insegnante, strategia più dispendiosa per le scuole. Il *tutoring*, attraverso queste modalità, potrebbe perciò diventare accessibile a un numero maggiore di scuole e soprattutto di studenti.

In conclusione, è possibile delineare le caratteristiche comuni a tutti i programmi di *tutoring* di elevata efficacia attuati da figure adulte. Delineare tali caratteristiche potrebbe essere utile per l'impiego di questa strategia anche in Italia: la formazione dei *tutor*; l'elevato grado di strutturazione del programma; la frequenza e l'intensità di applicazione; il *target* di studenti.

MARTA PELLEGRINI
 University of Florence

¹ Ci troviamo dinanzi ad una complessità di termini e concetti che richiederebbero una maggiore distinzione per le implicazioni pratiche nella scuola; termini come *tutoring*, *coaching*, *mentoring*, altri come *peer tutoring* e *peer assisted learning* sono concetti distinti ma allo stesso tempo in parte sovrapponibili.

² K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 1997 (Trans. M. Belli F. Frangini).

³ J. Lancaster, *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community containing, among other important particulars, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark; and of the new system of education on which it is conducted*, Darton & Harvey, London 1805.

⁴ K. Topping, *Trends in peer learning*, «Educational Psychology», XXV, 6, 2005, pp. 631-645.

⁵ M. Gerber, J. M. Kauffman, *Peer tutoring in academic settings*, in P. S. Strain (a cura di), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*, Plenum Press, New York and London 1981.

Damiano (a cura di), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano 2007.

G. Boda, *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi didattici*, Franco Angeli, Milano 2006.

⁶ P. A. Cohen, J. A. Kulik, C. L. C. Kulik, *Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings*, «American educational research journal», XIX, 2, 1982, pp. 237-248.

⁷ B. A. Wasik, R. E. Slavin, *Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs*, «Reading research quarterly», XXVIII, 2, 1993, pp. 179-200.

⁸ Per contributi italiani sul tema consultare:

A. Calvani, «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti, «ECPS Journal», III, 2011, pp. 77-99.

G. Vivanet, *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Carocci, Roma 2014.

⁹ A. Inns, C. Lake, M. Pellegrini, R. E. Slavin, *Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis*, Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research on Effective Education, Washington DC 2018.

M. Pellegrini, C. Lake, A. Inns, R. E. Slavin, *Effective programs for elementary mathematics: A best-evidence synthesis*, Best Evidence Encyclopedia, Baltimore 2018.

¹⁰ R. E. Slavin, *Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews*, «Educational Researcher», XV, 9, 1986, pp. 5-11.

¹¹ G. V. Glass, *Primary, secondary, and meta-analysis of research*, «Educational Researcher», V, 10, 1976, pp. 3-8.

¹² R. E. Slavin, *Meta-analysis in education: How has it been used?*, «Educational researcher», XIII, 8, 1984, pp. 6-15.

¹³ Id., *Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews*, cit., p. 6.

¹⁴ Gli indici di ES misurano la grandezza di un effetto o la forza di relazione fra più variabili. Tramite essi si può, pertanto, esprimere quanto è grande l'effetto di una variabile indipendente su una variabile dipendente in uno studio sperimentale o quanto è forte la correlazione tra due variabili in uno studio correlazionale (M. Pellegrini, G. Vivanet, *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma 2018).

¹⁵ Fra le più recenti sintesi sono riportate alcune relative alla lettura e alla matematica:

G. D. Borman, G. M. Hewes, L. T. Overman, S. Brown, *Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis*, «Review of Educational Research», LXXIII, 2, 2003, pp. 125-230.

A. Cheung, R. E. Slavin, *The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis*, «Educational Research Review», IX, 2013, pp. 88-113.

Q. Li, X. Ma, *A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning*, «Educational Psychology Review», XXII, 3, 2010, pp. 215-243.

N. K. Scammacca, G. Roberts, S. Vaughn, K. K. Stuebing, *A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4-12: 1980-2011*, «Journal of learning disabilities», XLVIII, 4, 2015, pp. 369-390.

¹⁶ R. E. Slavin, *Response to Comments: Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts?*, «Educational Researcher», XXXVII, 1, 2008, pp. 47-50.

¹⁷ In questa sede non entreremo nella disputa relativa a che cosa si intenda per qualità metodologica, per maggiori informazioni a riguardo e per conoscere quali sono i fattori che inficiano, secondo gli autori delle BES, lo standard elevato di qualità consultare:

A. Cheung, R. E. Slavin, *How methodological features affect effect sizes in education*, «Educational Researcher», XLV, 5, 2016, pp. 283-292.

A. Inns, M. Pellegrini, C. Lake, R. E. Slavin, *Do small studies add up in the What Works Clearinghouse?*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco 2018.

M. Pellegrini, A. Inns, C. Lake, R. E. Slavin, *Effects of types of measures on What Works Clearinghouse outcomes*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco 2018.

¹⁸ N. A. Card, *Applied meta-analysis for social science research*, The Guildford Press, New York 2012.

¹⁹ La *Best Evidence Encyclopedia* è uno dei centri più importanti al mondo che conducono sintesi di ricerca quantitativa in ambito educativo. Il centro è un'iniziativa della Johns Hopkins University ed è diretto da R. E. Slavin.

²⁰ A. Inns, C. Lake, M. Pellegrini, R. E. Slavin, *Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis*, cit.

M. Pellegrini, C. Lake, A. Inns, R. E. Slavin, *Effective programs for elementary mathematics: A best-evidence synthesis*, cit.

²¹ Negli Stati Uniti i programmi sono metodi didattici strutturati secondo tempi e frequenza di attuazione che contengono strumenti e materiali didattici. Le case produttrici, di solito università o case editrici, forniscono inoltre la formazione per gli insegnanti al programma.

²² A. Cheung, R. E. Slavin, R. E. *How methodological features affect effect sizes in education*, cit.

H. de Boer, A. S. Donker, M. P. van der Werf, *Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: A meta-analysis*, «Review of Educational Research», LXXXIV, 4, 2014, pp. 509-545.

M. Pellegrini, A. Inns, C. Lake, R. E. Slavin, *Effects of types of measures on What Works Clearinghouse outcomes*, cit.

²³ Per maggiori informazioni sulle novità introdotte dalla legge del 2015 consultare: M. Pellegrini, *L'evoluzione del concetto di "evidenza" nelle politiche dell'istruzione statunitense*, «Form@re», XVII, 3, 2017, pp. 9-23.

²⁴ Un moderatore è una terza variabile che in uno studio sperimentale influisce sull'effetto della variabile indipendente su quella dipendente o in uno studio correlazionale sulla forza di una relazione tra due variabili.

²⁵ B. Clarke, C. T. Doabler, K. Smolkowski, S. K. Baker, H. Fien, M. Strand Cary, *Examining the efficacy of a Tier 2 kindergarten intervention*, «Journal of Learning Disabilities», XLIX, 2016, pp. 152-165.

C. T. Doabler, B. Clarke, D. B. Kosty, E. Kurtz-Nelson, H. Fien, K. Smolkowski, S. K. Baker, *Testing the efficacy of a Tier 2 mathematics intervention. A conceptual replication study*, «Exceptional Children», LXXXIII, 1, 2016, pp. 92-110.

²⁶ H. May, A. Gray, P. Sirinides, H. Goldsworthy, M. Armijo, C. Sam, N. Tognatta, *Year One Results from the Multisite Randomized Evaluation of the i3 Scale-Up of Reading Recovery*, «American Educational Research Journal», LII, 3, 2015, pp. 547-581.

G. Pinnell, C. Lyons, D. DeFord, A. Bryk, M. Seltzer, *Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders*, «Reading Research Quarterly», XXIX, 1, 1994, pp. 9-39.

²⁷ K. Galuschka, E. Ise, K. Krick, G. Schulte-Körne, *Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials*, «PloSone», IX, 2, 2014, e89900.

J. Wanzek, S. Vaughn, N. Scammacca, B. Gatlin, M. A. Walker, P. Capin, *Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3*, «Educational Psychology Review», XXVIII, 3, 2016, pp. 551-576.

²⁸ N. A. Card, *Applied meta-analysis for social science research*, cit.

VOLUME II

II TUTORATO E FORMAZIONE TERZIARIA

TUTORSHIP AND TERTIARY EDUCATION

Introduzione. Tutorato e formazione terziaria

Introduction. Tutorship and tertiary education

ANDREA POTESTIO

Il secondo volume del numero monografico della rivista “Formazione, lavoro, persona” su *Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica* è dedicato alla funzione specifica del tutoring nella formazione terziaria. Negli ultimi decenni, nelle pratiche di insegnamento e di apprendimento universitarie si sta assistendo a una proliferazione costante di modalità molteplici, e non sempre ben integrate nel sistema formativo esistente, di *tutoring*. Per esempio, durante l’esperienza del tirocinio in diversi corsi di studio universitari le figure dei tutor accompagnano i docenti nei processi formativi con finalità differenti: migliorare e facilitare le relazioni tra l’istituzione accademica e il mondo del lavoro, accompagnare gli studenti in processi formativi capaci di mettere in atto una piena circolarità tra teoria e pratica, svolgere specifiche attività di didattica laboratoriale, facilitare l’osservazione attiva degli studenti nei contesti professionali. Non solo. Anche al docente accademico è sempre più richiesto di trasformare la sua didattica e di attivare anche strategie di tutorato, accompagnando gli studenti in percorsi che partono dalla loro esperienza e dalla dimensione concreta per raggiungere alla riflessività e al pensiero critico. Ma come è possibile svolgere bene la funzione di tutor in ambito universitario? Quali sono le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per assumere questa veste? Come e in che modo l’esperienza agita sul campo può diventare fonte di riflessione e di incremento di azioni consapevoli? Per quali motivi il *tutoring* dovrebbe essere preferito ad altre forme e modalità di insegnamento/apprendimento anche nella formazione terziaria? Quali i valori aggiunti e come salvaguardarli da possibili derive e rientri in schemi tradizionali? Come evitare il riemergere di pregiudizi culturali significativi che portano a pensare il mondo dell’istruzione e della formazione nettamente separato da quello del lavoro e della prassi¹? Come affrontare le sfide aperte dalle nuove tecnologie, come la proliferazione di corsi universitari a

distanza (Fad, Moocs, università telematiche ecc.) e l’importanza della figura dell’*e-tutoring*, che opera prevalentemente in assenza?

Gli articoli che compongono il secondo volume della rivista dal titolo *Tutorato e formazione terziaria* tentano di affrontare le precedenti questioni e di analizzare, criticamente, alcune possibili strategie educative e buone pratiche che coinvolgono la figura del tutor in ambito universitario. Partendo dalla consapevolezza che, per promuovere una formazione autentica e integrale della persona, è necessario sperimentare forme di insegnamento e apprendimento che si basano sulla circolarità tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e scuola, i seguenti contributi riflettono su paradigmi pedagogici e su metodi e strumenti che permettono di valorizzare, anche nella formazione terziaria, un apprendimento “nella pratica”, capace di sviluppare un agire consapevole e riflessivo².

Il testo di Sonia Claris su *Peer tutoring tra studenti di Scienze della Formazione Primaria: i nuovi Virgilio*, che apre il secondo volume di questo numero monografico, indaga la funzione del tutor all’interno dei corsi di studio in Scienze della formazione primaria, partendo dall’esperienza dell’Università degli studi di Bergamo e soffermandosi sull’analisi «di un primo progetto di ‘peer tutoring’ nell’ambito del Tirocinio tra studenti frequentanti il secondo ed il primo anno del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria» (ivi, p. 137). I primi risultati della riflessione posta in essere nel saggio sottolineano che l’apprendimento realizzato nelle pratiche di “peer tutoring” «è situato, immersivo, di contesto, [...] alquanto incisivo, valido e pregnante nelle testimonianze reiterate di molti studenti. Il sapere della pratica si acquisisce sul campo, si tratta di una co-costruzione sociale e creativa che fa leva sulle cosiddette ‘teorie implicite e in questa prima fase soprattutto su ‘rappresentazioni’ della professione, intese come processi

di reinvestimento di situazioni, avvenimenti o personaggi incontrati, più o meno oggettivati» (ivi, p. 147).

Il saggio di Chiara Biasin, *Tutor accademico: limiti e possibilità del tutorato in Università*, attraverso un confronto con diversi paradigmi pedagogici e pratiche educative, si sofferma sull'analisi delle potenzialità della funzione del *tutoring* in Università e sottolinea che «il tutor facilita l'adattamento al sistema, stimola il contatto educativo, personalizza l'intervento per l'apprendimento, rinforza le relazioni e le dinamiche positive con il gruppo. Per questo, nel tutorato, le funzioni dell'accompagnamento pedagogico e della mediazione educativa risultano di centrale importanza. Infatti, l'affiancamento del tutee richiede una postura educativa che modifica le forme e reimposta le dinamiche relazionali tradizionalmente codificate nel contesto universitario; in luogo dell'asimmetria verticale, il tutoring sollecita una forma di reciprocità, di incontro e di condivisione con il singolo o con il collettivo» (ivi, p. 153).

Il numero monografico prosegue con tre ricerche sul tema del tutoraggio svolte all'interno dell'Università degli studi di Milano-Bicocca. La prima di Andrea Galimberti, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini e Cristina Palmieri su *Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello* indaga, anche attraverso l'utilizzo di interviste qualitative, la funzione del tutor per l'accompagnamento degli studenti durante i percorsi di tirocinio nel corso di studio magistrale di scienze pedagogiche dell'Ateneo milanese. La seconda di Francesca Oggionni, Manuela Palma, Stefania Ulivieri-Stiozzi su *Il Progetto Politiche Attive: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti* presenta gli obiettivi, le strategie e i risultati formativi di un progetto di orientamento rivolto agli studenti del Dipartimento di scienze umane per la formazione. Un progetto che si fonda sul ruolo strategico del referente-tutor, inteso come colui che assume «una

funzione di mediazione importante, sia nel consentire allo studente di familiarizzare con le regole e i codici dell'istituzione sia perché, nell'offrire un'attenzione individualizzata alle sue domande, incentiva negli studenti un posizionamento istituzionale, che consente di poter connettere le proprie domande con la realtà incontrata, con i suoi vincoli e i suoi spazi di apertura e possibilità» (ivi, p. 171). In questa direzione, la terza ricerca di Chiara Annovazzi, Elisabetta Camussi, Daria Meneghetti, Stefania Ulivieri Stiozzi e Franca Zuccoli su *Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario* riflette sul ruolo che gli studenti senior possono svolgere, in qualità di tutor, nei confronti di studenti al primo anno con una funzione di accompagnamento e orientamento alla vita universitaria. Proseguendo con le riflessioni sui diversi ambiti della formazione terziaria nei quali si rivela utile e necessario il tutor come facilitatore di apprendimenti, l'articolo di Giliola Paviotti e Alessio Cavicchi su *Il tutoring nei contesti informali: il caso della "International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet"* analizza il ruolo educativo che i tutor assumono all'interno di un percorso transnazionale di project-based learning, giunto alla sua terza edizione e promosso dall'Università di Macerata, e indaga le competenze necessarie ai tutor per supportare l'apprendimento degli studenti in contesti informali. Il contributo di Mascia Migliorati, Claudia Maulini e Emanuele Isidori su *Il tutoring degli atleti-studenti nell'università italiana: tra sfide pedagogiche, modelli e prospettive di sviluppo* arricchisce il secondo volume di questo numero monografico con una riflessione sul ruolo del tutoraggio come accompagnamento degli student-atleti nei percorsi di formazione universitaria.

ANDREA POTESTIO
 University of Bergamo

¹ Bertagna sottolinea con forza gli effetti negativi dei pregiudizi che separano lavoro e studio, pratica e teoria, azione e riflessione: «chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare» (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 43).

² Si vedano a titolo d'esempio: D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], La Nuova Italia, Firenze 1961.

Peer tutoring tra studenti di Scienze della Formazione Primaria: i nuovi Virgilio

Peer tutoring among students of Primary Education Sciences: the new Virgil

SONIA CLARIS

The article focuses on the presentation of an innovative peer-tutoring project among university students. This is a proposal that involves first and second year students of the course in Primary Education Sciences of the University of Bergamo, in ways of accompanying entry into kindergartens and primary schools for the conducting of observations, the carrying out of interviews to the teachers, in close correlation with courses and laboratories and in the paradigm of the training alternation. The action research has been built on a methodological level through questionnaires addressed to the various subjects, focus groups and in-depth interviews for a more detailed analysis of the answers provided. From this first survey work, which will be continued in the future, with recursion aimed at improvement, it emerges that the proposal has developed in students, above all, interpersonal skills and management and organization of resources and time between multiple subjects. It emerges clearly how much important is to approach schools in progressive steps, as complex communities of professional practice.

KEYWORDS: PEER TUTORING, INTERPERSONAL RELATIONSHIP SKILLS, LOGISTICAL AND ORGANIZATIONAL SUPPORT, SCHOOL CONTEXTS, COMMUNITY OF PRACTICE

*Affinché tu possa
imparare da me
che so (perché ho visto).*

Introduzione *Aiace*, v. 13, Sofocle

Riforme strutturali hanno profondamente modificato l'Università italiana di pari passo con i cambiamenti socio-economici e culturali degli ultimi trent'anni. L'accesso agli studi universitari si è allargato rispetto al passato e di fronte ai diversi background degli studenti è stato istituito il Tutorato con la Riforma degli ordinamenti didattici universitari (L. 341 del 1990)¹, anche se dal punto di vista normativo era già previsto, se pur non attivato, a partire dal 1980. La Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cruil) nel 1995² definisce alcune funzioni del tutorato: conoscere e considerare i bisogni degli studenti; seguire lo studente dall'iscrizione fino, almeno, a sei mesi dopo l'inizio delle lezioni (fase di accoglienza); proseguire con attività di sostegno ed accompagnamento per tutto il corso degli studi³. Inizialmente i tutor sono stati soprattutto docenti, a partire dal duemila vengono chiamati a rivestire questo ruolo anche studenti, individuati per le loro competenze ed

impiegati con modalità eterogenee nei diversi atenei italiani, sia pur in modo crescente e significativo nel corso degli anni. Al di là delle specificità legate alle singole realtà locali, il tutorato si caratterizza in sé per la sua finalizzazione, consistente nel miglioramento della didattica per la riduzione degli abbandoni, della dispersione degli studi e del loro prolungamento oltre la durata prevista.

Il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria viene attualmente regolamentato dal Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010 n. 249⁴, che ne prevede la durata quinquennale a ciclo unico, comprensivo di tirocinio da avviare a partire dal secondo anno di corso, per 24 crediti formativi universitari, pari a 600 ore, equamente distribuite tra esperienze condotte in scuole dell'infanzia e primaria. Trattandosi di tirocini curricolari, quindi inseriti a pieno titolo nel percorso formativo, questi ultimi

rivestono in primo luogo un'incisiva valenza sotto il profilo metodologico e didattico.

Presso l'Università degli Studi di Bergamo nel corso dell'anno accademico e scolastico 2017-2018 si è realizzato un primo progetto di 'peer tutoring' nell'ambito del Tirocinio tra studenti frequentanti il secondo ed il primo anno del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, che costituisce il focus di riflessione del presente contributo.

Il 'tutoring tra pari', al di fuori dei contesti universitari, trova le sue radici remote nell'insegnamento realizzato da Joseph Lancaster⁵ e poi nelle forme dell'Educazione nuova e delle relative realizzazioni scolastiche. Negli anni '60 del Novecento si sviluppa soprattutto in ambiente anglosassone e nordamericano nel modello della 'peer education' (educazione tra pari). Questo modello 'tra pari', nel momento in cui viene impiegato nei contesti universitari è denominato 'peer tutoring universitario'⁶. I suoi vantaggi, in linea generale e teorica, consistono essenzialmente nella vicinanza anagrafica e di status della coppia coinvolta, che facilita la comunicazione ed il dialogo. Uno studente che ha vissuto lo stesso percorso della matricola a cui è chiamato a fornire supporto, è in grado di suggerire i corretti orientamenti e i giusti consigli per affrontare le situazioni più difficili o gli eventuali ostacoli e la matricola, a sua volta, può chiedere e domandare senza preoccupazioni. La comunicazione tra pari è più diretta e meno ansiogena di una comunicazione verticale, in cui la gerarchia di ruolo e potere possono agire come fattori inibenti o ostativi. I pari hanno inoltre in comune linguaggi, valori, ritualità. Ed è proprio su questo aspetto, quello della relazione, che ci si soffermerà al fine di individuarne le caratteristiche proprie. Che tipo di relazione è quella qualificabile come 'tutoring tra pari' in Università? Al di là e prima della sua connotazione definibile in base al centrarsi più sulle informazioni ricevute e trasmesse o sull'apprendimento più significativo e profondo in cui la coppia è didatticamente coinvolta, è rilevante comprendere come la relazione stessa, in fase germinale, si sia istituita. Siamo nell'ambito dello sviluppo di una cognizione sociale, all'interno di un gruppo di studenti che nella prassi accademica non ha condiviso in precedenza un cammino comune, come potremmo immaginarci sia accaduto invece nel corso della scolarità precedente, in differenti

formazioni. L'attuale configurazione universitaria porta con sé, sotto questo profilo specifico, il paradigma della sua origine: la centralità del rapporto studente-professore, quale suo tratto istitutivo, che si perde nei secoli, a partire dall'evoluzione del modello di insegnamento impartito nelle chiese cattedrali e nei monasteri, in cui l'apprendimento avveniva essenzialmente *ex cathedra*, nella forma dell'ascolto della parola del maestro, che parlava a molti convenuti. A partire dalla prima università europea, Bologna, dal 1088 e con i suoi primi statuti che risalgono al 1317, un'importante invenzione del Medioevo, grazie all'emersione della borghesia commerciale cittadina, in cerca di cultura, questo paradigma si è mantenuto e conservato. Il termine 'universitas' è stato impiegato agli esordi per indicare le corporazioni di studenti e di docenti che si riunivano in uno specifico luogo ('*studium*' e '*studium generale*'). Grazie a questa sua origine, l'Università anche in età moderna è restata a lungo ancorata a questo modello, in modo particolare nella predilezione della forma dell'*auditorium*, della lettura e commento di testi, mentre l'apprendistato, inteso nella sua accezione di periodo di tempo trascorso presso la bottega di un maestro per acquisire un'arte e un mestiere, era regolamentato a parte. Ci vorranno secoli e profonde trasformazioni nel tessuto socio-economico e culturale perché i due percorsi formativi, quello élitario e quello più popolare, provassero ad intrecciarsi e a fecondarsi reciprocamente. Attualmente, la connessione con il mondo del lavoro e dell'occupazione insieme ad una diffusione di massa della preparazione universitaria sono obiettivi entrambi ricercati dai corsi di studio post- secondari. Queste trasformazioni non sono indifferenti e di poco conto al fine di comprendere quali nuovi spazi possano ricavare nel contesto universitario attuale alcune didattiche di per sé attinte da altri mondi, dai contesti lavorativi, dal tempo libero, dall'istruzione primaria.

Un'università che prova ad innovare i propri approcci metodologici⁷ e la sua stessa missione formativa per adeguarla all'oggi mette in campo iniziative che mutano e rafforzano la tradizionale impostazione accademica, senza abbandonare la propria vocazione alla ricerca ed alla sistematicità delle conoscenze e del sapere.

Nuove idee a proposito di tutoring

Il profilo del tutor-studente universitario non è immediatamente definibile, anche se accanto ad una conoscenza, spesso diretta ed esperita del corso di studi, sono indispensabili per il compito proposto competenza comunicativa, capacità di gestione di situazioni di ‘problem solving’ e un’attitudine di base al lavoro cooperativo. In alcuni Atenei, si differenzia il tutor generalista, che deve orientare in senso lato lo studente nel mondo universitario e il tutor specialista, con cui si affrontano problematiche specifiche afferenti allo studio delle discipline. Il profilo si articola pertanto, a grandi linee, in tutorato informativo e in tutorato didattico e dai dati raccolti da una ricerca biennale dell’Università di Padova è emerso che il ruolo del Tutor, nel contesto della didattica universitaria, possa diventare strategico se abbinato a tre precise funzioni: ‘ponte’ tra gli studenti e il mondo universitario (tutor come mediatore), quale elemento di monitoraggio per la raccolta dei bisogni degli studenti (tutor come supervisore) e quale mediatore didattico nella gestione della comunicazione e dell’apprendimento, in attività laboratoriali e di gruppi di studio e di esercitazioni, come guida operativa nella personalizzazione di percorsi formativi (tutor come facilitatore)⁸.

Il progetto in fieri

La centralità del mondo del lavoro e l’avvicinamento diretto alla professione prevista dall’ordinamento, presso l’Università di Bergamo, è stata fatta oggetto di interventi specifici di qualificazione della didattica universitaria, sia dei corsi sia dei laboratori, mediante la promozione di incontri con gli ambienti scolastici già a partire del primo anno del corso in Scienze della Formazione Primaria ed in connessione con gli insegnamenti. Questa impostazione strategica, che intende caratterizzare il percorso di studi bergamasco insieme all’apertura internazionale, porta a promuovere forme di collaborazione con le scuole e tra studenti in forme innovative. Tra queste ultime il progetto di ‘Peer Tutoring’, iniziativa di peer education in connessione tra scuola e università, per accompagnare gli studenti del primo anno nel loro iniziale ingresso nelle aule di scuole primarie e dell’infanzia, in qualità di osservatori e per svolgere dei compiti specifici di indagine

(interviste, questionari ai docenti, rilevazione della presenza di indicatori di fenomeni o di impostazioni pedagogiche e didattiche...) assegnati dai docenti dei corsi universitari frequentati. Il progetto nel 2017-2018 ha coinvolto 70 studenti del I anno e 42 dei II anno di Scienze della Formazione Primaria.

Ogni studente senior è stato chiamato ad affiancare da uno a tre colleghi junior del primo anno, abbinati in relazione alle zone geografiche di residenza, alla presenza di Istituti disponibili e di progetti di tirocinio in svolgimento sulla scorta di convenzioni stipulate con l’Ateneo, in rapporto alla volontà positivamente espressa da docenti tutor accoglienti di scuola e dai rispettivi dirigenti scolastici o coordinatori educativo-didattici.

I soggetti coinvolti a vario titolo sono stati quindi diversi, con ruoli complementari e sinergici:

- il tutor organizzatore di tirocinio per definire le linee generali del progetto e le procedure più idonee ad attivare gli abbinamenti e le condizioni di accoglienza nelle scuole, monitorarne e valutarne gli sviluppi in itinere e a conclusione delle attività, nel loro complesso;
- i tutor coordinatori per prendere contatti diretti con i dirigenti scolastici e i tutor accoglienti di scuola, per facilitare l’incontro tra senior e junior e monitorare, valutare lo sviluppo dei processi nei piccoli gruppi;
- i tutor di scuola al fine di allargare ad altri studenti l’accoglienza e per fornire loro supporto in situazione;
- gli studenti senior per trovare occasioni di scambio e per rendere fattibili e proficue le osservazioni previste dai Laboratori e per mettersi a disposizione per richieste, chiarimenti, confronti;
- gli studenti senior lavoratori per la valorizzazione dell’esperienza formativa vissuta e il ruolo professionale all’interno della scuola accogliente;
- gli studenti junior per iniziare a rapportarsi con gli ambienti scolastici e a intrecciare rapporti con studenti più esperti e con gli insegnanti.

Per gli studenti junior il progetto intendeva consentire loro di accostarsi e iniziare a conoscere la realtà scolastica, accompagnati da un pari con esperienza, per aver già affrontato le medesime attività di osservazione

legate a corsi e laboratori. Il confrontarsi e il dialogare sulle pratiche didattiche e educative in situazione, per incrementare e migliorare la dimensione riflessiva, attivando processi collaborativi che portano ad un miglioramento dell'autonomia organizzativa, sono i processi che hanno iniziato a svilupparsi e implementarsi. Grazie a questa attività i senior hanno potuto impiegare saperi ed abilità pregresse, trovare soluzioni per gestire situazioni inedite. Il processo è stato quindi seguito nel suo sviluppo. Le modalità del monitoraggio in itinere hanno consentito di verificare la presenza delle condizioni organizzative per poter realizzare quanto richiesto, l'interazione tra i soggetti, l'andamento regolare della realizzazione delle osservazioni, l'attivazione degli studenti senior e la partecipazione effettiva e in prima persona dei junior. Gli strumenti impiegati sono stati contatti telefonici e via mail, incontri di confronto in presenza, in piccolo gruppo, raccolta di evidenze significative, mediante un'apposita griglia, che prevedeva per i senior l'assunzione di atteggiamenti e strategie per coinvolgere gli studenti junior, impegno e responsabilità nello svolgimento del compito assegnato; per gli studenti junior incremento di autonomia organizzativa, comprensione della logistica della scuola e delle dinamiche proprie di un contesto organizzato per l'insegnamento-apprendimento.

In sintesi gli strumenti impiegati per una prima valutazione sono stati:

- questionario per studenti senior
- questionario per studenti junior
- questionario per la valutazione complessiva del progetto.

La metodologia della ricerca

La metodologia seguita è stata quella della ricerca-azione. Lo spirito stesso della ricerca-azione consiste in un approccio a spirale che si basa sull'effetto ricorsivo prodotto da una riflessione sull'agito. Azione e ricerca si richiamano vicendevolmente e in continuazione, creando ed attivando in questo modo un circolo virtuoso. In questa ricerca-azione, la teoria scaturisce pertanto dalla valutazione dell'azione e la sua finalità è quella di individuare i passaggi necessari e successivi all'implementazione del miglioramento.

Si è impiegato inoltre anche il principio della multireferenzialità rispetto all'oggetto della ricerca: il tutoring tra pari.

L'individuazione del problema: che cosa agiscono degli studenti del II anno di corso in SFP che non hanno mai svolto funzioni di tutor ad essere investiti di questo compito? Quali competenze relazionali mettono in luce nell'azione e nel fare effettivo? Quali pensieri ed osservazioni scaturiscono da queste loro prime azioni rispetto al compito? Che ruolo gioca la dimensione interpersonale empatica?

Gli strumenti di indagine: questionario per il tutor senior, questionario per il tutee, questionario per la valutazione complessiva del progetto.

La raccolta dei dati e il confronto su di essi: si sono impiegati moduli di Google Drive per la parte quantitativa, mentre le risposte aperte sono state riviste e esaminate mediante un focus group di studenti e con interviste in profondità di chiarimento rispetto ad alcuni esempi riportati o ad aneddoti.

Queste ultime modalità, definibili come 'le tecniche del banale e del quotidiano'⁹ sono tutte forme di ascolto e di osservazione non codificate e non strutturate.

Si è così pervenuti ad una prima valutazione e teorizzazione di cui si da conto di seguito.

La valutazione complessiva del progetto con sguardi incrociati

L'attenzione alle condizioni organizzative e gestionali si è focalizzata in modo specifico sulla variabile tempo e sul suo impiego. I risultati emersi dalle risposte fornite dal nostro campione ci permette di indicare che in media ogni studente junior è stato presente a scuola per due giornate intere o per tre mezzette giornate per osservare la realtà scolastica, mentre gli incontri in presenza tra senior e junior sono stati in media due, anche se spesso legati a circostanze fortuite o coincidenze piuttosto che frutto di autentica intenzionalità e pianificazione. I contenuti dell'interazione riprendono i temi e i contenuti degli esami del primo anno di corso, in termini di confronto e richiesta di informazioni. Tra i processi formativi attivati, di cui non si è fornito volutamente un elenco preventivo, emergono il processo di mediazione, il problem solving, il confronto tra approcci metodologici, l'aiuto reciproco,

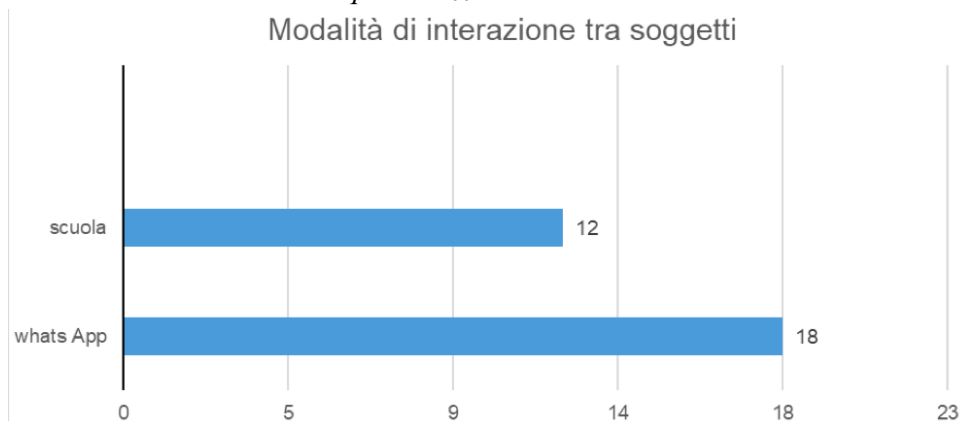
l'attivazione di autonomia e l'assunzione di responsabilità in prima persona, le abilità comunicative, relazionali e di interpretazione. Gli studenti junior si sono dimostrati in genere pronti e collaborativi, diremmo in ascolto, mentre i docenti tutor accoglienti di scuola hanno recepito

domande ed interrogativi, orientato le richieste verso altri colleghi, nel caso fossero necessarie, per rispondervi, specifiche e mirate competenze, infine hanno declinato e mediato le attività scolastiche, spesso in funzione del mandato o compito che gli studenti dovevano assolvere.

Tab.1- Analisi con matrice SWOT

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<p>Collaborazione tra pari. Coinvolgimento. Supporto e aiuto reciproco. Condivisione. Riflessione sul lavoro scolastico. Promozione di autonomia nell'organizzazione delle attività.</p>	<p>Cercare di accontentare tutti i soggetti coinvolti, con esigenze diverse e tempi variegati di disponibilità. Ritardo nel disporre di griglie e strumenti di osservazione ad hoc. Presenza di molte figure estranee in classe. Invadenza. Tempistica stringente, per venire incontro alle istanze universitarie.</p>
OPPORTUNITÀ	MINACCE
<p>Mettersi in gioco. Cambio di sguardo per il senior all'interno dell'organizzazione scolastica. Creazione di una rete territoriale. Migliore pianificazione del rapporto scuole-università. Focalizzare la valenza formativa dell'esperienza di ingresso a scuola svolta già a partire dal primo anno di corso di Scienze della Formazione Primaria.</p>	<p>Ridotto tempo a disposizione da parte delle maestre della scuola accogliente. Interruzione del progetto per fattori accidentali. Gestione degli studenti-osservatori nel rapporto con i bambini.</p>

Tab. 2- Con quali mezzi è avvenuta l'interazione?



Il grafico evidenzia chiaramente che la modalità di interazione prevalente tra i soggetti coinvolti sia stata a distanza, con predilezione di impiego di Whats App e di mail, in subordine l'impiego tradizionale del telefono. In questo caso, la messaggistica veloce appare il medium più agile e funzionale per instaurare i primi contatti, conservando anche in seguito centralità quale canale comunicativo privilegiato e largamente impiegato. Il soggetto chiamato ad attivare l'interazione era il tutee, al fine di invitarlo ad un ruolo attivo e partecipe, come in larga misura si è visto realizzato.

Si passa ora ad una comparazione tra le risposte di senior e junior, viste in modo speculare. Il confronto mette in luce una sostanziale convergenza di giudizi.

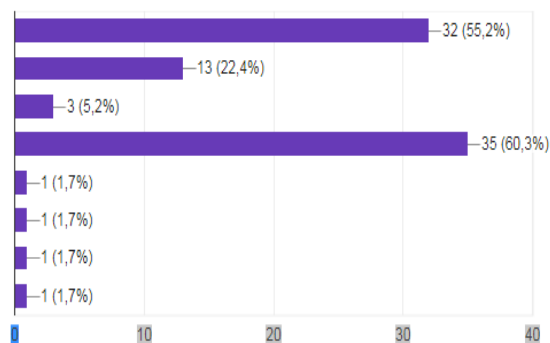
I senior dichiarano di avere acquisito tramite questa esperienza in primo luogo competenze relazionali e organizzativo gestionali (39 su 42).

Le risposte degli studenti junior si concentrano sulle competenze organizzative (55,2%) e su quelle relazionali (60,3%) che sono le prevalenti, quelle più in gioco e maggiormente acquisite in questa esperienza. Un 22,4 % afferma di aver implementato competenze didattiche ed un 5,2% competenze disciplinari.

Tav. 3 – Le competenze acquisite

Quali competenze ritiene di aver implementato grazie all'esperienza di peer tutoring? (max due risposte)

58 risposte



Emerge una sintonizzazione delle risposte di senior e di junior; con una sottolineatura leggermente più marcata dagli studenti del primo anno sull'acquisizione di competenze relazionali.

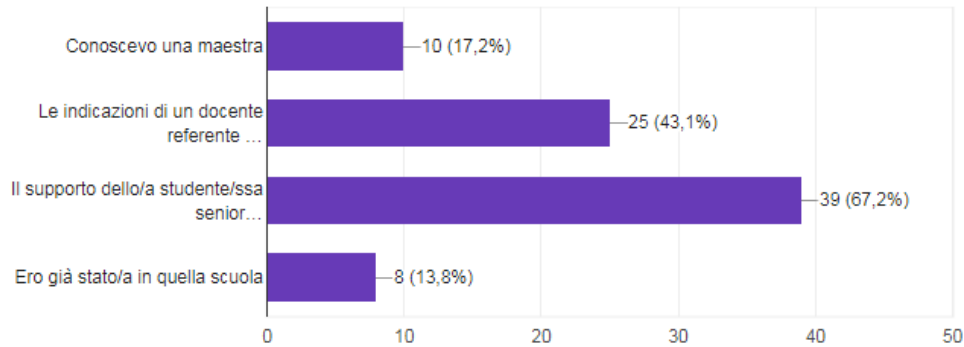
La relazione tra i due soggetti è inserita nel contesto scolastico, che può essere più o meno agevole e facilitante. Gli studenti tutor hanno ritenuto che il contesto sia stato favorevole in toto o in parte; solo 1 tutor

su 42 risponde a questa domanda in modo negativo. Entrando nel dettaglio, i 58 tutee che hanno fornito una risposta al questionario riconoscono la valenza positiva delle indicazioni dello studente tutor e la presenza di docenti accoglienti a scuola come i fattori più facilitanti il loro compito di osservatori al primo ingresso a scuola.

Tav. 4 – Il contesto scolastico

Che cosa ha favorito la sua esperienza nella scuola? (max 3 risposte)

58 risposte



Per i tutor senior è chiara la consapevolezza dell'apprendimento acquisito da loro stessi in modo particolare nel dovere rispondere a dubbi e richieste (34 su 42), nel confronto con lo studente (21 su 42), nel mettersi nei panni di un altro per spiegare come gestire ed elaborare i compiti osservativi. Nessuno di loro ha avuto occasione di condividere momenti di studio ed approfondimento dei temi dei corsi. L'assenza di questa azione è facilmente spiegabile ricordando che non rientrava a pieno titolo nel mandato originario e che, come spesso accade, avrebbe richiesto del tempo aggiuntivo e supplementare rispetto a quanto concordato nell'ingaggio iniziale.

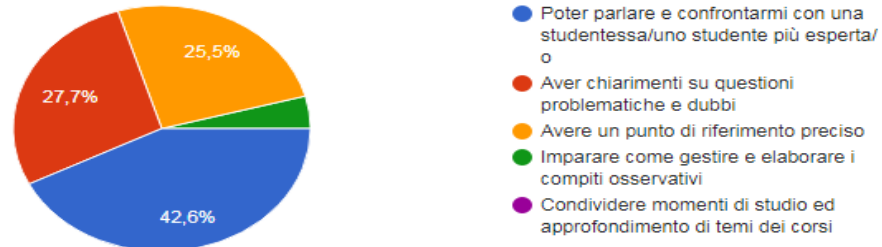
Nelle risposte dei tutee ritorna la rilevanza del supporto dello studente senior e del docente referente della scuola ospitante.

Emerge a pieno titolo nuovamente il tema del confronto, accanto al ricevere chiarimenti su questioni problematiche e dubbi, all'avere un punto di riferimento preciso a cui rivolgersi. Le informazioni richieste sono state prevalentemente di natura logistica ed organizzativa, meno di natura metodologico-didattica o riflessiva sui compiti osservativi assegnati.

Tav. 5- Cosa è servito nell'esperienza di peer tutoring

Che cosa le è servito nell'esperienza di peer tutoring? (max 3 risposte)

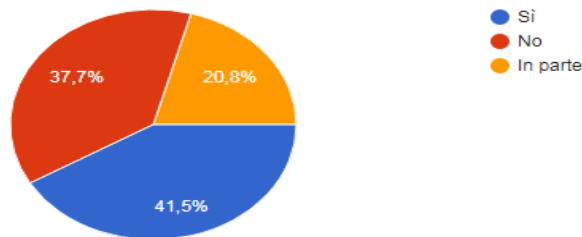
47 risposte



Tav. 6 - Indicazioni dello studente senior

Ha ricevuto dal senior indicazioni ulteriori di facilitazione dei compiti da svolgere?

53 risposte

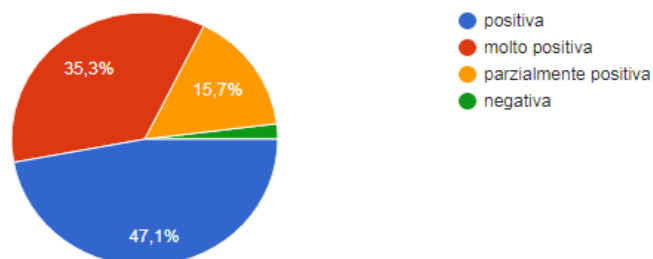


Abbiamo un'ulteriore conferma della natura di guida gestionale per l'ingresso a scuola svolta dai colleghi senior. Gli studenti tutor dichiarano che la relazione costruita con i loro colleghi del primo anno di corso è stata positiva o molto positiva (39 risposte su 42); reciprocamente abbiamo dati che corrispondono anche nelle dichiarazioni dei tutee.

Tav. 7 – La relazione tra pari

La sua relazione con lo/la studente/ssa senior è stata

51 risposte

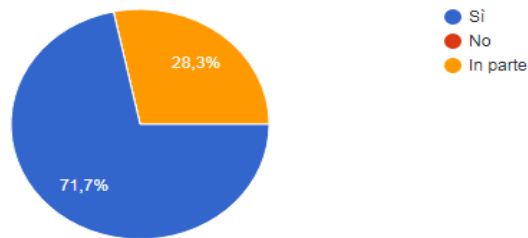


Tav. 8 - La connessione con corsi e laboratori

Il legame tra teoria e pratica è stato esperito e ricercato in modo costante ed attivo, come i dati rilevano.

E' riuscito/a a collegare le osservazioni in situazione a qualche tema/concetto dei corsi?

53 risposte



Dalla parte del tutor

I quarantadue studenti che hanno rivestito il ruolo di tutor dichiarano pressoché all'unanimità di essere disponibili a ripetere l'esperienza di quest'anno, affermano di avere in parte aiutato i junior nel collegare le osservazioni a qualche tema o concetto dei corsi e di avere beneficiato in parte dei processi in gioco, migliorando a propria volta le conoscenze dei contenuti dei corsi e dei laboratori. Le parole chiave emerse per riassumere in veste analogica i vissuti esperiti sono: relazione, collaborazione, adattamento, dialogo, responsabilità, Virgilio. Si fa strada la rappresentazione più pertinente: quella di Virgilio, nel duplice senso di motore di ricerca (per l'ampio impiego del digitale) e di guida illuminata di Dante nel suo cammino nell'aldilà, quale aiuto esperto e valido in una realtà lontana e non nota. La guida è paziente, disponibile, riformula l'ovvio, sperimenta in prima persona le distorsioni della comunicazione e i fraintendimenti, continui, ricorrenti, all'ordine del giorno nella loro normalità non eccezionale. Lo scavo e l'approfondimento dell'informazione e del dettaglio: ecco una nuova frontiera interessante nella relazione tra pari. La stessa dose di informazioni pare essere sufficiente per taluni, fonte invece di incertezza e di ricerca di ulteriori elementi per altri. La relazione ha richiesto infine di divenire empatica e di modularsi sul profilo dell'altro e sulle istanze presentate, a volte inedite e non previste. Cosa si intende? Sicuramente abbiamo di fronte un 'termine ombrello' come viene oggi qualificato il sostantivo 'empatia', poiché contiene spesso una gamma diversificata di significati e di esperienze. Si spazia dalle neuroscienze, alla psicologia, all'etologia, unificate dal

meccanismo *mirror* della simulazione incarnata e dal concetto di 'empatia allargata'¹⁰, che indicherebbe la comprensione di azioni, emozioni e sensazioni altrui sulla base di procedure automatiche e inconsce di risonanza immediata, che permetterebbe anche di attribuire stati mentali ad altri, a cui si aggiungono poi attività coscienti di immaginazione e di proiezione¹¹. La dinamica dell'empatia, alla luce degli studi più recenti, è tutt'altro che univoca e semplice: sarebbero rilevanti le caratteristiche dello stato emotivo altrui, per intensità e qualità, e la valutazione del contesto, che dipende dal percepito ed insieme da credenze di vario genere¹². Ultimamente, le ricerche biologiche e neuroscientifiche, riscoprono gli studi tra fine Ottocento e primi del Novecento di Edmund Husserl, Max Scheler e Edith Stein in chiave fenomenologica¹³, riformulando una definizione più circoscritta dell'empatia stessa, minimalista. Si tratterebbe, in sintesi, di una sensibilità di base propria degli esseri umani, il cui focus non è ciò che abbiamo in comune con altri, ma come sperimentiamo l'esistenza di altri differenti da noi¹⁴, mediante in primo luogo un incontro diretto faccia a faccia, in unità possibili di espressione e di azione, non in modo astratto o generico, ma in riferimento a specifici contenuti. Potremmo dire allora che il tema della relazionalità tocca la questione del dibattito aperto sull'empatia, con tutte le sue articolazioni e la complessità che emerge dagli studi fenomenologici, pur non identificandosi in essi. Nel nostro caso si è vista in atto l'esperienza dell'entrare in relazione con altri da sé, non conosciuti in precedenza, per intraprendere una comune esplorazione in un contesto scolastico, in chiave professionale: forse un primo e timido esempio di educazione ad un'empatia relazionale agli esordi. Non va

dimenticata la complessità dei contesti scolastici, in cui tali relazioni andavano ad insediarsi e a generarsi.

La scuola infatti è un'organizzazione articolata, una comunità di pratiche più o meno esplicitate e consolidate, condivise e di procedure con rilievi di natura amministrativa, gestionale e giuridica. I tutor senior hanno dato prova di essere delle buone guide per orientarsi in questo ambiente, grazie alla loro pregressa conoscenza, per avere attraversato prima gli stessi compiti. Si è trattato di un tutoring di consulenza e di accompagnamento, pur temporalmente circoscritto e definito. I consigli per il miglioramento della pratica che ne sono scaturiti prevedono, tra l'altro, la proposta di calendarizzare un confronto con i colleghi inesperti dopo che questi ultimi hanno svolto le previste osservazioni, programmando ed organizzando gli incontri, mantenendo un clima positivo e collaborativo, che nasce da una sorta di patto tra le parti, che diventa un nobile compromesso, ovvero un accordo in cui entrambi rinunciano ad alcune convenienze per concordare modi, tempi, spazi. In fondo la sfida era proprio questa: far incontrare e metter d'accordo istanze diverse, orari e vincoli, impegni già fissati e possibilità di rinviarli o meno, definire le reciproche priorità nella scaletta delle occupazioni e degli impegni quotidiani. Parrebbe una questione di poco conto, quest'ultima. Cosa ci vuole a mettersi d'accordo? Dietro ad un calendario di presenza, sono da co-costruire, intrecciare ed intessere idee, rappresentazioni reciproche di sé, dell'altro e del da farsi, attese, pesi ed interessi vicendevoli, che non sempre e non subito si incastrano perfettamente come in un sistema cartesiano di ascisse e di ordinate. Serve anticipare le conseguenze di un'azione, immaginare le alternative, prevenire le obiezioni, aggirare gli ostacoli, o ammorbidirli, garantire punti di appoggio sicuri. Proprio come ha dato prova il nostro Virgilio.

Dalla parte del *tutee*

Anche ai junior è stato chiesto di riassumere quanto vissuto nell'esperienza di peer tutoring con alcune parole chiave, immagini metaforiche, il racconto di episodi e aneddoti, senza limitazioni di spazio, in questo caso, con domande aperte del questionario.

'Riflessivo, coordinato, costruttivo ed efficace, di sostegno reciproco, basato su disponibilità, entusiasmo,

ascolto ed accompagnamento': sono le espressioni impiegate per tratteggiare il primo contatto tra scuola e nuovo studente. Con le parole effettive di una studentessa, potremmo così riassumere quanto sperimentato: «(...) l'esperienza è stata:

1) concreta, poiché mi ha permesso di calarmi all'interno della reale situazione scolastica, dunque di entrare in contatto con docenti, bambini, personale scolastico con cui ho dovuto relazionarmi per organizzare l'attività osservativa. Ho potuto inserirmi all'interno di situazioni studiate in modo teorico per vederne le dinamiche pratiche, lo svolgimento e le conseguenze (ad esempio la relazione tra pari, le metodologie di conduzione della lezione, etc.). È stato dunque un lavoro fortemente arricchente sotto diversi punti di vista.

2) Stimolante, perché poter dialogare e chiedere informazioni a una ragazza del secondo anno di corso mi ha permesso di gestire in modo positivo e corretto l'esperienza e, a livello personale, mi ha motivata molto nella continuazione dell'anno accademico. Mi ha stimolato a proseguire gli studi e mi ha convinto maggiormente della mia scelta.

3) Arricchente, nella prospettiva di una crescita integrale a livello individuale e formativo. Ho iniziato a comprendere come comportarmi con i bambini, come rispondere alle loro richieste e provocazioni, ho riflettuto sul modello di maestra che vorrò adottare sulla base di quelli osservati. Alcuni episodi accaduti, nella relazione con le docenti e con gli alunni, mi sono rimasti particolarmente impressi nella mente e li ritengo utili fonti di riflessione».

Tre sono in sintesi le conclusioni provvisorie a cui si può pervenire, grazie alle risposte dei soggetti coinvolti: la rilevanza dell'empatia nel peer tutoring universitario, la centralità del fattore umano nelle relazioni interpersonali e l'attenzione particolare ai contesti scolastici, in cui va in scena il peer-tutoring.

Empatia in pratica

La relazione di peer tutoring acquista un significato particolare se avvicinata all'avverbio 'empaticamente', in quanto questa connotazione ne mette in rilievo il valore etico, pedagogico e sociale¹⁵. L'atto empatico, come si è detto, prevede il riconoscimento dell'altro in quanto

soggetto di esperienza e necessita di una scena e di un doppio movimento dell'io. Possiamo sorvolare sulla scena, per fermarci sull'avvicinamento alla prospettiva dell'altro, inteso come lo spostarsi verso ciò che sta vivendo chi ho di fronte, mettendosi sulla lunghezza d'onda delle sue emozioni ed intenzioni. Il movimento iniziale si accompagna ad un ritorno a sé, che ne sancisce la decisione ad agire. Sono venute così alla luce, grazie alle interviste ai tutor, variazioni decisive nelle relazioni interpersonali, che si sono dispiegate da un approccio definito essenziale e leggero, quanto basta al compito assegnato, in chiave funzionale, all'emergere di spazi di interazione più ampi, a tempi di disponibilità più estesi, a presenze più attente. Perché in alcuni casi l'interazione tra tutor e tutee è stata solo limitata all'essenziale scambio informativo e in altri casi invece ha virato verso una relazione di scambio più significativo, come i dati delle risposte fornite al questionario ci indicano? La possibilità, anche temporale, di dedicarsi alla costruzione della relazione è sicuramente l'elemento dirimente, insieme alle caratteristiche distintive di ogni persona, che si mette in gioco con modalità e stili comunicativi diversi.

Nel tutoring tra pari che è stato oggetto del progetto, il primo piano è costituito dalla relazionalità dell'incontro interpersonale, a cui serve aggiungere la dimensione operativa, pragmatica, categorizzata sotto l'etichetta organizzativo-gestionale. La prospettiva del definire le coordinate spazio-temporali dell'impresa (entrare a scuola per osservare) non è da sottovalutare, anzi è l'architrate di riferimento dell'intero discorso e su cui il progetto stesso di peer tutoring universitario si è andato costruendo. I Virgilio, le guide, dovevano ricordare e avere chiaro il percorso da loro stessi intrapreso, al fine di formulare i corretti ragguagli, per entrare nel mondo scolastico. Coloro che sono passati da questa esperienza hanno potuto evidenziare come il prendersi cura del modo di porsi del *tutee* sia stato essenziale: qualcuno andava spronato, qualcun altro tranquillizzato.

Il fattore umano nelle relazioni interpersonali

I sistemi organizzati ad alta densità umana sono spesso sorprendenti. Il loro modo di procedere segue alcune linee guida maestre, onora il rispetto delle normative, ma si estrinseca in approcci e modalità ideografiche, legate alla

cosiddetta cultura locale, che si costruisce nel tempo, per stratificazioni progressive e successive, legate a persone che hanno catalizzato processi e risultati o hanno creato leadership diffuse e significative. In questo modo agiscono le scuole e l'impatto con questi mondi è quindi del tutto particolare ed imprevedibile, sottoposto all'influenza di numerose variabili. Partendo dal semplice e potente modello dell'antropologo Marcel Mauss, si può sostenere che 'il dono diventa promotore di relazioni'¹⁶, le scuole sono rilette quali 'laboratori sociali'¹⁷, a partire dal costruito teorico di 'comunità di pratica' di Étienne Wenger, che, con questa espressione si riferisce ad un gruppo di persone che condividono ciò che fanno e imparano a farlo meglio se interagiscono tra loro con regolarità¹⁸. Non basta essere fruitori passivi di informazioni e di istruzioni che provengono da altri e anche a volte da altri mondi, intesi come universi culturali, per fare bene il proprio lavoro. Questi iniziali rapporti di peer tutoring possono dar vista a comunità di pratiche? Probabilmente sì, in quanto queste ultime si innescano a partire da rapporti di peer teaching¹⁹, ossia quando esiste un rapporto di reciproco aiuto a partire da due persone, che potenzialmente può allargarsi ad altri soggetti, strutturandosi cognitivamente grazie all'impiego da parte dei pari meno esperti di una zona prossimale di sviluppo, resa disponibile grazie ai più esperti, secondo l'approccio di Lev Vygotskij²⁰, e soprattutto sentendosi parte di una comune esperienza, che opera sia sul piano intellettuale che sul piano sociale e dell'appartenenza.

L'ingresso graduale in comunità di pratiche

Le aspettative reciproche e la contrattualità delle relazioni interpersonali consentono di sviluppare forme inedite di negoziazione di significati e di azioni che promuovono forme di apprendistato delle competenze professionali da un lato e dall'altro aprono la via gradualmente per iniziare a far parte dei luoghi propri della professione, mediante una 'partecipazione periferica legittimata'²¹, che andrà sviluppandosi e definendosi nel tempo e grazie a incontri e attività formative successive.

Il lascito finale del progetto, pur solo al suo esordio, e che necessita di essere implementato e sviluppato, ha posto in luce quanto, per un avvicinamento alla pratica della professione docente, sia determinate il contesto scolastico, in tutta la sua realtà complessa di discontinuità ecologica e antropologica rispetto agli ambienti accademici, con

specifiche caratteristiche sia fisiche sia di ambiente relazionale. Questo tipo di apprendimento è un apprendimento situato, immersivo, di contesto, che si dimostra, come abbiamo avuto modo di documentare, alquanto incisivo, valido e pregnante nelle testimonianze reiterate di molti studenti. Il sapere della pratica si acquisisce sul campo, si tratta di una co-costruzione sociale²² e creativa che fa leva sulle cosiddette ‘teorie implicite’²³ e in questa prima fase soprattutto su ‘rappresentazioni’²⁴ della professione, intese come processi di reinvestimento di situazioni, avvenimenti o personaggi incontrati, più o meno oggettivati.

«(...) La rappresentazione del maestro – del maestro e del suo mestiere – si colloca ed agisce come origine e come fine della motivazione a insegnare»²⁵. Ci sarà tempo nei prossimi anni di formazione universitaria per entrare più a fondo nel mondo della scuola e delle sue interessanti e pluriformi rappresentazioni messe in scena dai suoi protagonisti. Per ora gli apprendisti maestri sono stati

accompagnati in modo efficace sulla soglia da altri studenti più anziani solo di qualche anno ed hanno incontrato alcuni docenti esperti. Si è trattato di un buon inizio per intrecciare sinergie più strette e vicine alla professione e al suo sapere.

La prospettiva di sviluppo è tracciata in modo chiaro dagli esiti della stessa ricerca-azione, ovvero si può prevedere di:

- 1- allargare i tempi per la costruzione della relazione interpersonale nella coppia tutor-tutee;
- 2- accompagnare alla dimensione funzionale e logistica una più articolata dimensione formativa del peer-tutoring;
- 3- tener conto dell’accesso complesso e antropologicamente connotato alle scuole, quali ‘comunità di pratiche’;
- 4- proseguire nella ricerca-azione sul tema, mediante ulteriori cicli di azione e riflessione sull’esperienza.

SONIA CLARIS

University of Bergamo

¹ C. Zaggia, *L’Università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Franco Angeli, Milano 2008.

² CRUI, Orientamento e Tutorato, marzo 1995, pp. 10-11. L’attività di Tutorato universitario, già richiamata nella legge 382/80, è stata introdotta in modo puntuale dall’art.13 della legge 341/90 sugli ordinamenti didattici: 1. Entro un anno dall’entrata in vigore della presente legge ciascuna università provvede ad istituire un regolamento del tutorato, sotto la responsabilità dei consigli della struttura didattiche. 2- Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli. 3. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie.

³ L. Da Re, *Tutor junior e qualità della didattica. L’esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Padova*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno V, dicembre 2012.

⁴ L’art. 2 del D.M. 249/2010 esplicitamente ricorda che la formazione iniziale degli insegnanti è finalizzata a valorizzare la funzione docente attraverso l’acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall’ordinamento vigente. È parte integrante della formazione iniziale dei docenti l’acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo ed al sostegno dell’autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Inoltre si precisa che le competenze citate costituiscono il fondamento dell’unitarietà della funzione docente.

⁵ J. Lancaster, *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community containing, among other important particulars, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark; and of the new system of education on which it is conducted*, London, Darton & Harvey, 1803.

⁶ M. Gerber, J.M. Kauffman, *Peer tutoring in academic settings*, in P. S. Strain (a cura di), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*, Plenum Press, New York and London 1981.

- ⁷ C. Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid 2003.
- ⁸ L. Da Re., *Tutor junior e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, cit., p. 132.
- ⁹ R. Barbier (1996), *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma 2007, p. 103.
- ¹⁰ V. Gallese, *The 'shared manifold' hypothesis: From mirror neurons to empathy*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 8, n. 5, 2001, pp. 33-50.
- ¹¹ A. Goldmann., *Simulating Minds. The Philosophy, Psychology and Neuroscience of Mindreading*, Oxford University Press, Oxford, 2006.
- ¹² R. Eres., P. Molenberghs, *The influence of group membership on the neural correlates involved empathy*, in «Frontiers in Human Neuroscience», vol. 176, n. 7, 2013, pp. 1-6.
- ¹³ L. Boella, *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- ¹⁴ D. Zahavi, *Self and Other*, OUP, Oxford, 2014, p. 170.
- ¹⁵ L. Boella, *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018, p. 124.
- ¹⁶ M. Aime, *Eppur si dona*, in M. Aime et alii, *Dono, dunque siamo*, Utet, Novara 2013, p. 8.
- ¹⁷ F. Zanon, D. Zoletto, *Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching*, in «MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 8, n. 1, 2018.
- ¹⁸ E. Wenger (1999), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; P. Pospel, *Les stages de formation*, Bordas, Paris 1989.
- ¹⁹ G. Boda, *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi didattici*, Franco Angeli, Milano 2006.
- ²⁰ L. Vygotskij (1932), *Il processo cognitivo*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- ²¹ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- ²² D. W Johnson, R. T. Johnson, E. Johnson Holubch (1994), *The nuts and bolts of cooperative learning*, Edina, *Interaction Book Company*, tr. it. *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996; Tochon F.V., *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993; Topping K., (1988), *The peer Tutoring handbook*, Croom Helm Ltd, Beckenham, Kent, U.K. tr. It. *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014.
- ²³ E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 20.
- ²⁴ M. Altet et alii (1996), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, tr.it. Armando, Roma 2006.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 50.

Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università

Accademic Tutoring: educational limits and scope

CHIARA BIASIN

Academic tutoring is widely regarded as an effective educational model and as an efficient method to help students facing different phases and difficulties in their career. Tutorship is a guidance that supports students in their academic success and in the development of personal knowledge, skills and attitudes. This article explores the model of academic tutoring in its limits and in its opportunities, in its strengths and in its ambiguities.

KEYWORDS: TUTORING; ACADEMIC TUTORING; PEER-TUTORING; ACADEMIC GUIDANCE; TUTOR

Il tutorato all'Università

L'European Higher Education Area (EHEA), inaugurata con il processo di Bologna e con la dichiarazione del 1999, accomuna gli stati membri nella riforma dell'istruzione terziaria. Nella logica del Lifelong Learning, l'apprendimento e l'insegnamento all'università hanno l'obiettivo di contrastare la disegualianza nelle condizioni di accesso e la discriminazione degli studenti. In questa prospettiva, le università europee hanno inaugurato politiche per il diritto allo studio al fine di assicurare il successo accademico a tutti gli studenti; l'offerta di servizi per supportare la carriera accademica in tutti i suoi momenti – iniziale, in itinere e finale – è finalizzata al contrasto del drop-out, al potenziamento della mobilità e al sostegno dell'occupabilità degli allievi. L'European University Association¹ ha sollecitato le università nell'attivazione di servizi consulenza e orientamento accademico per sostenere gli studenti lungo tutto il corso di studi, attivando iniziative per sviluppo delle *career management skills*. Anche l'European Lifelong Guidance Policy Network, la rete europea fondata nel 2007 allo scopo di supportare i paesi europei nello sviluppo di politiche efficaci e condivise di orientamento permanente², raccomanda l'implementazione di politiche di *guidance career* specificamente tarate su forme di tutoring, peer tutoring e

mentoring, ritenute gli strumenti più adatti a favorire il successo negli studi.

Nel nostro Paese, il recepimento di queste direttive era già stato anticipato dall'articolo 13, c.2, della legge 19 novembre 1990, n.341 che, riformando gli ordinamenti didattici universitari, aveva introdotto il tutorato come strumento atto a orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi. Il legislatore aveva individuato nel tutorato universitario una misura inclusiva, particolarmente indicata per contenere i livelli di eterogeneità nella preparazione iniziale della popolazione universitaria italiana, soprattutto in quegli studenti che presentano problemi personali o di rendimento; la disposizione legislativa riconosceva nel tutorato sia una forma di aiuto ed accompagnamento pedagogico sia una misura politica atta a garantire democratiche opportunità di accesso all'istruzione terziaria.

Tutti gli atenei italiani hanno recepito tale norma, costituendo servizi di orientamento e tutorato e attivando iniziative ed attività volte a rendere gli studenti attivamente partecipi e responsabili del loro percorso accademico. L'introduzione della funzione tutoriale ha poi caratterizzato le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, i Tirocini Formativi Attivi e pure i servizi dedicati agli studenti con disabilità o con disturbi di apprendimento (Legge 28 gennaio 1999, n. 17 e D.M. 12 luglio 2011, n.5669). Nel Fondo per il Finanziamento Ordinario delle Università, già da alcuni anni, i percorsi di orientamento e le iniziative di tutorato

vengono considerati elementi fondamentali per contribuire al benessere degli studenti, per assisterli nella formazione accademica, per prepararli al mondo del lavoro, ma pure per concorrere progresso culturale ed economico di una società in profonda e rapida evoluzione quale quella del nostro paese.

In particolare, il tutorato viene indicato come il dispositivo pedagogico precipuo per favorire l'empowerment degli studenti, per aiutarli a compiere scelte di studio, personali, professionali. Nel contempo, il tutoring costituisce una delle principali strategie degli atenei italiani per limitare il drop-out accademico, tanto da costituire un indicatore della qualità dell'azione didattica e dell'inclusione dei servizi messi in atto da un sistema universitario.

In tutte le università, si sono affermate varie forme di tutoring con la funzione di accompagnare i momenti salienti della carriera accademica, di monitorare i passaggi di annualità, di presidiare i momenti cruciali come la redazione di tesi finali, di assistere negli stage o nei tirocini, infine di agevolare i collegamenti con il mondo del lavoro e delle professioni.

Due principali tipologie di tutoring si sono maggiormente diffuse negli atenei italiani, sia di tipo faccia-a-faccia sia a distanza: il tutorato in entrata e il tutorato metodologico-didattico. Il primo ha la funzione di accogliere nel 'nuovo universo' le matricole (il cosiddetto *welcome day*) e fornire loro le informazioni di base per orientarsi; il secondo si propone di accompagnare in maniera sistematica e puntuale lo studente durante il primo anno, mediante l'azione di un gruppo di tutori – studenti/pari, personale dell'ateneo o docenti dei corsi. La prima annualità è infatti la più cruciale perché richiede allo studente una transizione dalla 'cultura scolastica' alla 'cultura accademica'; quest'ultima implica una maggiore complessità di ragionamento e più estesi approfondimenti conoscitivi. Il primo anno segna dunque un cambiamento che riguarda il piano del sapere, ma attiene anche ad acquisizioni su altri livelli, simbolici e materiali, (la conoscenza di regole collettive e di comportamenti individuali e di gruppo; il recepimento di norme e valori riferiti allo specifico contesto; l'apprendimento di *routines* e di pratiche intersoggettive, differenziate in base alle diverse tipologie di relazione sociale ed educativa tra i vari attori). In questo senso, l'entrata negli studi

universitari implica un 'salto transizionale'³ che segna un vero e proprio passaggio di stato al 'mestiere di studente universitario'⁴, che va appreso e implementato attraverso azioni ed interventi specificamente dedicati.

L'accesso all'accademia, come ad altre istituzioni sociali, presuppone una dinamica di affiliazione che si realizza mediante forme di adattamento e inculturazione. Lo studente deve apprendere a decodificare e a comprendere il nuovo contesto – amministrativo, pedagogico-didattico, organizzativo, socio-relazionale – al fine di integrarsi in esso. L'entrata all'università può essere assimilata ad un processo di affiliazione al mondo intellettuale che si fonda sulla padronanza di codici⁵, sull'acquisizione di un *habitus* che permette allo studente di essere riconosciuto come aggregato a un 'universo' sociale e mentale comune e di auto-riconoscersi come parte di questo stesso universo. Si tratta del processo che porta a 'diventare membro di un gruppo, incorporandone linguaggi, comportamenti, atteggiamenti, modi di pensiero e di relazione condivisi; è una forma di affiliazione educativa che prevede, seguendo il modello antropologico riferito ai riti di passaggio messo a punto da Arnold van Gennep⁶ agli inizi del Novecento, un processo complesso che, dopo una prima fase di separazione/segregazione dal precedente contesto di appartenenza, richiede un momento molto importante e non facile di transizione verso il nuovo gruppo, che si conclude con l'incorporazione definitiva.

Dal momento iniziale dell'entrata nel mondo universitario sino alla conclusione della carriera accademica, il tutoring è dunque cruciale; esso consente allo studente di connettersi alla vita sociale e intellettuale universitaria⁷, di avere il senso di appartenenza al campus⁸, di partecipare a *information networks* (professori, compagni, gruppi di studio, fratellanze e club, servizi e altre figure accademiche), di mettere a fuoco il metodo di studio, di pianificare e organizzare le attività didattiche e di studio, di assumere la piena responsabilità circa il percorso universitario intrapreso. Lo studente, deve quindi imparare ad apprendere all'università⁹, ma pure deve pure imparare ad apprendere l'università¹⁰.

Tutoring accademico

Come si è visto, da alcuni decenni, anche grazie alle sollecitazioni provenienti dall'Unione Europea, il tutorato

si è affermato come modello pedagogico-metodologico e come insieme di servizi e dispositivi all'interno del mondo universitario italiano.

Tuttavia, già dagli anni Ottanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, l'istituzione dei *Community Colleges*, ovvero i campus universitari specificamente rivolti alla formazione accademica di alunni provenienti da ambienti economicamente e culturalmente svantaggiati oppure di adulti lavoratori, in particolare di personale militare in servizio, aveva dato impulso allo sviluppo del tutoring accademico sotto forma di *guidance career*. In quegli stessi anni, la diffusione di *Tutorial Services* e l'implementazione di programmi di *Individual Tutoring* presso alcune università nordamericane, in particolare nell'università canadese di McGill, avevano iniziato a diffondere il modello tutoriale come il più adeguato ai fini di una preparazione efficace e di successo nello studio accademico¹¹.

Eppure, il tutoring non si sviluppa all'interno del contesto accademico ma nasce, originariamente, come misura scolastica compensativa rivolta alle fasce di alunni più deboli o con difficoltà. Sebbene nell'antichità sia possibile rinvenire pratiche simili a forme di tutorato individuale¹² o individuare figure di precettori che, come riporta Quintiliano, erano affiancati dai migliori studenti nell'insegnamento agli altri allievi, è solo alcuni secoli più tardi che Comenio, nella *Didattica Magna*, suggerisce il tutorato come metodo per insegnare simultaneamente a molti studenti (*Docemur docendo*). Nel Settecento, Andrew Bell e Joseph Lancaster¹³ sperimentano, quasi incidentalmente in un orfanatrofio indiano di Madras, il *monitorial system*, risolvendo così il duplice problema dell'insegnamento a classi numerose e di una didattica erogata da poco preparati insegnanti locali. Lancaster utilizza il metodo in una scuola londinese frequentata da bambini poveri mentre Bell, su incarico di una congregazione religiosa inglese, teorizza il modello del tutoring. Lancaster¹⁴, ritenuto il principale promotore del tutoring, diffonde la *peer education* negli Stati Uniti, dove si trasferisce nei primi dell'Ottocento. Lancaster raccomanda il *metodo del mutuo insegnamento* non solo per la sua efficacia didattica, ma pure per il suo valore sociale, etico e religioso. Infatti, il tutoring viene considerato un sistema di insegnamento – rapido e poco costoso – che permette di garantire una istruzione di

base a tutti gli alunni, raggiungendo anche a quelli provenienti da classi più svantaggiate che usualmente non hanno accesso/diritto all'educazione. Lancaster suggerisce il metodo del tutoring sia per insegnare gli apprendimenti di base sia per attuare una misura democratica di giustizia sociale.

Il tutorato non si afferma, dunque, all'interno del mondo accademico, bensì in riferimento all'apprendimento strumentale della *literacy* e alla *numeracy*. Esso è un sistema centrato sugli allievi che insegnano ad altri allievi, permettendo di contemperare molteplici esigenze: erogare e controllare i contenuti di insegnamento, risolvere difficoltà legate alla numerosità o ai diversi livelli di preparazione degli studenti, alleggerire il lavoro del docente, contenere i costi delle attività educative. Esso si basa su una forma di insegnamento comunitario, vicario e reciproco¹⁵, che si fonda su modalità di trasmissione lineare o *top-down* secondo due step: dal docente al *tutor*; dal *tutor* al *tutee*. In questo modo, il maestro non insegna direttamente a tutti gli allievi, ma solo a quelli più capaci, scelti in quanto migliori ripetitori, istruttori o monitori delle sue lezioni. Il *tutor*, in quanto *peer helper*, è considerato un *surrogate teacher*¹⁶ e l'insegnamento può avvenire per gemmazione in gruppi di allievi suddivisi per livelli omogenei di conoscenze o per gruppi di età. Il *tutor* sceglie a sua volta fra i compagni degli 'assistenti' per aiutarlo e per mettere in atto una serie di misure per controllare che i contenuti vengano insegnati e appresi correttamente dal gruppo¹⁷. In questo caso, il docente riveste un ruolo di coordinamento generale, di formazione e di supervisione dei *tutor*, i quali, a loro volta, controllano gli assistenti che conducono l'attività didattica con il gruppo classe.

Stante questo sistema, non stupisce la diffusione del tutoring a motivo della sua possibilità di adattamento a situazioni diverse (numero di allievi, fasce di abilità, mancanza di docenti, contenuti specifici), di venire articolato per livelli graduali di avanzamento (attività didattiche di approfondimento o consolidamento delle acquisizioni), o di efficacia nella gestione del gruppo, nonché di puntuale controllo delle fasi e dei risultati dell'apprendimento da parte del docente e dei *tutor*. La caratteristica del tutoring, come ricorda Topping¹⁸ è la sua 'credibilità' fondata su una simmetria relazionale e su una

didattica orizzontale tra pari, pur regolata da rapporti di autorità pedagogica ben definiti.

In Europa, in particolar modo in Francia, il modello si diffonde nelle scuole della congregazione fondata da San Giovanni Battista de La Salle. Nelle scuole dei Fratelli delle Scuole Cristiane, viene sperimentata una forma di insegnamento per gruppi di livello, coordinati da *moniteurs* che insegnano agli altri alunni sotto la supervisione del maestro - *instituteur primaire*¹⁹. Le scuole lasalliane sviluppano la pratica dell'*enseignement mutuel* soprattutto per gruppi disciplinari e come misura di carità a favore dei bambini più bisognosi. Tuttavia, l'iniziale favore che ne accompagna la diffusione viene mitigato da elementi che ne causano il progressivo abbandono verso forme di insegnamento più tradizionali: il monitore, più che insegnare, corregge gli errori degli alunni meno capaci oppure ottiene dal maestro troppa libertà nella gestione e nel controllo della classe. Nella medesima epoca, in Italia, anche Raffaello Lambruschini considerava le scuole basate sul *metodo dell'insegnamento reciproco* come uno strumento utile al miglioramento delle condizioni del popolo e come un mezzo per la formazione delle coscienze delle classi più povere, sensibilizzandole all'idea di unità nazionale²⁰.

Verso la metà del Novecento, il tutoring si diffonde capillarmente nei paesi anglofoni come strategia didattica per insegnare ad alunni con difficoltà scolastiche o con problemi di disagio sociale. La sua valenza è dunque riparativa e compensativa.

Negli anni Sessanta, negli Stati Uniti, esso viene utilizzato come strumento didattico nelle campagne per l'alfabetizzazione rivolte a bambini provenienti da ambienti sociali svantaggiati o che non parlano la lingua inglese²¹. Il tutoring acquisisce, dunque, connotazioni legate alla socializzazione e all'inculturazione oltre che esser concepito come una strategia per l'equità sociale. Come nel caso del programma *Youth Teaching Youth*, lo scopo è di aiutare a migliorare l'atteggiamento verso l'apprendimento scolastico e l'inserimento nella comunità sociale. Agli inizi degli anni Sessanta, presso l'Università del Michigan, i coniugi Peggy e Ronald Lippitt considerano per la prima volta il tutoring come un nuovo e specifico campo di ricerca all'incrocio di più prospettive disciplinari: psicologica, antropologica, pedagogica e sociologica. Essi realizzano il progetto pilota *Cross-Age*

Helping Program, basato sulla figura dello *student helper*, impiegato in gruppi eterogenei di alunni con difficoltà scolastiche. Il programma rende conto, per la prima volta e in maniera scientifica, degli effetti del tutorato tra pari, misurando l'aumento dell'interesse, la partecipazione degli alunni alle attività didattiche, l'apprendimento di *skills* socio-relazionali²².

Sul versante sociale, la figura del *peer tutor* è pure il perno del programma, attuato dalla città di New York alla fine degli anni Sessanta, rivolto a bambini di origine portoricana con lacune nella lettura. *Mobilization for Youth* prevedeva una forma di *intercultural tutoring* in cui uno studente più grande, proveniente dal medesimo ambiente o con le stesse criticità del *tutee*, per 25 settimane, accompagnava nello studio individuale un giovane allievo in difficoltà.

Negli anni Settanta, la valenza riparativa del tutoring viene via via soppiantata; viene messa in rilievo, piuttosto, la potenzialità educativa del modello pedagogico, applicata al potenziamento dell'apprendimento nelle attività curricolari. Il tutorato inizia così a caratterizzarsi strategia educativa dedicata al successo scolastico poiché insegna agli alunni le competenze utili per studiare efficacemente, per organizzare il tempo scolastico, per gestire l'orario e il calendario delle materie, per raggiungere migliori risultati a scuola. I programmi di tutoring – individuali e di gruppo – si diffondono rapidamente nelle scuole elementari come *service* offerto agli allievi più competitivi, oppure vengono implementati come struttura di base su cui ruota l'organizzazione dell'intero istituto scolastico (*Tutorial Community Schools*) e su cui si modella anche la didattica dei docenti. Come si è visto, dalle scuole, il tutoring si espande poi nelle università come modello pedagogico per il potenziamento delle conoscenze e/o come metodo didattico per lo sviluppo delle capacità dello studente e finalizzato al successo accademico.

Accompagnamento pedagogico e mediazione educativa nel tutorato accademico

Il modello pedagogico del tutoring fa leva su una relazione educativa e di mediazione facilitante. Il ruolo centrale delle mediazioni – culturali, educative, disciplinari, sociali, istituzionali – conferisce forma e

senso al tutoring. L'azione del tutor (peer, docente, servizi, esperti o supervisori esterni) in quanto mediatore tra lo studente e l'istituzione accademica, svolge un'azione di supporto per la chiarificazione: il tutor facilita l'adattamento al sistema, stimola il contatto educativo, personalizza l'intervento per l'apprendimento, rinforza le relazioni e le dinamiche positive con il gruppo. Per questo, nel tutorato, le funzioni dell'accompagnamento pedagogico e della mediazione educativa risultano di centrale importanza. Infatti, l'affiancamento del tutee richiede una postura educativa che modifica le forme e reimposta le dinamiche relazionali tradizionalmente codificate nel contesto universitario; in luogo dell'asimmetria verticale, il tutoring sollecita una forma di reciprocità, di incontro e di condivisione con il singolo o con il collettivo. La questione dell'autorità viene ripensata come polarità antinomica insita nella relazione educativo-formativa, ma viene sviluppata come forma di aiuto e come rapporto di prossimità.

La distanza e la differenza, pur esistenti tra i partecipanti, legittimano la polarità antinomica e la conseguente la domanda e l'offerta dell'accompagnamento.

Da una parte vi è il desiderio del tutee di essere accompagnato, sostenuto, guidato; ciò presuppone fiducia e disponibilità nel tutor e nella sua competenza nel comprendere e analizzare i bisogni personali del tutee, strettamente legati alla storia di vita e alla carriera accademica. Dall'altra parte, vi è l'expertise del tutor, che deve essere giocata non sul piano impositivo, ma su quello dell'orizzontalità relazionale²³ e che, per esser legittimata e gestita, suppone una risposta educativa autentica, convincente e competente, capace di accogliere sia le richieste del tutee (perseguendo finalità di sviluppo e di crescita individuali) sia le esigenze del contesto accademico (in termini di inserimento e integrazione nella vita universitaria).

Nella relazione tutoriale coesistono, dunque, due distinte e differenti tipologie di legame relazionale: lo scambio 'per dono' e lo scambio 'contrattualizzato'²⁴.

Chi accompagna o sostiene il tutee deve creare un legame che mette in secondo piano gli elementi di differenza, di generalizzazione, di controllo e di pianificazione e preferire, piuttosto, la centralità della relazione, la valorizzazione del progetto personale o professionale del

tutee, la proposta di un percorso comune e condiviso tra accompagnatore e accompagnato²⁵. L'attenzione verso il tutee non riguarda solo gli aspetti didattici, metodologici o contenutistici, ma si esprime sotto forma di sollecitudine etica e di riconoscimento identitario²⁶. Nel tutoring, l'atto di accompagnamento può essere letto come una forma di cura, di vicinanza, di accoglimento e di comprensione verso l'altro, che presuppone una co-implicazione²⁷, una co-responsabilità²⁸ e un mutuo apprendimento tra tutor e tutee.

In questo senso, il modello pedagogico del tutoring si distingue nettamente dalla funzione di erogazione di un servizio efficace; esso si allontana dalla semplice messa in atto di un intervento standardizzato in procedure e protocolli in quanto presuppone un'azione educativa che ha come finalità la ricerca e l'orientamento nella costruzione condivisa di senso; esso esige prossimità e reciprocità relazionale finalizzate al supporto e alla messa in valore il tutee.

Le logiche del peer-tutoring

La finalità del tutoring accademico risulta essere duplice: pedagogica e istituzionale. Ciò comporta una ambivalenza sostanziale tra l'intento educativo e il portato normativo. Da una parte lo scopo è quello di facilitare lo studente nell'apprendimento di *soft skills* e *study skills* utili nella carriera di studio, nella messa a fuoco di capacità, quali l'autonomia, lo spirito di iniziativa, nella definizione dell'intenzionalità formativa e di un approccio autoformativo che vada ad incidere sulla capacità di agency e di progettazione personale. Dall'altra, l'obiettivo del tutoring è quello di limitare i tassi di abbandono per innalzare i livelli di qualità e di successo dell'istituzione accademica.

Il tutorato presenta, dunque, un carattere duplice e pure paradossale che concerne la sua valenza individuale e la funzione collettiva che esercita: esso è una modalità pedagogica di sviluppo individuale e di aiuto allo studio personalizzato, ma costituisce pure uno strumento normativo istituzionale, messo in atto per contenere l'abbandono, per favorire la persistenza negli studi e per garantire la continuità delle carriere accademiche.

Da una parte il dispositivo tutoriale si inserisce nella logica dell'istituzione accademica, di cui reifica le

pratiche e le norme che garantiscono i valori e la continuità dell'istituzione (qualità accademica delle performance, limitazione del drop-out, potenziamento delle eccellenze, attrazione di finanziamenti e migliore posizionamento nel ranking internazionale). Dall'altra, il modello educativo si incentra sullo studente (o sul gruppo) per il potenziamento delle capacità e per la valorizzazione delle risorse peculiari (empowerment). Il comune orizzonte è quello del sostegno alla riuscita – come persona e/o come studente – nel nuovo contesto universitario.

In effetti, il dispositivo pedagogico del tutoring e la misura istituzionale tutoriale appaiono, per certi versi, contraddittori.

Lo studente è accompagnato ad integrarsi nella vita accademica al fine di prepararsi per la vita professionale e la vita sociale. Ciò implica una formazione che va al di là della familiarizzazione con le discipline di studio e con la vita universitaria. L'oggetto del tutoring sembra essere quello dell'adesione al sistema: « de persuader et de convaincre les personnes accompagnées du bien-fondé d'une orientation qui leur est a priori étrangère tout en se plaçant en situation de conseil et non d'autorité hiérarchique pour installer un climat de confiance »²⁹.

Infatti, l'accompagnamento all'università esige il consenso e l'accettazione dello studente rispetto al sistema istituzionale, ai valori della cultura accademica su cui poggia la tradizionale relazione 'verticale' tra professore e studente, basata su una asimmetria strutturale (di età, di sapere, di ruolo, di riconoscimento sociale).

Tuttavia, rispetto alle modalità dell'insegnamento o del laboratorio tradizionali, il tutorato introduce una diversa formula di appropriazione dei contenuti, dei tempi e dei metodi accademici. Gli studenti sono accompagnati a riflettere su di sé e sul sapere, ad effettuare un lavoro personale e di piccolo gruppo in momenti ulteriori e diversi rispetto a quelli delle lezioni programmate. Essi vengono guidati nello sviluppo di abilità, nella valorizzazione delle capacità personali, nella mobilitazione di risorse educative e di strategie didattiche, nel potenziamento del loro impegno verso lo studio, nella messa a fuoco di una personale prospettiva per orientarsi rispetto alla futura carriera professionale o nel sistema complesso del mercato del lavoro.

Tale ambivalenza è evidente anche nelle (sue) conseguenze etiche. Se la *logica del tutoring* si radica nell'accompagnamento dello studente, per permetterne lo sviluppo e l'espressione di potenzialità – personali, di studio, professionali –, focalizzando sui processi di costruzione di senso, di autoformazione, di autonomia rispetto al contesto accademico, *la funzione del tutoring*, invece, presuppone che l'adattamento al sistema universitario passi per un adeguamento alle richieste reificanti dell'istituzione – acquisizione di competenze specifiche, allineamento alle logiche dell'inserimento sociale e del mercato del lavoro, regole di competitività e di macro-organizzazione.

Da una parte il tutoring persegue l'empowerment dello studente, con le sue specificità e caratteristiche, dall'altra il tutorato aiuta questo stesso studente ad allinearsi alle richieste dell'accademia, anche prefigurando le condizioni iscritte nella carriera professionale futura. In questo modo, il tutoring, evitando choc e prevenendo difficoltà, conforma alle domande dell'istituzione accademica attraverso la logica dell'accompagnamento educativo.

Il *peer-tutoring* è la formula più diffusa in ambito accademico. Studenti di anni successivi al primo, selezionati e formati in base ad alcune specifiche competenze e attitudini, vengono impegnati in progetti e attività rivolti agli altri compagni, soprattutto matricole. Possono fungere da tutor anche i docenti dei corsi o il personale dell'ateneo, per incontri tematici o contenutistici più specifici (*Teacher Tutoring* e *Service Tutoring*).

Numerosi studi hanno cercato di dimostrare l'impatto del modello del tutoring rispetto ad altri approcci e, in particolare, hanno tentato di misurare il cosiddetto 'effetto tutore'. Baudrit³⁰ ha enucleato le specificità, e dunque le diversità, di questo modello rispetto ad altre forme di insegnamento/apprendimento. Nello specifico, si tratta di alcuni aspetti costitutivi quali: l'uso sociale e condiviso delle conoscenze tra lo studente, il gruppo e i peer; una diversa modulazione dell'autorità rispetto all'insegnamento tradizionale; l'impulso alla cooperazione e l'uso del gruppo; il focus sulla ricerca della riuscita del tutee piuttosto che l'ottenimento del risultato; la congruenza sociale e cognitiva tra il tutee e il peer. Quest'ultimo fattore costituisce la condizione peculiare del tutorato: il livello di expertise e il linguaggio

del tutor appaiono molto vicini a quelli degli studenti tutorati; la ricerca di contatto sociale e di instaurare relazioni positive alla pari, la messa in rilievo delle qualità individuali e la minima differenza di età del tutor agiscono quali fattori motivazionali positivi sul tutee³¹, che percepisce il suo interlocutore come più vicino rispetto al docente universitario. Da questa maggiore similitudine – sociale e cognitiva – scaturirebbe l'efficacia del tutorato nel quale, tuttavia, possono presentarsi conflitti di ruolo e similitudini di status tra tutor e tutee (o nella gestione delle attività di gruppo) che possono ingenerare problemi di confusione o resistenze nel percorso di accompagnamento.

Rispetto alle lezioni tradizionali, nel tutoring accademico trova ampio spazio la guida allo sviluppo di una nuova concezione dell'apprendimento; viene facilitata la trasformazione progressiva dell'approccio al sapere dello studente da una posizione dualista (prevalente nella scuola superiore, in cui il docente fornisce le informazioni e le risposte ed è generalmente basata su una forma ripetitiva e meccanica di acquisizione) ad una posizione di relativismo contestuale (in cui lo studente è in grado di costruire in maniera autonoma e fondata una opinione personale circa il sapere)³². Infatti, attraverso il tutoring si attiva una forma di retroazione, utile allo studente nel processo di trasmissione delle conoscenze, realizzata mediante la costruzione di un 'sistema di mediazioni'. La specificità e l'efficacia di tale feedback si basa proprio sulle relazioni di prossimità e di mediazione tra due poli partecipanti³³ al tutorato.

Numerosi studi hanno dimostrato il positivo impatto del tutoring ed i suoi benefici nei termini di orientamento e ri-orientamento, di contenimento dei costi universitari, di miglioramento dei tassi di riuscita (aumento del numero dei crediti, aumento della valutazione degli esami, maggiore percentuale di prosecuzione di chi lo frequenta), di incremento della motivazione allo studio³⁴, di valorizzazione del senso di autoefficacia individuale³⁵.

Tuttavia, alcune perplessità sono state mosse da altrettanti studi³⁶. Di fatto, l'azione tutoriale, anche se agita da peer, non assicura, di per sé, un automatico effetto positivo sullo studente tutorato. Non sempre i risultati di un efficace lavoro di gruppo, di una didattica inclusiva e cooperativa, di una buona pianificazione e organizzazione dello studio, di una personalizzazione

dell'apprendimento, in particolare di quello autodiretto e autoregolato, possono esser distinti dai benefici del cosiddetto 'effetto-tutore'. Inoltre, i migliori risultati dell'azione di tutoring sembrano riguardare prevalentemente gli studenti con un livello medio di prestazioni piuttosto che intercettare i più scarsi nello studio o più deboli nei risultati dell'apprendimento³⁷.

Altre criticità del modello vengono ascritte al ruolo/statuto dei tutor all'interno dei dispositivi messi in atto. Infatti, i tutor vengono a volte solo parzialmente coinvolti nella progettazione dei programmi (con un ruolo di monitori e ripetitori più che di ricercatori veri e propri, come i docenti), hanno una formazione spesso limitata (atta a trasformarsi rapidamente da studenti a tutor), ed uno statuto precario, spesso non riconosciuto istituzionalmente (reclutamento su base volontaria, con contratti limitati nel tempo e non sempre ben retribuiti, rapido turnover).

Per queste ragioni, Annot ritiene il tutorato accademico un modello pedagogico parzialmente efficace perché si situa all'incrocio tra l'innovazione didattica, l'accompagnamento metodologico e il consolidamento di pratiche educative tradizionali. Anche dal punto di vista istituzionale, la studiosa francese lo considera solo un indicatore parziale con cui giudicare l'efficacia delle politiche universitarie per far fronte al problema del drop-out o per favorire l'accesso all'istruzione terziaria. Senza costi economici eccessivi per gli atenei, il tutoring permette di introdurre alcune innovazioni didattiche o pedagogiche che non mettono però in discussione l'organizzazione universitaria, il ruolo e le competenze dei professori, la struttura dei corsi di insegnamento, le pratiche e le relazioni accademiche³⁸.

Inoltre, se non obbligatorio, il tutorato viene scelto dagli studenti che meno ne avrebbero maggiormente necessità³⁹. Spesso, esso non viene compreso nel suo valore (auto)formativo; viene percepito come un tempo ulteriore, aggiuntivo ed esterno alle attività accademiche; oppure, esso viene ritenuto un modo di passare il 'tempo libero' dallo studio per socializzare con i compagni o per focalizzare su alcuni contenuti di studio, infine come un'attività da frequentare per compiacere i docenti o l'istituzione. In questo senso, il tutoring viene definito dalla Annot⁴⁰ come un tempo accademico *sospeso* rispetto ai corsi e *aggiuntivo* rispetto allo studio e alle relazioni accademiche poiché apre uno spazio di

confronto con gli altri e introduce a un tempo di riflessione rispetto a sé.

Conclusioni

I rapidi e globali cambiamenti tecnologici, economici e sociali che hanno investito, in anni recenti, tutte le università, ed in particolare quelle del nostro paese, hanno evidenziato la necessità di politiche e pratiche dedicate all'orientamento e al tutorato degli studenti. La *career guidance* è diventata una fondamentale strategia integrata nel Lifelong e Lifewide Learning e una componente essenziale dei sistemi dell'educazione terziaria. Attraverso il tutoring viene offerta agli studenti la possibilità di cogliere opportunità di apprendimento, sviluppare nuove skills, orientare la scelta del futuro lavoro, facilitare l'inclusione sociale e potenziare lo sviluppo personale. I benefici del tutoring riguardano, dunque l'accompagnamento nella costruzione dei percorsi di vita e delle traiettorie professionali; l'ottica è quella della progettualità formativa continua, che implica la capacità di gestione di strumenti di auto-orientamento e di mobilitazione di strategie per la riflessività in termini di consapevolezza e agency. Per l'università, invece, i vantaggi del tutoring risiedono nell'erogazione e nel coordinamento di servizi (consulenza, orientamento, tutorato, mentoring, supporto accademico e didattico, servizi extra accademici e per il tempo libero, attività specifiche e iniziative pubbliche) che, a fronte della

composizione e dei livelli eterogenei degli studenti, offrano soluzioni e opportunità per l'accesso al sapere, per la garanzia della qualità delle politiche accademiche e per l'inclusione nel sistema universitario. Non si tratta solo di fornire semplici informazioni, ma di aiutare a sviluppare abilità specifiche e competenze trasversali cruciali. Il successo accademico è la finalità condivisa che accomuna il tutoring inteso come modello pedagogico di sviluppo individuale/collettivo oppure concepito come servizio istituzionale per la risoluzione dei problemi legati alla carriera universitaria.

Il punto di forza del tutoring, come afferma Topping⁴¹, sta dunque nella ridotta asimmetria pedagogica e nella creazione di un legame di accompagnamento che stimola la partecipazione, offre l'opportunità di un attivo impegno verso lo studio e la vita accademica, incoraggia la cooperazione, l'ascolto e la comunicazione. In questo legame di prossimità ed in questa dimensione di comunità, stanno dunque il senso e il valore del tutorato accademico, ovvero la possibilità di supportare lo sviluppo personale/sociale, rafforzando l'ethos accademico e l'appartenenza istituzionale.

CHIARA BIASIN
University of Padua

¹ European University Association (EUA) (2003). *Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project 2002-2003*. Brussels: EUA.

² European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *The Progress Report 2011-12: A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-12*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research (FIER) <http://elgpn.eu> elgpn@jyu.fi

³ C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.

⁴ C. Biasin, *Il "mestiere" di studente: accompagnare la transizione dagli studi superiori all'università attraverso il tutorato*, in Da Re L., Biasin C. (a cura di): *Il Tutorato Formativo: Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018, pp. 77-98.

⁵ A. Coulon, *Becoming a Member by Following the Rules*, in A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun, B. Burge, *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge University Press, Cambridge/New York, 2004, pp. 109-118; ID. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, «Educação e Pesquisa», 43, 44, p.1247.

⁶ A. van Gennep, *I riti di passaggio* (1909), Bollati Boringhieri, Milano, 2000.

⁷ V. Tinto, *Stages on Student Departure. Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving*, «Journal of Higher Education» 59, 4, 1988, pp.438-455.

- ⁸ M.M. Karp, K.L. Hughes, L.O’Gara, *An exploration of Tinto’s integration framework for Community College Students*. (CCRC Working Paper No.12), Columbia University, Teachers College, Community College Research Center, New York, 2008.
- ⁹ S. Paivandi, *Apprendre à l’université*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- ¹⁰ C. Biasin, *Il “mestiere” di studente*, cit.
- ¹¹ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, «*Studium Educationis*», 19,1, 2018, pp.13-32.
- ¹² H.I. Marrou, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, vol. 1 et vol. 2. Éditions du Seuil, Paris, 1948.
- ¹³ A. Bell, J.Lancaster, *Manuale del sistema di Bell e Lancaster o mutuo e simultaneo insegnamenti di leggere, scrivere, conteggiare, e lavorare di ago nelle scuole elementari*, D’Anna, Firenze, 2005.
- ¹⁴ J. Lancaster, *Improvements in Education*, Routledge, London, 1992.
- ¹⁵ K. Topping, *Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities*, «*Review of Educational Research*», 68, 3, 1998, pp. 249-276.
- ¹⁶ K. Topping, *Trends in Peer Learning*, «*Educational Psychology*», 25, 6, 2005, pp. 631.
- ¹⁷ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?* «*Revue Française de Pédagogie*», 132, pp. 125-153.
- ¹⁸ K. Topping, *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. «*Higher Education*», 32, 1996, pp. 321-345.
- ¹⁹ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?*, cit. p.128.
- ²⁰ C. Biasin, *Le transizioni*, cit.
- ²¹ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?*, cit. p.132.
- ²² A. Baudrit, *Le Tutorat. Richesse d’une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- ²³ C. Biasin, *L’accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- ²⁴ P. Fustier, *Le lien d’accompagnement*, Dunod, Paris, 2000.
- ²⁵ M.Paul, *L’accompagnement dans le champ professionnel*, «*Savoirs*», 2, 20, 2009, pp. 11-63; M.Paul, *La démarche d’accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, De Boeck, Bruxelles, 2016.
- ²⁶ M.Paul, *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L’Harmattan, Paris, 2004.
- ²⁷ H. Breton, *Attention conjointe, coexplicitation de l’expérience et accompagnement en formation*, «*Education Permanente*», 4, 205, 2015, pp. 87-98.
- ²⁸ J.P. Boutinet, *La coresponsabilité dans l’accompagnement est-elle possible?* *Education Permanente*, «*Education Permanente*», 4, 205, 2015, pp. 53-61.
- ²⁹ E. Annoot, *La réussite à l’université*, De Boeck, Bruxelles, 2012, pp.115-116.
- ³⁰ A. Baudrit, *Le Tutorat : richesse d’une méthode pédagogique*, cit.
- ³¹ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?*, cit. p. 24-25.
- ³² S. Paivandi, *Apprendre à l’université*, cit., p.28-30.
- ³³ E. Annoot, *Le tutorat ou ‘le temps suspendu’*, «*Revue des Sciences de l’Éducation*», 27, 2, 2001, p. 388.
- ³⁴ E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *How College Affects Students*, Jossey Bass, San Francisco, 2005
- ³⁵ C.Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit.
- ³⁶ C.T. Fritz-Gibbon, *Peer and Cross Age Tutoring*, In *Encyclopedia of Educational Research*, MacMillan, London, 1992, pp. 980-984; J. Galbraith, M.Winterbottom, *Peer-tutoring: what’s in it for the tutor?* «*Educational Studies*», 37, 3, 2011, pp. 321-332.
- ³⁷ I.Borras, *Le tutorat à l’université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite?* «*Bref du Céreq*», 290, 2011, pp. 1-4.
- ³⁸ E.Annoot, *Le tutorat ou ‘le temps suspendu’*, cit. p.397.
- ³⁹ M.Altet, M.Fabre, P.Rayou, *Une fac à construire. Sur quelques aspects paradoxaux de l’expérience universitaire*, «*Revue Française de Pédagogie*», 136, 2001, pp.109.
- ⁴⁰ E. Annoot, *Le tutorat ou ‘le temps suspendu’*, cit. p.385.
- ⁴¹ K. Topping, *Trends in Peer Learning*, cit.

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.

Il Progetto *Politiche Attive*: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti

The *Active Policies* Project: symbolic dimensions of the dispositive and supportive practices for students in learning and training paths

FRANCESCA OGGIONNI, MANUELA PALMA, STEFANIA ULIVIERI STIOZZI¹

The Active Policies Project [Progetto Politiche Attive] – promoted by the Department of Human Sciences for Education of the University of Milan - Bicocca – provides the activation of multiple supportive actions for students, in order to help them in the articulation of a meaningful and fully formative academic experience. The purpose of this paper is to present the symbolic functions and the pedagogical foundations underlying the project and the methodological choices that characterize the coordination and tutoring functions.

KEYWORDS: TUTORING, PEDAGOGICAL COUNSELING, EDUCATION, ACADEMIC POLICIES, STUDENTS' PARTICIPATION

Dimensioni simboliche di cura del progetto esistenziale e formativo dello studente

In un quadro politico e culturale in cui, negli ultimi decenni, l'Università ha cambiato radicalmente la sua fisionomia, occuparsi di cura del progetto formativo degli studenti e delle studentesse risponde a una logica di sistema, oltre ad essere un obiettivo fondamentale per un Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione come quello nel quale lavoriamo². All'interno di uno scenario che ha messo a regime processi di autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento tramite l'attuazione del sistema AVA³, gli studenti hanno assunto un ruolo cruciale nel monitoraggio delle attività formative e didattiche a cui prendono parte. Ci muoviamo in una fase storica della vita universitaria in cui gli studenti hanno, in base alle nuove normative, un ampio potere di partecipazione, di rappresentanza negli Organi⁴ e di negoziazione degli aspetti che riguardano la qualità dell'offerta formativa; hanno un ruolo attivo nei processi decisionali e sono chiamati a lavorare in modo sinergico con tutte le altre componenti, nelle sedi preposte (Gruppo di Riesame, Commissione Paritetica, etc.), per prendere in esame criticità, proporre miglioramenti e contribuire in

modo attivo alla trasformazione del proprio Corso di Studi (CdS).

All'interno di un quadro culturale che valorizza un'Università capace di produrre trasparenza intorno ai propri processi, si delinea un'immagine di studente competente e "adulto", che fornisce un contributo, in chiave critica e propositiva, al sistema di cui fa parte e che concorre al suo cambiamento. Quest'immagine di studente, pur individuando una linea di tendenza importante, tesa alla costruzione di una comunità formativa che lavora in chiave autopromozionale e mette insieme le risorse per avviare processi di cambiamento⁵, rappresenta solo una parte, peraltro connotata da forti istanze idealizzanti, dello scenario studentesco che abbiamo di fronte nei nostri CdS. Infatti accanto a questa immagine di studente attrezzato e dotato di una capacità di pensiero critico e autonomo⁶, nella vita di tutti i giorni, osserviamo il disorientamento, spesso silente, di molti studenti che abbandonano gli studi un po' in sordina e di cui si fatica ad avere un quadro chiaro delle ragioni.

Il problema di come sostenere la tenuta del processo formativo di molti studenti che appaiono disorientati al punto da decidere di abbandonare è solo una, anche se la più eclatante, delle criticità che uno studente può attraversare lungo il suo percorso di studi. Molti dei tratti

e delle fatiche che segnano il percorso universitario degli studenti rischiano di restare invisibili all'interno di un dispositivo che accentua, sempre più, la sua dimensione tecnico/burocratica, dimensione che può comportare una cancellazione progressiva dei bisogni e delle domande del soggetto.

Il Progetto *Politiche Attive* è nato dall'idea di dare visibilità alle fatiche degli studenti, ai loro dubbi e ai loro bisogni impliciti e latenti ma anche dal desiderio di incentivare le loro potenzialità e risorse, utili a leggere il contesto in cui sono inseriti e poterlo abitare con sempre maggiore consapevolezza; si è voluto costruire un luogo dove incrementare il potere formativo della domanda condivisa, ma si è voluto soprattutto costruire uno *spazio pedagogico* dove ciò che viene appreso in aula in forma di contenuto possa essere lavorato in una chiave individuale, attenta alla singolarità dello studente e alla specificità delle sue domande. Non è possibile parlare di cura delle relazioni, nelle molte accezioni e declinazioni che gli studenti apprendono frequentando i corsi dei diversi CdS, senza che vi sia una cura del contesto della vita universitaria degli studenti stessi; per questo si è progettato un dispositivo dove qualunque studente potesse incontrare un Referente-tutor con cui esplorare le questioni che emergono nel percorso universitario, da quelle più mirate e circoscritte a quelle di più ampia portata, che investono il proprio Sé personale e professionale e la propria progettualità nel tempo⁷.

Il Progetto *Politiche Attive*, attivato in via sperimentale due anni fa è, dunque, un “progetto innovativo volto all'attivazione e messa a sistema di azioni multiple di accompagnamento pedagogico e progettuale in grado di orientare gli studenti nell'articolazione di un'esperienza universitaria pienamente formativa”⁸.

L'idea di fondo è stata quella di progettare un dispositivo che consentisse agli studenti di *apprendere dalla propria esperienza di studente*⁹ mettendo a fuoco, in particolare, i momenti di transizione, come le prime fasi di ingresso o di soglia nel mondo del lavoro, e costruendo una cultura “dal basso”, che partisse dal disorientamento per supportare l'elaborazione di traiettorie che conducano a una maggiore consapevolezza di sé, alla capacità di riflettere sul proprio percorso formativo, ad apprendere l'arte della scelta e a dare forma al proprio percorso di crescita personale e professionale¹⁰.

Ci si è resi conto dell'importanza di declinare il progetto in uno spazio/tempo di ascolto, aperto alla riflessione e alla ricerca perché gli studenti potessero cominciare a portare in superficie alcuni bisogni invisibili e renderli visibili, innanzitutto, a sé stessi; era importante offrire un luogo dove riflettere sulla complessità della vita universitaria che richiede di sapersi muovere in un sistema a molte dimensioni.

Per questo uno spazio di ascolto coadiuvato da un Referente-tutor è parso fondamentale. Questa è una figura che assume una funzione di mediazione¹¹ importante, sia nel consentire allo studente di familiarizzare con le regole e i codici dell'istituzione sia perché, nell'offrire un'attenzione individualizzata alle sue domande, incentiva negli studenti un posizionamento istituzionale, che consente di poter connettere le proprie domande con la realtà incontrata, con i suoi vincoli e i suoi spazi di apertura e possibilità. La nostra ipotesi è che solo uno studente che abbia sviluppato una capacità di apprendere dall'esperienza può essere in grado di rivolgere il proprio contributo al miglioramento dell'offerta formativa del proprio CdS.

Vorremmo sviluppare alcune considerazioni sulle dimensioni fondative del Progetto, leggendole nel loro intreccio e cogliendone alcune dimensioni simboliche che rendano conto della profonda sinergia tra i criteri orientatori del Progetto e la finalità pedagogica che anima le proposte del nostro Dipartimento.

Un primo aspetto riguarda la centralità della *dimensione consulenziale* per ovviare alla “assenza del rispondente”¹². Le prospettive incerte a cui vanno incontro i giovani e un'età adulta sempre meno regolamentata sono due scenari che investono l'Università di una nuova responsabilità formativa, quella di essere un crocevia importante per una felice transizione all'età adulta. In questo senso l'Università oggi non può limitare il suo mandato all'offerta di una didattica di qualità. Questo compito, ampiamente facilitato dal rapporto con la tecnologia, non esaurisce la funzione di orientamento che oggi spetta all'Università a cui viene richiesto un compito formativo più integrale: quello di saper presidiare, modulare e ritualizzare i processi di crescita degli studenti, perché questo percorso evolutivo possa davvero compiersi.

Questo accompagnamento necessita di spazi e di tempi in cui si possa dare forma alle proprie domande in presenza di qualcuno che le accolga, le condivida e le possa lavorare insieme allo studente perché si sviluppino e nel tempo si trasformino.

Si tratta di lavorare con il tempo e sul tempo¹³ della formazione per promuovere negli studenti la capacità di connettere il proprio presente al passato, in funzione di una apertura al futuro che non sia troppo destabilizzante e/o ansiogena. In questo senso la presenza di un Referente-tutor assume un ruolo di rilievo; essendo una figura più esperta e qualificata può aiutare il transfert sulla formazione¹⁴, contenere le ansie di prestazione e lavorare dunque non solo su ciò che emerge, ma ascoltare il non detto, quello che si cela tra le righe dei discorsi espliciti e che rimanda a questioni ancora ignote e non elaborate. Creare un legame con una figura di riferimento supporta gli studenti nel diventare protagonisti a pieno titolo del proprio percorso, promuove percorsi di *empowerment*¹⁵ nella direzione di rinforzare l'autostima e la capacità di sostenere le frustrazioni nei momenti di criticità inevitabili a cui espone un percorso di studi.

La dimensione consulenziale diventa, in questa prospettiva, un dispositivo centrale; il Progetto ha previsto per ogni CdS un referente con funzione di tutoring a cui gli studenti potevano rivolgersi, nei colloqui settimanali programmati, per domande, bisogni e necessità eterogenee che riguardavano la loro vita universitaria nel suo complesso. A fronte di una delle esperienze più disorientanti del nostro quotidiano, caratterizzato da una progressiva assenza del rispondente come “colui che accoglie le nostre domande su ciò che siamo e diventiamo”¹⁶, si è avvertita l'esigenza che gli studenti potessero sperimentare, tramite un processo di pensiero condiviso, di ascolto risonante e attivo delle proprie domande¹⁷, l'importanza di un'istituzione formativa, incarnata nella figura di un Referente-tutor con spiccate capacità consulenziali, in grado di ospitare i loro dubbi e le loro fatiche.

La postura consulenziale consente un approfondimento dei diversi livelli a cui la domanda rinvia, permette di usare la domanda come pre-testo per riflettere sui propri stili di pensiero, sul modo di organizzare le strategie cognitive ed emozionali utili a superare i momenti di impasse. L'ascolto attivo di un Referente-tutor è la

mediazione fondamentale che consente di avvertire *la pelle*¹⁸ dell'Istituzione, la sua materialità, per sentirsi parte di un progetto formativo più ampio in una prospettiva di dialogo intergenerazionale e di passaggio dell'esperienza da un tutor adulto a uno studente in formazione.

Il secondo aspetto che vorremmo prendere in considerazione, oltre alla consulenza, è la *dimensione di ricerca* che il dispositivo *Politiche Attive* ha attivato. Se la consulenza ha previsto un rapporto individuale tra un Referente-tutor e uno studente, volto ad andare a fondo di uno specifico problema, la dimensione di ricerca si è articolata sul gruppo e con il gruppo per attivare negli studenti la capacità di uno sguardo distanziato e critico sul contesto della loro formazione.

La ricerca ha interpellato il gruppo come soggetto di un'esplorazione su alcune aree della formazione; si sono attivati gruppi di discussione e focus group che hanno ragionato su alcune aree sensibili del proprio percorso universitario (la transizione dalla fine degli esami all'elaborazione del progetto di ricerca; l'impatto con il progetto di tesi; la qualità della didattica vissuta in aula, etc.) con lo scopo di attivare negli studenti la funzione di “ricercatori attivi” del proprio contesto. Abitare un contesto potendolo arricchire delle proprie domande di senso e assumere una postura da ricercatore che esamina i dettagli della realtà che incontra è oggi una prerogativa cruciale per uno studente ma lo è anche, a maggior ragione, per un futuro educatore e/o per un insegnante.

Se la pratica della consulenza consente un processo di immersione nella propria problematica e permette di assumere una consapevolezza maggiore del proprio percorso individuale¹⁹, la ricerca sviluppa una *mente di gruppo al lavoro*²⁰ in grado di condividere i significati che emergono dal percorso formativo, elaborando eventuali azioni correttive. Si tratta di due funzioni complementari e pensabili solo nella loro stretta interconnessione: da un lato far crescere gli studenti come soggetti a pieno titolo del proprio percorso tramite un lavoro sulla domanda consulenziale, dall'altro costruire una comunità capace di pensare insieme e trovare soluzioni per incidere in modo efficace sulla qualità del percorso.

Questo stesso processo è stato attivato a livello di coordinamento: la complessità del lavoro a più livelli ha richiesto un'organizzazione che si è articolata in gruppo, prevedendo incontri di mutua supervisione tra

Responsabili e Referenti-tutor sull'andamento del Progetto che, data la sua natura sperimentale, ha richiesto un frequente lavoro di interrogazione sui processi in corso, al fine di vedere attecchire un'idea e modificare, in profondità, il modo in cui l'istituzione elabora il patto formativo con gli studenti²¹, punta sulla fiducia e sulla cura della qualità del loro progetto formativo, per supportarli nei passaggi che li condurranno, un domani, a scegliere un percorso professionale e di vita il più possibile calibrato sul proprio desiderio.

Questa impostazione ha visto la crescita della comunità: il senso di aver dato vita a uno spazio che produce stabilità e al contempo dinamismo ne testimonia la fecondità.

La complessità delle funzioni: coordinamento e tutoring

Il Progetto *Politiche Attive* s'inserisce a pieno titolo tra le attività di tutorato istituite dalla Riforma degli ordinamenti didattici universitari (L. 19 novembre 1990, n. 341, Art. 13) secondo cui:

Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie²².

Nel corso degli anni sono state sperimentate e consolidate numerose proposte e servizi a livello d'Ateneo e dei singoli CdS; il *carattere innovativo* del Progetto *Politiche Attive* consiste nella scelta di collocarsi ad un "livello intermedio" di Dipartimento funzionale al riconoscimento delle specificità dei sei CdS – Scienze della Comunicazione (L-20), Scienze dell'educazione (L-19), Formazione e sviluppo delle risorse umane (LM-57), Scienze Antropologiche ed Etnologiche (LM-1), Scienze pedagogiche (LM-85), Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) – e alla loro intersezione in termini di trasversalità, nella ricerca di risposte condivise a bisogni comuni.

Il compito di facilitazione delle relazioni e comunicazioni tra studenti, docenti e personale amministrativo nonché di

ideazione e sviluppo di strategie condivise di gestione di eventuali criticità, (afferenti sia al piano didattico che organizzativo) viene assunto da un gruppo di lavoro composto dalle Responsabili del Progetto, con una funzione di coordinamento, e dai Referenti-tutor *Politiche Attive* dei singoli CdS²³. Ad essi è affidato un ruolo che assume i tratti dell'accompagnamento, della facilitazione, della consulenza, della mediazione, ponendosi "quale "ponte" tra gli studenti ed il mondo universitario [...]; quale "elemento di monitoraggio" dei bisogni degli studenti [...] e quale "mediatore didattico" nella gestione della comunicazione e dell'apprendimento [...] e come guida operativa nella personalizzazione di percorsi formativi"²⁴. La poliedricità del ruolo è modulata a partire da una profonda conoscenza del sistema universitario, dell'impianto e della cultura sottesa ai CdS e ai profili professionali a cui tende la formazione accademica; pertanto, risulta efficace l'esperienza maturata dai Referenti-tutor in qualità di ex-studenti, dottorandi o assegnisti, che hanno avuto modo di avvicinarsi progressivamente all'ambito accademico, acquisendo una sempre maggiore conoscenza dell'impianto e delle dinamiche e seguendone anche alcuni processi evolutivi. La loro storia formativa li rende credibili agli occhi degli studenti, poiché in grado di ricollocare alcune questioni nodali – di cui possono aver fatto esperienza in prima persona – all'interno di un'ampia cornice di senso, rispetto alla quale continuano a dimostrare interesse in termini di ricerca e professionali. I Referenti-tutor non hanno incarichi di docenza (così da evitare ambiguità confusive), dunque, la relazione con gli studenti non avviene sul piano della valutazione, ma del dialogo e del confronto. Ad essi è affidato, infatti, il compito di ascoltare e accogliere le domande degli studenti attraverso attività di prima consulenza (in presenza – attraverso un ricevimento settimanale – e via mail) riguardo alle difficoltà incontrate nel percorso di studio (ad esempio, preparazione degli esami, partecipazione alle lezioni, rapporti con i docenti, etc.), prestando attenzione alle esigenze differenziate tra studenti frequentanti e non frequentanti, studenti lavoratori e lavoratori studenti. Fin dalla fase di avvio del Progetto (A.A. 2016-17) si è posta particolare attenzione alla raccolta e comprensione dei bisogni degli studenti; la loro progressiva conoscenza ha portato a riconoscere che "alcune priorità fondamentali

sono comuni a tutti gli studenti, [mentre] le loro esigenze evolvono con una dinamica simile a quella descritta dalla piramide dei bisogni di Maslow²⁵: risolto un primo livello “fisiologico”, che esprime bisogni di orientamento di ordine logistico e informativo, gli studenti ricercano sempre maggiori livelli di sicurezza, appartenenza, stima e autorealizzazione. Non si tratta di un processo lineare e i bisogni si rivelano intrecciati, per cui spesso le risposte di primo livello aprono a domande di senso più ampie e a piani di rielaborazione sempre più complessi. Con questa consapevolezza, la consulenza è pensata in chiave pedagogica, in modo da poter essere esercitata e percepita in termini formativi (e non solo informativi). Infatti, in coerenza con i principi e le linee guida tracciate dalla CRUI²⁶, le azioni promosse riguardano l'accoglienza e l'ascolto, il sostegno e l'accompagnamento, nel monitoraggio costante dell'evoluzione dei bisogni e delle aspettative delle studentesse e degli studenti, che si spostano progressivamente da un'esigenza di comprensione del contesto organizzativo verso un piano riflessivo di (ri)significazione del proprio percorso universitario, in termini di prefigurazioni e scelte culturali, personali e professionali²⁷.

Agli studenti viene, quindi, offerto un *luogo avalutativo* in cui portare domande, dubbi e difficoltà, ma soprattutto uno spazio di incontro e pensiero in cui provare a “mettere al lavoro la crisi”²⁸, sia essa implicita, esplicita o remota, relativa ad alcune criticità del percorso universitario oppure da esso sollecitata rispetto ad alcune questioni cruciali, che sostanzialmente si rifanno all'esperienza della scelta e dell'assunzione di responsabilità personali o professionali. Un clima d'incertezza diffusa sta introducendo trasformazioni significative nei contesti sociali e nelle biografie individuali, con una progressiva frammentazione e individualizzazione dei corsi di vita²⁹; gli effetti sulle giovani generazioni si riflettono anche nelle forme assunte dall'esperienza universitaria, che può essere vissuta in modo individuale e autoreferenziale oppure ricercando il confronto con i colleghi, con i docenti, con le realtà professionali del territorio; può essere vissuta in modo periferico e strumentale oppure attivo, partecipativo e propositivo. Le *Politiche Attive* si muovono proprio in questa direzione, promuovendo l'autonomia degli studenti nell'individuare possibili soluzioni a eventuali criticità,

accompagnandoli nella rilettura, e sostenendo l'assunzione di una prospettiva progettuale e di una responsabilità di scelta e azione consapevole.

Assume dunque piena centralità l'esperienza vissuta dagli studenti nella sua complessità, nell'intreccio di molteplici motivazioni e aspettative, dubbi e incertezze, sintonie e disequilibri di tipo comunicativo, relazionale e/o progettuale, problemi di conciliazione. A fronte della possibile difficoltà di ricomposizione dell'apparente frammentarietà delle diverse proposte didattiche e formative (che si strutturano attraverso lezioni frontali, laboratori, seminari, tirocini, stage; contesti d'apprendimento ampi, di piccolo gruppo e in ambienti e-learning), viene sostenuto, in termini di significato, il processo di costruzione di un'identità professionale dai tratti sempre meno confusi. Rafforzare le intersezioni tra le molteplici proposte formative e aumentare la partecipazione degli studenti, ricercando un sempre maggiore coinvolgimento da parte dei docenti, divengono tensioni efficaci di bilanciamento delle criticità nel momento in cui diviene riconoscibile un *progetto culturale condiviso*; in questa prospettiva il Progetto individua ampi margini di consolidamento e miglioramento³⁰.

Ponendosi come anello di congiunzione e ancorando l'impianto ai principi del lavoro in rete, le Responsabili delle *Politiche Attive* e i Referenti-tutor di CdS, con la supervisione del Direttore di Dipartimento, operano in stretto contatto con i Presidenti e i Consigli di Coordinamento Didattico dei CdS, i Delegati del Dipartimento all'Orientamento d'Ateneo, i coordinamenti didattici dei tirocini e dei laboratori, e si confrontano costantemente con i rappresentanti delle studentesse e degli studenti.

La decisione di sperimentare una modalità di lavoro condivisa e collaborativa³¹ tra Referenti-tutor delle *Politiche Attive* ha previsto la partecipazione a incontri di gruppo a cadenza mensile su specifici oggetti di lavoro, comuni ai diversi CdS, al fine di individuare, in modo condiviso, attività e strumenti in grado di migliorare il percorso di formazione degli studenti. Al termine di un anno di sperimentazione, questa modalità di lavoro è stata valutata positivamente perché ha sostenuto la costruzione di una *cultura comune*: il confronto su tematiche specifiche ha favorito la rilettura critica delle specificità

dei singoli CdS e del lavoro consulenziale realizzato individualmente; ha permesso la condivisione di pratiche e la progettazione di azioni congiunte; ha progressivamente rafforzato il riconoscimento del Progetto all'interno di una dimensione istituzionale. Essere parte di un sistema in rete ha portato alla costruzione di un rapporto di collaborazione con i servizi d'Ateneo rivolti a studenti con fragilità – Se.S.D.DSA, Servizio per gli studenti con disabilità e con DSA; Servizio di Consulenza Psicosociale per l'Orientamento; Counselling psicologico –, al fine di evitare sovrapposizioni confusive e creare raccordi funzionali ad un invio personalizzato³², capace di mostrare cura e rispetto della singolarità di ogni situazione.

Oltre alla consulenza individuale, i Referenti-tutor stimolano l'incontro e confronto tra/con gli studenti attraverso la conduzione di focus group e di interviste telefoniche³³; all'iniziale intento di conoscere le opinioni degli studenti e di raccogliere suggerimenti e proposte funzionali al miglioramento dell'offerta formativa, si è aggiunta l'ipotesi di proporre gruppi di discussione e approfondimento³⁴ a partire dalle questioni emerse nel corso delle consulenze individuali. Ne è un esempio l'analisi dell'esperienza vissuta nella fase conclusiva del percorso di studi, in cui la scelta di un argomento d'interesse da trattare nell'elaborato finale/tesi può rappresentare la sintesi della propria esperienza formativa, un riscatto personale oppure uno snodo rispetto alla realizzazione professionale; ma quando il piano dell'elaborazione concettuale s'interseca con quello progettuale-esistenziale, carico di implicazioni emotive, possono venire alla luce fragilità latenti, di non sempre facile gestione. Equilibri incerti e precari tra le dimensioni personali e professionali possono creare un disorientamento, che può essere accolto ed elaborato non solo a livello individuale, ma anche in un contesto dialogico di piccolo gruppo.

Posta dagli studenti di tutti i CdS come questione nodale, la fase finale del percorso di studi è stata uno dei nuclei principali di attenzione e progettazione dell'A.A. 2017-2018. In fase di stesura della tesi/elaborato finale vengono infatti poste numerose domande tecniche, a cui spesso sono sottese richieste implicite di accompagnamento nel processo di elaborazione della domanda, nella presa di contatto e avvio di un rapporto con i docenti, nella

gestione di difficoltà linguistiche e di concettualizzazione. La rilevazione di questo bisogno di accompagnamento trasversale ha avviato un lavoro di riflessione e progettazione di azioni informative e formative – Linee guida e cicli di incontri di formazione relativi alla formulazione di domande di ricerca, alla scrittura scientifica, alla ricerca bibliografica³⁵ – che hanno accolto un ampio consenso sia da parte degli studenti che dei docenti. Dal punto di vista pedagogico-didattico si è rivelata particolarmente interessante la possibilità di osservare e sostenere il cambio di postura messo in atto dagli studenti di fronte all'assunzione di consapevolezza dell'opportunità di accostarsi alla conoscenza non solo in termini di acquisizione, ma assumendo un ruolo attivo, teso alla costruzione di pensiero critico e alla produzione culturale. Questo passaggio è vissuto da molti come destabilizzante poiché carico di una forte responsabilità a fronte di curiosità e interessi molteplici, talvolta difficili da canalizzare, analizzare e approfondire.

A livello di coordinamento si è puntato molto sulla *progettazione condivisa di azioni trasversali e specifiche* rivolte agli studenti in modo diretto o mediato (nel supporto al Gruppo di Riesame e ai Presidenti dei CdS, nel confronto costante con la Commissione Paritetica, nella costruzione di collaborazioni con altri servizi d'Ateneo); la tensione alla ricerca, sottesa alle azioni, ha orientato l'impostazione di un lavoro di *documentazione*, volto a porre le basi per future sperimentazioni e sviluppi di ricerca³⁶. A partire dalla condivisione delle modalità di raccolta di dati sia qualitativi sia quantitativi, ogni Referente-tutor ha redatto un report di sintesi con la descrizione delle questioni affrontate, delle domande poste dagli studenti nonché di alcune proposte di implementazione del Progetto³⁷. In particolare, analizzando le attività realizzate è emersa l'ipotesi di affiancare alla consulenza individuale e alla messa a sistema di iniziative formative di grande gruppo alcune proposte di consulenza in piccolo gruppo, riconoscendolo come contesto formativo in cui stimolare uno scambio di esperienze, conoscenze e informazioni tra pari.

L'analisi della sperimentazione condotta finora ha mostrato un buon livello di soddisfazione: dal parere espresso dalla Commissione Paritetica si evince che “il progetto appare molto ampio, articolato ed in grado di offrire un valido supporto ai CdS”³⁸; pertanto, al fine di

umentare l'accesso e la partecipazione degli studenti, si continuerà a prestare attenzione alla comunicazione, alla visibilità e alla riconoscibilità del Progetto. Si continuerà ad illustrarne i fondamenti pedagogici e il senso delle molteplici proposte in occasione degli Open Day di Ateneo, della Primavera in Bicocca, delle Presentazioni dei CdS in apertura di ogni anno accademico e all'avvio delle attività didattiche delle diverse annualità nonché all'interno delle lezioni, nei due semestri. Si manterrà l'attenzione da sempre rivolta alle matricole, per le quali continuerà ad essere predisposto un Welcome Kit, riconosciuto come utile strumento di orientamento iniziale per i neo-iscritti. La sezione del sito di Dipartimento³⁹ – con pagine specifiche per ogni CdS – verrà costantemente aggiornata e implementata, continuando a porre attenzione alla completezza delle informazioni e alla chiarezza della comunicazione.

Caratteristica del Progetto *Politiche Attive* è la sua *evoluzione riflessiva*. La progettazione condivisa ha permesso la costruzione di una cultura comune, nel reciproco riconoscimento e nello scambio di idee e pratiche; un costante lavoro di bilanciamento tra trasversalità e specificità dei CdS ha stimolato la riflessione rispetto ai diversi profili degli studenti – i cui interessi culturali e prospettive professionali incidono sulle carriere e sulle modalità di partecipazione alla vita universitaria – e all'opportunità di strutturare proposte coerenti e sostenibili. Per questo motivo, nel prossimo anno accademico, si attueranno modalità di coordinamento condiviso, nella definizione degli obiettivi, ma al contempo differenziato per CdS triennali e magistrali. In prospettiva, la decisione di focalizzare l'attenzione del Progetto sui profili professionali terrà conto delle caratteristiche e dei bisogni specifici dei singoli CdS, ma anche dei loro intrecci e delle contiguità tra professionalità di I e II livello.

L'esperienza di tutoring formativo nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Vorremmo approfondire la presentazione di un'esperienza di tutoring *Politiche Attive*, svolta dal novembre 2016 e tutt'ora in corso, analizzata e rielaborata dalla Referente-tutor del CdS in Scienze Pedagogiche⁴⁰.

L'attività delle *Politiche Attive* è stata inaugurata tramite la presentazione del Progetto durante le lezioni, attraverso l'invio di una mail personale a ciascuno studente iscritto e con un avviso sul sito del Dipartimento. Contestualmente è stato attivato un indirizzo mail di contatto e un servizio settimanale di ricevimento degli studenti. Come Referente-tutor *Politiche Attive* è stata scelta la figura di una assegnista di ricerca con formazione pedagogica, senza compiti di didattica o valutazione diretta degli studenti.

Il progetto di tutoring, nato dalla necessità di offrire un supporto agli studenti per riflettere sul senso e sulle modalità del proprio percorso formativo, ha voluto fin da subito muoversi in un orizzonte pedagogico⁴¹ e definire in tal senso identità, obiettivi e metodi di intervento focalizzandosi sul percorso di formazione e apprendimento dei destinatari e puntando a riconoscerli come soggetti attivi e interlocutori consapevoli⁴².

L'attività di tutoring si è caratterizzata innanzitutto per l'*approccio individualizzato* e quindi per una modalità di risposta costruita *ad hoc* per ciascuno studente in relazione alla sua specifica storia formativa e professionale⁴³. Il carattere fortemente personalizzato che ha assunto il servizio è probabilmente da connettere alla forte eterogeneità dei soggetti a cui si rivolge: gli studenti in entrata e iscritti al CdS si presentano infatti con profili molto vari rispetto all'età anagrafica, alla precedente carriera formativa, all'esperienza professionale nei servizi educativi. Accogliere profili così eterogenei implica la necessità di fare i conti con esperienze, motivazioni, aspettative, esigenze professionali e personali molto differenti, da comprendere e da accogliere per poter fornire un supporto davvero utile al singolo studente. Se in passato la traiettoria di vita era scandita da passaggi comuni e prevedibili⁴⁴, associati a una linearità prestabilita (diploma, laurea, lavoro, matrimonio, figli), ora queste traiettorie si sono fatte singolari e imprevedibili. Gli studenti del CdS riflettono questa eterogeneità: tra gli iscritti si contano professionisti con lunga esperienza nei servizi in veste di educatori, neo-laureati in Scienze dell'Educazione con poche esperienze sul campo, studenti provenienti da CdS delle scienze umane (Filosofia, Sociologia, Lettere) e spesso con all'attivo delle esperienze di volontariato. L'attività di tutoring non può che rimodellarsi su questa eterogeneità

di aspettative e motivazioni offrendo risposte ritagliate sulle singole situazioni, nel rispetto del senso e della modalità scelta da ciascuno di vivere la propria esperienza e la propria identità di studente del CdS. Si è quindi lasciato spazio alle istanze di ciascuno studente, dalle esigenze di chi intende la propria esperienza all'università e la propria identità di studente come centrale a quelle di chi vive l'iscrizione all'università come una delle occasioni per aggiornare le proprie conoscenze avendo però come priorità la propria identità di lavoratore, ancora chi approfitta della pausa dal lavoro legata alla maternità per proseguire gli studi dopo anni di sospensione. Si è cercato di offrire a ciascuno studente la possibilità di individuare e costruire un proprio percorso e un proprio modo di vivere l'esperienza universitaria e trovare delle risposte adatte a sé anche alla luce di queste imprescindibili differenze⁴⁵.

L'altro elemento che ha qualificato l'attività di tutoring connessa alle *Politiche Attive* del CdS è stato il suo *carattere aperto e fluido*, valorizzato fin dalla sua presentazione. Si è infatti intesa la proposta non come un insieme di attività predefinite, quanto come uno spazio di possibilità e di ascolto, al fine di intercettare i bisogni formativi dei destinatari e di fornire solo successivamente le risposte e i servizi utili agli studenti. Il processo di co-costruzione del servizio e della sua identità si è protratto oltre il suo avvio e si presenta come cifra metodologica distintiva delle *Politiche Attive* sostenuta da interviste e focus group annualmente condotte con gli studenti.

Nonostante la difficoltà nella definizione di elementi di continuità, legata alla profonda eterogeneità delle richieste a cui si è accennato, è possibile comunque individuare alcuni aspetti ricorrenti nelle richieste emerse dagli studenti. Ne citiamo in particolare due. Il primo riguarda la difficoltà a dare concretezza all'identità professionale e alle specifiche attività del professionista pedagogico di II livello, elemento centrale per sostenere motivazione e aspettative durante il proprio percorso di formazione⁴⁶. Complice la disabitudine di molti servizi educativi a riconoscere una figura pedagogica di II livello e il carattere relativamente recente di queste figure⁴⁷, gli studenti riconoscono una fatica, specie all'inizio del proprio percorso, a individuare con chiarezza l'identità del professionista pedagogico e in particolare a

riconoscere strumenti "concreti" con cui svolgere la professione.

Il secondo aspetto su cui si sono concentrate le richieste degli studenti ha riguardato la difficoltà nel costruire un ponte tra le esperienze passate, presenti e future⁴⁸. Questa difficoltà è emersa in particolare tra gli studenti che provengono da CdS di I livello diversi da quelli in Scienze dell'Educazione e che faticano a riconoscere gli aspetti di continuità tra interessi e temi della propria precedente esperienza e il percorso formativo proposto dal CdS; ma anche gli studenti che provengono da corsi di laurea triennale più vicini all'ambito pedagogico hanno mostrato una certa difficoltà nell'individuare connessioni tra le proprie esperienze di tirocinio e di studio come studenti di I livello e le richieste del CdS e l'esigenza di trovare successivamente una collocazione come professionista di II livello nei servizi educativi.

In entrambi i casi le *Politiche Attive* hanno fornito agli studenti un supporto: rispetto alla questione della difficoltà nella definizione del profilo del professionista di II livello si sono coinvolti i docenti del CdS in una riflessione sulle metodologie proposte nel lavoro in aula e sulla scelta dei testi e dei temi di ciascun insegnamento promuovendo una riflessione che permettesse, fin dal primo anno, di dare concretezza alle figure professionali per cui ci si stava formando; rispetto alla questione relativa al legame tra esperienze passate e future sono stati condotti dei colloqui personali funzionali a promuovere percorsi di orientamento individualizzato ed è stata attivata anche in sede di Consiglio di Coordinamento Didattico una riflessione rispetto alla temporalità in cui collocare l'esperienza del tirocinio.

Proprio queste due azioni permettono di illuminare le altre due caratteristiche dell'attività di tutoring.

La prima riguarda la *funzione pedagogica del processo*. Le modalità di realizzazione del progetto delle *Politiche Attive* hanno corrisposto al tentativo di intendere questa attività come formativa per gli studenti. Coerentemente al desiderio di definire l'identità della funzione di tutoring in senso formativo, l'esperienza promossa ha lavorato quindi per permettere agli studenti di riconoscersi come soggetti attivi capaci di ridefinire la propria capacità di progettualità esistenziale e professionale⁴⁹. La funzione di tutoring ha infatti lavorato allo scopo di promuovere e valorizzare un percorso di *empowerment* agendo per

implementare il potere personale del soggetto, la capacità di essere protagonista del proprio progetto esistenziale. I colloqui personali realizzati con gli studenti sono stati infatti funzionali ad aprire sguardi e visioni, indurre nuove comprensioni della propria esperienza formativa, a promuovere e sviluppare un percorso di riflessività sulla futura esperienza professionale. Per questa ragione il lavoro del Referente-tutor si è prefigurato nei termini di una consulenza pedagogica, una modalità di consulenza che non fornisse risposte⁵⁰ ma richiedesse e permettesse al soggetto di mettersi in una nuova posizione attiva di ricerca e scoperta⁵¹. L'interrogativo su quali esami fosse meglio inserire nel proprio piano di studi ha per esempio rappresentato un'occasione in cui si è offerta ad alcuni studenti la possibilità di rileggere la propria esperienza formativa passata e prendere consapevolezza degli elementi di continuità e che ricorrevano come aspetti di maggior interesse, permettendo quindi loro di riconoscere in autonomia quali esami valesse la pena inserire nel proprio piano di studi.

Infine ultima caratteristica dell'attività di tutoring riguarda la sua *potenzialità euristica*. L'esperienza di tutoring ha permesso infatti di svolgere una funzione fondamentale di riflessione e valutazione della proposta formativa del CdS. Attivare uno spazio aperto di ascolto e di confronto con gli studenti relativo alla propria esperienza formativa ha permesso di raccogliere una serie di informazioni sugli aspetti del CdS da valorizzare e su quelli da cambiare, al fine dell'ottenimento del successo del percorso formativo. Elemento fondamentale in questo processo è stata la valorizzazione della potenzialità euristica dell'attività di tutoring da parte della Direzione del Dipartimento e della Presidenza del CdS. Il forte *endorsement* di queste due figure nel progetto ha permesso di dare eco alle voci raccolte dagli studenti portandole all'attenzione dell'intero CdS: le indicazioni raccolte dagli studenti sono state infatti costantemente discusse con i docenti nei Consigli di Coordinamento Didattico in modo che gli elementi emersi come punti di forza e debolezza del CdS potessero trovare uno spazio di condivisione e riflessione per la valutazione e le eventuali modifiche dell'offerta formativa. Alcune modalità di realizzazione delle prove di esame, le scelte metodologiche relative alla didattica, alcuni aspetti del processo di definizione della tesi sono stati quindi oggetto

di una riflessione e di una serie di azioni di cambiamento con la partecipazione e il contributo di tutti i docenti del CdS.

L'attività di tutoring svolta nell'ambito del CdS in Scienze Pedagogiche, dunque, può essere riconosciuta come caratterizzata dall'approccio individualizzato, dal carattere aperto e fluido, da una forte componente formativa e da una dimensione euristica. A fronte degli evidenti vantaggi formativi di un'attività così intesa, gli elementi di potenziale criticità ravvisabili in questo approccio sono il rischio di un eccessivo *maternage* degli studenti legato al carattere molto aperto del servizio. Tale rischio potrebbe essere facilmente ovviato grazie a una presa di coscienza forte della funzione formativa e progettuale da parte del Referente-tutor. Si rivela quindi fondamentale che la figura del Referente-tutor sia ricoperta da una persona che oltre a conoscere approfonditamente il progetto formativo del CdS e le sue caratteristiche peculiari, abbia una formazione in senso pedagogico-consulenziale che permetta quindi di comprendere come affrontare le domande avanzate dagli studenti, come evitare che la richiesta di un supporto si trasformi in un percorso che infantilizza al posto di responsabilizzare, come rendere i momenti di confronto esperienze significative di un percorso di formazione e di protagonismo per gli studenti.

Ancora ci si potrebbe trovare di fronte a un problema di sostenibilità sul lungo periodo di queste attività qualora il numero delle richieste aumentasse in modo significativo, rischiando di mettere in crisi il carattere di consulenza individualizzata e *ad personam*, che rappresenta la peculiarità di questo Progetto. D'altro canto la presenza di ricorrenze nelle richieste degli studenti, laddove fossero numericamente molto significative, potrebbe portare alla creazione di una serie di azioni progettate e proposte a piccoli gruppi, in affiancamento a quelle individuali, in grado di rispondere alle domande più frequenti e a rendere così il CdS sempre pronto a ripensarsi e riprogettarsi alla luce dei bisogni e delle indicazioni offerte dagli studenti.

FRANCESCA OGGIONNI, MANUELA PALMA, STEFANIA
ULIVIERI STIOZZI
University of Milano-Bicocca

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra le autrici, che ne hanno discusso collegialmente ogni parte. Si attribuiscono a S. Ulivieri Stiozzi il primo paragrafo, a F. Oggioni il secondo paragrafo, a M. Palma il terzo paragrafo. M.G. Riva ha svolto un ruolo di supervisione, in quanto Direttore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione e promotrice del Progetto *Politiche Attive*.

² Cfr. C. Zaggia, *Una comunità educativa da soddisfare. Accreditamento, certificazione e valutazione della qualità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005; R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

³ Il riferimento normativo è la legge del 30 dicembre 2010, n. 240 - *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità del Sistema Universitario*. <http://www.anvur.it/attivita/ava/> [consultazione: 2/9/2018].

⁴ Senato Accademico, Consiglio di Amministrazione, Nucleo di Valutazione, Commissioni Paritetiche Docenti Studenti, Strutture di raccordo (Scuole, Facoltà) L. 240/2010.

⁵ A. Drago, D. Rheinemer, T. Detweler, *Effects of focus control, Academic Self Efficacy and Tutoring on Academic Performance*, in *Journal of College Student Retention: research, theory and practice*, n. 4, 2018, pp. 433-451.

⁶ R. Dubal et Alii, *Student social self-efficacy, leadership status and academic performance in collaborative learning environments*, in *Studies in Higher Education*, n. 2, 2018, pp. 1507-1523.

⁷ I. Loiodice, D. Dato (a cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*, Bari, Quaderni di MeTis 3, 2015.

⁸ Per una descrizione dettagliata del [Progetto Politiche Attive](#) si rimanda alla pagina specifica del sito del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano - Bicocca: www.formazione.unimib.it

⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2014; E. Taylor, *Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review*, in *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, v. 12, 2000, pp. 1-28.

¹⁰ A. Bruno, G. Dell'Anversana, *Reflective Practicum in Higher Education: the influence of learning environment on the quality of learning*, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 43, issue 1, 2018, pp. 345-358.

¹¹ P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

¹² R. Kaes, *Il malessere*, Milano, Borla, 2013.

¹³ F. Cappa, *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costruzione del soggetto*, Milano, Unicopli, 2005.

¹⁴ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica, 2004.

¹⁵ A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Parma, Edizioni Junior, 2015.

¹⁶ R. Kaes, *op.cit.*, p. 257.

¹⁷ S. Ulivieri Stiozzi, *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹⁸ D. Anzieu, *L'Io-pelle*, Roma, Borla, 1984.

¹⁹ A. Cunti, *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

²⁰ C. Neri, *Gruppo*, Roma, Borla, 2004.

²¹ L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Esi, 2003.

²² Cfr. GU Serie Generale n. 274 del 23-11-1990; Art. 13, commi 2 e 3.

²³ Per l'A.A. 2017-2018 Responsabile: M.G. Riva, Direttore di Dipartimento; Responsabili-coordinatrici: F. Oggioni e S. Ulivieri Stiozzi; Referenti-tutor di CdS: Daniele Mario Buonomo (Scienze della Comunicazione), Matilde Pozzo (Scienze dell'educazione), Ilenia Bua (Formazione e sviluppo delle risorse umane), Marco Traversari (Scienze Antropologiche ed Etnologiche), Manuela Palma (Scienze pedagogiche), Franco Passalacqua (Scienze della Formazione Primaria). Nell'anno d'avvio della sperimentazione (A.A. 2016-2017), il coordinamento era affidato a Paola Eginardo.

²⁴ L. Da Re, "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, n. 9, 2012, pp. 120-133.

²⁵ M.C. Martini, "Evoluzione dei bisogni durante gli studi universitari. Un'analisi mediante reticoli di preferenze", in L. Fabbris (a cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari*, CLEUP, Padova, 2009, p. 53.

Cfr. A. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper & Brothers, New York, 1954.

²⁶ Cfr. CRUI (1995), *Orientamento e Tutorato*; CRUI (2000), *Sul tutorato nelle università*. www.cru.it

²⁷ G. Le Boterf (2000), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli, 2008.

²⁸ C. Marrazzo, "Domanda di orientamento e campo delle cure", in *Formazione, lavoro, persona*, V, n. 13, 2015, pp. 81-91.

²⁹ Z. Bauman, *The Individualized Society*, Polity Press, Cambridge, 2001; S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015.

³⁰ L'efficacia del Progetto è strettamente legata alla condivisione con i docenti del suo significato pedagogico; aumentare il livello del loro coinvolgimento è un obiettivo di lungo periodo. Saranno infatti oggetto di analisi critico-riflessiva alcune resistenze – ad esempio, la percezione della mediazione dei Referenti-tutor come interferenza – o fraintendimenti, che riducono le potenzialità del Progetto ad uno sportello di accoglienza del disagio anziché riconoscerlo quale dispositivo attento alla promozione della qualità dell'esperienza formativa degli studenti.

³¹ Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.

³² I Referenti-tutor *Politiche Attive* non svolgono alcuna consulenza riguardo alle situazioni di disagio psicologico, ma riorientano ai servizi d'Ateneo predisposti allo scopo.

³³ L'intervista telefonica si è dimostrata la modalità di contatto e dialogo più funzionale nella raccolta di opinioni da parte degli studenti non frequentanti.

³⁴ C. Gemma, V. Grion (a cura di), *Student voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 2015.

³⁵ Il coinvolgimento di alcuni docenti e dei Responsabili della Biblioteca d'Ateneo è stato prova dell'efficacia di un lavoro di rete, compiuto sia in fase di progettazione sia di realizzazione degli incontri di formazione rivolti agli studenti.

³⁶ Come possibili temi di ricerca sono stati individuati: la valutazione, la qualità della didattica, il metodo di studio. Si tratta di nodi che potrebbero favorire la comprensione delle cause dell'abbandono o di rallentamento della carriera degli studenti e orientare la predisposizione di azioni coerenti di supporto.

³⁷ In termini critico-riflessivi e di ricerca, si prospetta nei prossimi anni un'analisi longitudinale dell'impatto del Progetto *Politiche Attive* sulla qualità del percorso formativo degli studenti.

³⁸ Commissione Paritetica Docenti-Studenti (CPDS), *Relazione Annuale 2017*.

³⁹ Si rimanda alle pagine del sito di Dipartimento [“Politiche Attive per studenti e studentesse”](#)

⁴⁰ Il CdS in Scienze Pedagogiche è un corso di laurea magistrale volto a formare professionisti in ambito pedagogico di II livello. Il CdS, attivato nel 2008, era nel 2016 aperto ai Laureati di qualsiasi CdS triennale che avessero conseguito un numero minimo di crediti formativi nell'ambito pedagogico e delle scienze dell'educazione. Nell'anno di attivazione del Progetto *Politiche Attive* il CdS contava circa 640 studenti, un numero in forte crescita negli ultimi anni (+62% dal 2014 al 2016).

⁴¹ A. Rezzara, *Il dispositivo educativo*, Mimesis, Milano, 2009.

⁴² M. Anderson, J. Goodman, N. K. Schlossberg, *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World*, Springer, New York, 2011.

⁴³ J. P. Boutinet et Alii, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, Transitions, rebonds*, Puf, Paris, 2007.

⁴⁴ C. Facchini, *Nuove pluralizzazioni nei passaggi life marker*, in *Adulthood*, n. 5, Guerini e Associati, 1997.

⁴⁵ F. Laurencelle, J. Scanlan, *Graduates students' experiences: developing Self-Efficacy*, in *International Journal of Nursing*, vol. 15, 2018, pp. 1-10.

⁴⁶ P. Cranton, *Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for teachers of Adults*. Jossey Bass, San Francisco, 1996.

⁴⁷ M. Palma, *La consulenza pedagogica e la Clinica della Formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

⁴⁸ C. Biasin, *Le transizioni. Processi e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012; W. Bridges, *Managing transitions. Making the most of Change*, Nicholas Brealey Publishing, London, 2009.

⁴⁹ A. Bandura, *Self-Efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York, 1997; G.M. Bertin, M.G. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Milano, 1983.

⁵⁰ E. Schein, *La consulenza di processo. Come costruire la relazione di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Cortina, Milano, 2001.

⁵¹ A. Rezzara, *Il dispositivo educativo*, op. cit.; M. Palma, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2017; S. Ulivieri Stiozzi, *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*, op. cit.

Il tutoring nei contesti informali: il caso della “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”

Tutoring in informal contexts: the case of the “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”

GIGLIOLA PAVIOTTI, ALESSIO CAVICCHI¹

The paper addresses the roles and competences of tutors when asked to perform in learning activities taking place outside the classroom, by analysing the case of the learning programme “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”, which takes place in real settings across a rural area of the Marche Region, Italy. The aim of the paper is to identify the different tutoring tasks and the specific competences needed to ensure a successful learning action, by focusing then on the competences needed for a not-disciplinary tutor.

KEYWORDS: PROJECT-BASED LEARNING; THIRD SPACE; TEACHING AS TUTORING; MEDIATION; CO-CREATION

Negli ultimi anni si è intensificato il lavoro sulle competenze dei tutor, come figure professionali, e sul ruolo tutoriale dei docenti in ambito accademico (Magnoler, 2017; Da Re, 2017; Coggia e Ricchiardi, 2018). Allo stesso modo, sono aumentate le esperienze di utilizzo di didattiche attive, orientate alla interdisciplinarietà, alla introduzione di percorsi contestualizzati, sia in ambienti virtuali che sul territorio (Rossi, 2011). Il presente contributo analizza le funzioni di docenti e tutor nel quadro di un percorso transnazionale di project-based learning, giunto alla sua terza edizione, che l’Università di Macerata, in collaborazione con associazioni ed enti locali, organizza sul territorio della provincia di Fermo, e presenta alcune riflessioni sulle competenze necessarie ai tutor e ai docenti per supportare l’apprendimento degli studenti in contesti informali.

Il tutoring e l’apprendimento formale in ‘spazi ibridi’ di apprendimento

La figura del tutor, ormai consueta all’interno dell’università, trova spazio sia nell’organizzazione didattica, che nelle attività di supporto, come l’orientamento, durante il percorso accademico degli

studenti. La formulazione di un percorso di formazione per i tutor è quindi particolarmente complessa, poiché è in forte relazione con il contesto e il tipo specifico di supporto che viene richiesto alla figura tutoriale. In particolare, il ruolo del tutor in situazioni molto contestualizzate e/o caratterizzate da un tempo limitato di implementazione, come nell’impiego di didattiche attive in brevi moduli o corsi, è a tutt’oggi discusso in poche discipline, tra cui soprattutto Medicina (Dolmans et al., 2002; Leary et al., 2013) e materie scientifiche e tecniche, come ad esempio Ingegneria (de los Ríos et al. 2010; Rockenbaugh et al., 2011). Anche in questi casi, tuttavia, il tutoring si esplica generalmente in contesti conosciuti e con variabili note: diverso è il caso dei percorsi di apprendimento formali che si svolgono in contesti informali.

Il concetto di ‘ambiente di apprendimento’ è stato a lungo inteso come classificante di ‘tipi di apprendimento’ (formale, informale, non formale), che, in particolare dopo la pubblicazione del “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente” (2000), è stato definito in collegamento con il *setting* di apprendimento. Nel documento europeo, infatti, si indicavano come luogo di apprendimento formale gli «istituti d’istruzione e di

formazione», informale «dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile [...] [oppure] da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)» e non formale, in *setting* non definito, ma come «corollario naturale della vita quotidiana» (p.9).

Riflessioni successive hanno però dimostrato e sottolineato come l'utilizzo del termine 'ambiente di apprendimento' come *setting*, o contesto, non necessariamente si ricollega ad un apprendimento formale, informale o non formale, che piuttosto coesistono sia nello studente che nell'azione didattica (Galliani, 2012).

Il Glossario del CEDEFOP (2008), a prova di questa precisazione, non include il *setting* nella definizione di apprendimento formale, informale e non formale, focalizzandosi piuttosto sulla intenzionalità del discente (CEDEFOP, 2008, pagine 86; 94; 134).

Quando riferiamo a contesti informali, quindi, non riferiamo necessariamente ad un apprendimento informale, quanto piuttosto a percorsi di apprendimento formale che si svolgono in contesti di apprendimento extra-scolastici ed extra-universitari (intesi come sedi, istituti, aule), non pensati specificatamente per l'apprendimento (Bell et al, 2009). In altri termini, ci riferiamo piuttosto ad un terzo spazio di apprendimento, che espone gli studenti al dialogo con i saperi di diverse comunità e diversi valori ed istanze relativi all'area di studio in oggetto.

Il terzo spazio, ispirato inizialmente in ambito geografico da Lefevre (1974/1991) come «space of representation [...] [that] can also be seen as 'lived space'», può essere inteso come lo spazio rappresentato, o spazio a cui diamo significato, che include il 'primo spazio', lo spazio percepito, e il 'secondo spazio', lo spazio cognitivamente costruito (Soja, 1996).

In ambito educativo, i lavori di Gutierrez e altri (1999; 2004; 2014) in particolare rilevano l'importanza della creazione di "spazi ibridi" di apprendimento come «mediational context and tools necessary for future social and cognitive development» (Gutierrez et al, 1999, p.92), dove lo spazio ibrido è definito come quello in cui diversi codici si incontrano e dialogano, dando luogo a «processi

di elaborazione di significato tra coloro che condividono i codici e si sforzano di raggiungere una comune comprensione» (p.88). Moje et al (2004, p.44), richiamando la definizione di terzo spazio di Gutierrez, riferiscono ad altri lavori per individuare come questo possa essere visto come

- «uno spazio per navigare in diversi contesti attingendo dalle competenze che possiedono in tutti questi contesti»;
- «uno spazio di cambiamento culturale, sociale ed epistemologico attraverso il quale le diverse risorse di conoscenza o discorsi vengono portati in "conversazione" l'uno con l'altro per rivalutare e rimodellare sia le pratiche dei contenuti accademici che le conoscenze e i saperi dei giovani nelle loro vite quotidiane».

Gli autori definiscono quindi il terzo spazio come segue:

[...] we call this integration of knowledges and Discourses drawn from different spaces the construction of "third space" that merges the "first space" of people's home, community, and peer networks with the "second space" of the Discourses they encounter in more formalized institutions such as work, school, or church (Moja et al., p. 4).

L'idea che il terzo spazio sia quello in cui diversi saperi si incontrano e dialogano per creare nuovi significati è anche comune ai lavori di Elsdon-Clifton e Futter-Puati (2015), Potter e McDougall (2017), Taylor e Klein (2015) e altri.

Predisporre percorsi di apprendimento in contesti informali richiede di tenere in considerazione anche il fondamentale ed attivo apporto di *stakeholder*, sicuramente afferenti, ma comunque esterni, al sistema educativo (Engeström, 2011; Gutierrez e Panuel, 2014). Gli interventi, infatti, si implementano in sistemi complessi e stratificati, in particolare nei percorsi nell'ambito dello sviluppo territoriale, caratterizzato da istanze anche molto diverse tra i gruppi di *stakeholder*. Antecedentemente all'organizzazione di percorsi formativi all'interno di un determinato territorio, è pertanto indispensabile per il docente attivare formule di *stakeholder engagement*. Il concetto di *stakeholder engagement* è nato nell'ambito della Responsabilità Sociale d'Impresa e indica «il processo usato da una organizzazione per coinvolgere le rilevanti parti

interessate per uno scopo preciso e per raggiungere risultati concordati» (AccountAbility, 2015). Negli ultimi decenni, ha assunto sempre più rilevanza la relazione tra le università e il territorio, in termini di sviluppo sociale e non solo prettamente economico. Tuttavia, mentre esiste un nutrito corpo di letteratura che si occupa di questa relazione come ricerca ed innovazione (Etzkowitz e Leyersdorff, 2000; Goddard, 2009; Phan e Siegel, 2006; Carayannis e Campbell, 2012), è meno chiaro come la relazione si espliciti nella pedagogia. Le pedagogie *community-based* e *place-based* sono più comuni nella scuola (da primaria a secondaria superiore) (Gruenewald, 2003; Mcinerney, 2011; Smith e Sobel, 2010) che all'università, e il più delle volte tipiche di istituti collocati in aree a forte connotazione rurale (es. nell'Australia centrale, o negli Stati Uniti d'America). È tuttavia questo il filone di studio (e di azione) in cui si identificano le maggiori relazioni tra pedagogia e territorio; focalizzandosi sulla relazione docente-studente, più che su un più ampio ed implicito processo di apprendimento della comunità, in cui è inclusa la stessa università, si può riassumere che:

- per il docente, agire in contesti di apprendimento informali implica una revisione del proprio insegnamento e del proprio 'fare ricerca': non contrapponendo le due azioni di insegnare e ricercare, potremmo piuttosto concordare che «if there is a link between the two it operates through that which teaching and research have in common; both are concerned with the act of learning» (Brew e Boud, 1995, p. 261). L'apprendimento 'profondo' che si innesca nei percorsi di ricerca può potenzialmente essere insegnato agli studenti: il contesto stesso può essere visto come prodotto di ricerca, ma soprattutto come processo di ricerca, come l'insegnamento può essere interpretato come un'esplorazione del mondo, piuttosto che una trasmissione del mondo (Jenkins et al., 2003, p. 13). Inoltre, la ricerca sul territorio consente un insegnamento in grado di supportare lo studente ad interagire positivamente con quella che Barnett (2000) chiama «l'età della supercomplessità»;
- per lo studente, apprendere in contesto supporta la costruzione del sapere epistemologico e del pensiero critico (Baxter Magolda e King, 2004; Barnett, 2000); è fondamentale per la professionalizzazione (Fink,

2003; Jill, 2008); è una forte leva motivazionale, che favorisce il successo negli studi (Vadeboncoeur, 2006; Rockenbaugh et al, 2011).

Le funzioni tutoriali: il caso della “Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”

La “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet (ISC)”² (Cavicchi et al, 2018), organizzata annualmente dall'Università di Macerata in collaborazione con PicenoLab, è dedicata alla Dieta Mediterranea come leva per lo sviluppo turistico e prevede la partecipazione di studenti di laurea specialistica da diversi Paesi europei. Si tratta di una esperienza immersiva, in cui gli studenti vengono ospitati dalle strutture di accoglienza del territorio di Fermo (agriturismi e B&B) in una formula di accoglienza diffusa che consenta quanto più possibile di essere esposti alla cultura rurale del luogo: le stesse lezioni frontali si tengono all'interno di aziende di produzione enogastronomica, teatri e altri luoghi identitari e culturalmente rilevanti.

Formulata sul modello degli *short-term study abroad programmes* (Ritchie, 2003), la ISC si articola su un programma di lavoro di una settimana, durante la quale viene richiesto a gruppi di studenti di diversa nazionalità, e talvolta di diversa disciplina, di elaborare un programma di sviluppo turistico sulla base di dati raccolti nella comunità. La giornata conclusiva prevede la presentazione delle proposte alla comunità in/con cui gli studenti hanno lavorato.

La ISC è quindi formulata su un modello di *project-based learning* (Boud e Feletti, 1997; Bell, 2010), poiché ne possiede le due caratteristiche distintive, ovvero a) basarsi su un problema (*problem-based learning*, PBL) e b) produrre una serie di artefatti, o prodotti, che concorrono alla formulazione di un prodotto, o progetto, finale (Blumenfeld et al, 1991). Il tipo di progetto cui si ispira la competizione è, con riferimento alla classificazione di Mergendoller et al (2006, p. 586), un *Field Study Project*, in cui «teams of students address a question, problem, or issue outside of the classroom and present their conclusions and recommendations to an audience outside of the classroom» (Willis, 1997).

In riferimento al lavoro di Barrows (2002), il ‘problema’ presentato nella ISC ha le caratteristiche riportate nella tabella 1:

Punti essenziali del PBL	Implicazioni nella ISC
«I problemi sono presentati allo studente come si presenterebbero nel mondo reale, come problemi irrisolti e mal strutturati che stimolano la generazione di ipotesi multiple sulle loro cause e la loro gestione» ³	<p>la ISC presenta un problema reale ed irrisolto, quale la formulazione di strategie di place branding basate sulla dieta mediterranea, in un preciso contesto geografico, culturale ed economico;</p> <p>Il problema non ha una soluzione univoca, ma genera multiple soluzioni, non necessariamente simili o convergenti.</p>
«Gli studenti devono assumersi la responsabilità del loro apprendimento, determinare quello che hanno bisogno di imparare e [definire] le risorse informative appropriate da reperire»	<p>I gruppi sono autonomi nei tempi, nell’organizzazione, nel monitoraggio delle attività e nella formulazione degli elaborati;</p> <p>Le fonti di informazione non sono fissate, ma vengono proposte diverse fonti possibili sul piano metodologico (ad es. casi di studio; interviste; storytelling; contatto con key informants ecc.).</p>
«Il ruolo del docente è quello di guida o facilitatore dell’apprendimento; nel PBL è comunemente definito come tutor»	Il supporto non è di tipo istruttivo: il docente/i docenti facilitano il processo di apprendimento e mediano la relazione tra studenti e contesto.
«I problemi scelti sono i più adatti per [rappresentare quelli] affrontati dallo studente nella sua vita e nella sua carriera»	<p>Pur essendo afferente a discipline quali economia e marketing, il lavoro richiesto è fortemente interdisciplinare, come avviene in reali interventi di sviluppo territoriale;</p> <p>Le competenze trasversali, essenziali per l’occupabilità, sono necessarie per portare a termine il compito: questo avviene sia all’interno del gruppo di lavoro (con lo sviluppo di abilità quali lavorare in gruppo, comunicazione, organizzazione, interculturalità ecc.), sia nelle relazioni del gruppo con l’esterno (comunicazione con diversi soggetti; analisi di contesto). Inoltre, ai partecipanti è richiesto di usare i social media per registrare le loro azioni e sensazioni, sviluppando così sia competenze digitali, che abilità relative alla social reputation.</p>

Tabella 1: Punti chiave del PBL (Barrows, 2002, pp. 119-120) in riferimento alla ISC (nostra elaborazione)

Il tutoring nella ISC è influenzato da almeno due fattori specifici, non sempre presenti nelle esperienze di *project-based* e *problem-based learning* (Barrett and Moore, 2014), quali:

- la caratteristica dei gruppi: la comunicazione nel gruppo è fondamentale perché l'apprendimento sia efficace (Wilkerson, 1996) e il compito sia portato a termine. Accanto a tratti personali, come ad esempio la capacità di comunicazione del singolo studente, nella ISC un elemento che deve essere gestito è dato dal fatto che i gruppi vengono formati il giorno stesso dell'inizio della competizione, e sono composti da studenti eterogenei per nazionalità e per ambito disciplinare;
- la presenza indispensabile dell'elemento esterno, ovvero il contesto extra-universitario, con cui gli studenti debbono dialogare per poter raccogliere informazioni: una funzione tutoriale specifica è quella di mediare la relazione col contesto, rappresentato da un ambiente economico e sociale rurale, costituito da piccoli produttori della filiera enogastronomica e da altri soggetti attivi nel turismo culturale. La mediazione avviene soprattutto nel supporto al pensiero critico sulla interpretazione degli elementi raccolti tramite visite di studio, interviste e osservazione, che spesso corrispondono a visioni parziali del 'problema' posto.

Formalmente, riprendendo Torre (2006, citato in Da Re, 2017), una classificazione delle figure tutoriali della ISC può essere la seguente:

- Tutor disciplinare e di processo (tutorato per i processi di apprendimento; tutorato sul processo di professionalizzazione), a cui è in carico la gestione dell'intero processo della ISC, incluso il valore professionalizzante del percorso e la mediazione con il contesto esterno – nel caso della ISC, è un ricercatore-docente;
- Tutor disciplinare e metodologico (tutorato sui contenuti dell'apprendimento), più focalizzato nel supporto nei contenuti e nei metodi – ricercatore-docente;
- Tutor facilitatori del processo di apprendimento come lavoro di gruppo (un tutor per gruppo, tutorato sul processo di apprendimento a livello del gruppo) –

tutor facilitatori, che non necessariamente hanno un profilo da ricercatore-docente;

- Tutor come counsellor, che sono gli accompagnatori dei gruppi di studenti stranieri (tutorato sull'individuazione e controllo delle potenziali difficoltà dello studente) – ricercatori-docenti.

A questo si aggiunge un connotato esplicito di *peer tutoring*, sia nel lavoro in gruppo (Race, 2001), sia nella mediazione di conoscenza, poiché agli studenti italiani viene richiesto di fungere anche da mediatori linguistici e culturali nelle relazioni dei gruppi col territorio, quindi di svolgere una attiva azione di *scaffolding* (Topping e Ehly, 1998; King et al., 1998).

Vi è inoltre una funzione tutoriale della stessa comunità in cui la *competition* si svolge, per quanto informale: sono i gruppi di volontari del Fermano che si occupano di descrivere il territorio con le sue specificità, di presentare gli studenti alle aziende, di favorire l'accoglienza positiva e un dialogo aperto, agendo in modo da supportare l'immersione dei partecipanti alla ISC in un ambiente naturale, culturale, economico ed umano.

Le competenze dei tutor

La formula della ISC sottende alcune scelte fondamentali nella progettazione didattica e dell'agire di docenti e tutor nel terzo spazio, che riferiscono alla costruzione di un sapere dialogico (*dialogic knowing*, Barret e Moore, 2011). Il dialogo in questo senso si pone come co-creazione di conoscenza tra epistemologie diverse:

What is dialogue in this way of knowing?
Precisely this connection, this epistemological relationship, the object to be known in one place links the cognitive subjects leading them to reflect together on the object. (Shor & Freire, 1987, p. 100)

Perché questo divenga possibile, la formulazione dell'azione pedagogica si fonda quindi su alcuni principi di riferimento, quali:

- lo stabilirsi di relazioni sociali consapevoli con lo studente e tra gli studenti: lo studente prende consapevolezza del proprio ruolo di agente principale dell'apprendimento e ne diventa responsabile; allo stesso modo, riferisce al docente-tutor in termini di mediazione tra quella parte di conoscenza che il docente possiede (disciplinare e metodologica), e, pur

supportato, rimane autonomo nella scelta e nella costruzione del proprio scaffolding (Radford et al, 2014; Bickhar, 2005). Tuttavia, pur rispettando l'autonomia di scelta ed azione dello studente, il docente-tutor interviene per stimolare la riflessione critica, ponendo ad esempio domande che costringono lo studente ad interrogarsi sulla validità del proprio postulato, e per favorire l'acquisizione di abilità di self-assessment (Kanter, 1998; Woods, Hall and Eyles, 1996). La relazione consapevole è fondata sul concetto di dedizione volontaria e costante, che connette studenti e docenti in una forma di additional reciprocity (Bennet, 2007);

- la co-costruzione di conoscenza, tra pari, con e tra docenti-tutor, e tra studenti/docenti e mondo (la comunità con cui lavorano, l'ambiente in cui sono immersi): la conoscenza si genera quindi attraverso l'interazione tra i soggetti coinvolti e l'ambiente in cui operano, in un processo di participatory sense-making (De Jaegher e Di Paolo, 2007);
- L'adozione di un principio di controllo condiviso sul percorso e sull'elaborato finale (Barrett e Moore, 2014), che si promuove soprattutto tra gli studenti, ma anche in forma più limitata tra gli studenti e i tutor, e senz'altro all'interno del gruppo dei tutor: come avviene nei processi di sviluppo partecipato, si applica e si promuove un principio di co-responsabilità e co-controllo sui processi di co-creazione (Estrella et al., 2001; Úcar et al., 2007). A differenza dei processi partecipativi, tuttavia, il controllo condiviso non è completo sul processo nel suo insieme, che è guidato da un programma di attività quotidiane (ad es. visite, presentazioni di casi di studio, tempo per il lavoro di gruppo), non modificabile in modo significativo, e un quadro di riferimento metodologico, che prevede l'utilizzo di un certo numero dato di risorse, ad esempio le interviste, per quanto non sia indicata la natura delle risorse (il soggetto delle interviste; il contenuto delle interviste, ecc.);
- L'utilizzo di forme di assessment diversificate e convergenti, all'interno del gruppo (peer assessment), dei docenti disciplinari sugli elaborati di gruppo, mai del singolo (assessment disciplinare) e, sempre sugli

elaborati finali, da parte della comunità con cui gli studenti hanno lavorato (external assessment).

La ISC è inoltre basata su gruppi di lavoro, i cui processi devono essere gestiti: questo tipo di supporto è fornito soprattutto dai tutor facilitatori, che nella *competition* non sono necessariamente esperti di contenuto. È questo l'unico profilo del gruppo di supporto a non essere un ricercatore-docente ed è pertanto interessante analizzarne la funzione nel dettaglio. Ai tutor facilitatori viene richiesto di favorire il lavoro dei gruppi degli studenti e allo stesso tempo di interagire in modo efficace con il gruppo tutoriale, i cui componenti svolgono diverse funzioni di supporto. In altri termini, questo tipo di tutor ha un duplice mandato:

- supportare il gruppo di lavoro nel compito dato;
- identificare potenziali criticità, non di sua competenza, e segnalare ai colleghi del gruppo tutor la necessità di intervento.

Il tutor facilitatore, quindi, deve perlomeno essere in grado di:

- Facilitare il lavoro di gruppo, come sopra accennato: le competenze del facilitatore sono state e sono molto discusse in letteratura, e, benché non vi sia una formale 'lista condivisa' di abilità necessarie allo svolgimento del compito, vi è un sostanziale accordo sui gruppi di competenza che un facilitatore di un gruppo di lavoro deve possedere. L'Associazione Internazionale Facilitatori (IAF - International Association of Facilitators)⁴ indica sei competenze fondamentali per il facilitatore, che deve essere in grado di: creare partnership collaborative (c. analitiche); pianificare il processo di gruppo (c. organizzative); creare e mantenere un ambiente partecipativo (c. comunicative e sociali); guidare il gruppo verso risultati appropriati e utili (anche c. comunicative e sociali, incluse abilità di negoziazione e problem solving); costruire e mantenere conoscenze professionali (c. di sviluppo professionale); avere una attitudine professionale positiva (c. riflessive). In generale, anche altri autori, per quanto in forma diversa e focalizzandosi più su alcuni che su altri, definiscono questi aspetti di competenza come fondamentali nel lavoro del facilitatore (Kolb e Rothwell, 2002; Schuman, 2005; Kaner, 2007). McFadzean (2002, pag. 541-543) propone una diversa

sistematizzazione, identificando cinque gruppi di competenza generale (c. organizzativa; c. in dinamiche di gruppo; c. in problem solving; c. comunicativa; c. in sviluppo e crescita personale/professionale), e sottolineando tuttavia che le competenze specifiche si focalizzano diversamente rispetto al livello di maturità del gruppo, da un approccio più orientato al compito nei gruppi di recente composizione, a un approccio più orientato a coltivare lo spirito di fiducia (“team trust”). Il lavoro di facilitazione nella ISC dipende fortemente da questo ultimo punto: il gruppo, di recente composizione e con un tempo limitato, è finalizzato ad un compito specifico. Il mandato del tutor facilitatore, tuttavia, non è tanto assicurare il risultato, ma assicurare che il processo verso quel risultato sia condiviso e partecipato da tutti i membri del gruppo. In questo senso, sono fondamentali competenze comunicative e sociali, che includono abilità quali ad esempio l’ascolto attivo, la gestione dei conflitti, il problem solving, ecc.;

- Stimolare l’apprendimento tra pari: nella gestione del processo di lavoro del gruppo, viene richiesto al tutor facilitatore di supportare la comunicazione tra i membri in modo da stimolare l’apprendimento peer to peer. In questo senso, applica quindi competenze generali di facilitazione per favorire lo scambio tra i membri del gruppo, intervenendo nel momento in cui sia necessaria una riorganizzazione dei contenuti espressi (Magnoler, 2017), o fornendo uno stimolo perché gli studenti continuino a dibattere, ad esempio ricordando elementi metodologici dati, oppure anticipando potenziali conflitti che potrebbero innescarsi tra uno o più membri del gruppo, con interventi puntuali o solo stemperando la tensione, sempre mantenendosi, per quanto possibile, elemento neutro rispetto ai contenuti (Gregory e Romm, 2001);
- Facilitare il dialogo del gruppo con il mondo: uno degli elementi di più complessa gestione per il tutor facilitatore è la necessaria mediazione del gruppo con il contesto in cui opera. In questo ruolo può essere supportato solo parzialmente dal tutor disciplinare, che è il primo referente anche per questo compito, ma che non potendo lavorare simultaneamente con tutti i gruppi, assicura piuttosto il processo di

apprendimento nel suo insieme. All’interno del lavoro di gruppo, è il tutor facilitatore che si occupa di dare supporto alla ‘decodifica’ dei dati di contesto immediati, ovvero a interpretazioni di eventi, circostanze e persone. Il tutor, dato che normalmente le prime spiegazioni vengono fornite dagli studenti nazionali, dovrebbe intervenire solo qualora il peer tutoring non fosse efficace, suggerendo di considerare altre possibili letture, ed evitando di essere istruttivo. Questo compito implica senz’altro abilità interculturali, ma più di tutto richiede conoscenza del territorio e una determinata postura di ricerca, che potremmo definire come la capacità di stabilire per primo un dialogo con il mondo, per comprenderne le istanze e poterle condividere con il gruppo;

- Agire nel limite del proprio mandato: il team tutoriale nella ISC si basa su una chiara definizione dei compiti, tuttavia, per la natura stessa del programma di apprendimento (breve, immersivo, con gruppi multilingue), è talvolta difficile conservare la propria azione entro i limiti del mandato. In particolare, sono più frequenti due casi in cui il tutor facilitatore rischia di travalicare il proprio ruolo, ed entrambi devono essere considerati nella formazione del tutor stesso: il primo è disciplinare, o metodologico; il secondo è relativo alla funzione di counselling. Nel primo caso, il rischio aumenta se il tutor è anche esperto di contenuti: il mandato è quello di segnalare i risultati intermedi del gruppo ai referenti competenti, ma talvolta il tutor tende a partecipare alla discussione, non solo a facilitarla, rischiando di coordinare e non di facilitare il gruppo (Gregory e Romm, 2001). Nel secondo caso, per sensibilità ed empatia, il tutor si occupa di dare supporto a singoli studenti, che sembrano meno partecipativi o in difficoltà, assumendo funzioni di counsellor. In realtà il suo intervento rischia di essere poco efficace o anche controproducente: i gruppi di lavoro della ISC vengono formati il giorno stesso dell’arrivo dei partecipanti, e questo significa che l’intervento non si basa su una conoscenza dello studente nel tempo; la lingua, inoltre, può costituire un ostacolo sia nella emissione, che nella ricezione del messaggio: anche gli studenti sono raramente di madrelingua inglese e il tutor sicuramente non lo è. Per questo, il mandato è di

segnalare le proprie impressioni al tutor counsellor, che è docente dello studente durante l'anno accademico.

La formazione dei tutor facilitatori non è stata concepita espressamente per la ISC: i tutor vengono selezionati tra coloro che sono stati formati su tecniche di facilitazione e gestione di gruppi in percorsi partecipativi, il cui programma prevede dei workshop iniziali seguiti dall'esperienza sul campo durante altri percorsi e progetti dell'università per lo sviluppo territoriale. Possono quindi non possedere competenze disciplinari specifiche (economia e marketing), né competenze pedagogiche (processi di apprendimento).

Una ulteriore risorsa formativa è data dagli incontri del gruppo tutor, in cui si condividono ruoli, metodi, e precedenti esperienze, che avvengono prima dell'inizio della competizione (il tutor *counsellor* non partecipa), poi nuovamente il giorno stesso dell'inizio del programma. Durante la settimana della ISC, i tutor si incontrano, anche se non sempre in gruppo, diverse volte durante la giornata per condividere i risultati intermedi dei gruppi ed eventuali criticità: non sono invece purtroppo possibili, per esigenze anche logistiche (ad esempio i gruppi di lavoro sono attivi la sera, durante e dopo cena), incontri quotidiani di gruppo, che potrebbero essere utili anche come apprendimento e supporto tra pari (Schmidt e Moust, 2000).

Conclusioni

Le forme di tutoring evolvono sulla base della ricerca pedagogica, delle scelte didattiche e delle necessità organizzative. L'azione didattica in contesti di apprendimento informale aggiunge ulteriore complessità alle funzioni del tutor, poiché per essere efficace richiede ulteriori conoscenze (economiche, disciplinari, culturali, ecc.) e ulteriori abilità (comprensione e mediazione del contesto, supporto all'interpretazione critica del dato raccolto, capacità di coinvolgere attivamente il territorio e di includerlo nel processo, ecc.). Se parte di dette funzioni vengono svolte dai docenti stessi, le attività di facilitazione di processo possono essere affidate invece a tutor non disciplinari. La formazione del tutor in grado di lavorare in contesti strutturati ma non 'scolastici' non sembra però di facile definizione: se da un lato infatti il tutoring si esplica come supporto al gruppo di lavoro e al

singolo all'interno del gruppo, quindi utilizzando metodi e tecniche comuni al tutoring in contesti formali, la variabile costituita dal territorio con cui gli studenti entrano necessariamente in relazione richiede ulteriori abilità, talvolta simili a quelle richieste dalla gestione di processi partecipativi. Soprattutto, mediare il 'dialogo con il mondo' significa essere in grado per primi di entrare in relazione dialogica con quel mondo, ovvero con saperi diversi, che si esplicano in *modi operandi* e linguaggi differenti. Sembra pertanto necessaria nella formazione dei tutor una importante componente di interdisciplinarietà, in grado di stimolare l'acquisizione di capacità di entrare in dialogo positivo e costruttivo con conoscenze ed istanze di un contesto mutevole. Allo stato attuale della ricerca, curriculum e percorsi strutturati e testati per la formazione dei tutor in questo senso non sono disponibili e, anche quando parziali (ad esempio sul solo tutoring nel PBL), spesso sono limitati ad alcune aree disciplinari, come la Medicina. Ulteriori progressi della ricerca dipendono anche da una più intensa collaborazione tra le scienze pedagogiche e altre discipline: percorsi strutturati in contesti reali, elaborati sulla base delle caratteristiche delle singole discipline, consentono allo studente sia di 'dare significato' alla teoria, diventando leve motivazionali per l'apprendimento, che di sperimentarsi in situazioni lavorative, acquisendo competenze trasversali e specifiche della professione. Tuttavia, per essere efficaci, questi percorsi devono essere gestiti da figure professionali competenti. Sarebbe necessario quindi comprendere come attivare nuove formule di formazione per queste figure tutoriali, anche valutando la possibilità di mutuare dispositivi utilizzati in altre aree (ad esempio *counselling*, orientamento, ecc.), e considerando l'opportunità di creare gruppi di lavoro misti di ricercatori, delle scienze pedagogiche e altre discipline, che affianchino i tutor durante il lavoro sul campo, analizzandone le pratiche e apportando il proprio contributo di riflessione.

GILIOLA PAVIOTTI, ALESSIO CAVICCHI
University of Macerata

¹ Il contributo è stato discusso e progettato da entrambi gli autori, ma la stesura è stata curata interamente da Gigliola Paviotti.

² <http://www.laboratoriodietamediterranea.it/it/international-student-competition-2018>

³ Nostra traduzione.

⁴ <https://www.iaf-world.org/site/sites/default/files/publications/IAF%20Core%20Competencies.pdf>.

Riferimenti bibliografici

- A. Brew, D. Boud, *Teaching and research: establishing the vital link with learning*, Higher Education, 29, 1995, pp 261–73
- A. Cavicchi, E. Frontoni, R. Pierdicca, C. Rinaldi, G. Bertella, C. Santini (2018), *Participatory Location-based Learning and ICT as Tools to Increase International Reputation of Rural Areas: A Case Study*, «Tourism, Health, Wellbeing and Protected Areas», 82.
- A. Jenkins, R. Breen, R. Lindsay, *Reshaping teaching in higher education: linking teaching with research*, Kogan Page Limited, London, UK and Sterling, USA, 2003
- A. King, A. Staffieri, A. Adelgais, *Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning*, «Journal of Educational Psychology» Vol. 90, Fasc. 1, 1998
- A.B. Boland, *Positioning Civic Engagement on the Higher Education Landscape: Insights from a civically engaged pedagogy*, «Tertiary Education and Management» Vol. 17, No. 2, June 2011, pp. 101–115
- AccountAbility, United Nations Environment Programme & Stakeholder Research Associates, *From words to action: the stakeholder engagement manual*, Volume 2: «The practitioner’s handbook on stakeholder engagement», 2005
- B. Ritchie, C. Cooper, N. Carr, *Managing educational tourism*, Clevedon Channel View Publications, 2003
- C. Coggia, P. Ricchiardi, *Sviluppare un insegnamento efficace in Università*, Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 23-38, apr. 2018
- C. E. Hmelo-Silver e H.S. Barrows, *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*. «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», 1(1), 2006
- CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008
- Commissione Europea, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 2000
- D. A. Gruenewald, *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, «American Educational Research Journal» Fall 2003, Vol. 40, No. 3, pp. 619–654
- D. Boud and G. Feletti, *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.), London: Kogan, 1997
- D. R. Woods, L.F. Hall, C.H. Eyles, *Tutored versus tutorless groups in problem-based learning*, in «American Journal of Pharmaceutical Education», 60(3), 1996, 231-238.
- D.H.J.M. Dolmans, W.H. Gijssels, J.H.C. Moust, W.S. de Grave, I.H.A.P. Wolfhagen, C.P.M. van der Vleuten (2002) *Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research*, «Medical Teacher», 24:2, 173-180
- E. McFadzean, *Developing and supporting creative problem solving teams: part 2 – facilitator competencies*, «Management Decision», 2002, Vol. 40 Issue: 6, pp.537-551
- E. Torre, *Il Tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci: Roma, 2006
- E.B. Moje, K. McIntosh Chiechanowski, K.E. Kramer, L. Ellis, R. Carrillo, T. Collazo, *Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse*, «Reading Research Quarterly» Vol. 39, No. 1 January/February/March 2004
- E.G. Carayannis, D.F. Campbell (2012), *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*, «Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems», 1-63, Springer, New York, NY.
- E.W. Soja, *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-Imagined Places*, Blackwell publishers, Cambridge, Massachuset, USA, 1996
- F.M. Jill, *A Pedagogical Model of Higher Education/Industry Engagement for Enhancing Employability and Professional Practice*. «Proceedings Work Integrated Learning (WIL): Transforming Futures, Practice...Pedagogy...Partnerships», 2008, pages pp. 164-169, Manly, Sydney, Australia
- G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and Community-based Education in Schools*, Routledge, New York, USA, 2010
- H. De Jaegher, E. Di Paolo, *Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 6(4), 2007 485–507

- H. Etkowitz, L. Leydesdorff (2000), *The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations*, «Research policy», 29(2), 109-123.
- H. Leary, A. Walker, B.E. Shelton e M.H. Fitt, *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.
- H. Leary, A. Walker, B.E. Shelton, M.H. Fitt (2013). *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).
- H. Lefebvre, *The production of space*, translated by Donald Nicholson-Smith, tradotto in inglese da «Production de l’espace» (1974), Basil Blackwell Ltd., Cambridge, Massachussets, USA, 1991
- H.G. Schmidt, J.H.C. Moust, *Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research*, D.H. Evensen, C.E. Hmelo-Silver (Eds), «Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions», 2000, 19-52, New Jersey, USA, Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- H.S. Barrows, *Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL?*, «Distance Education», 23:1, 2002,119-122

Il tutoring degli atleti-studenti nell'università italiana: tra sfide pedagogiche, modelli e prospettive di sviluppo

Tutoring student-athletes in the Italian University: between pedagogical challenges, models and development perspectives

MASCIA MIGLIORATI, CLAUDIA MAULINI, EMANUELE ISIDORI¹

By drawing on the most recent open scholarly literature on dual-career studies in sport, this article aims to identify the central elements of an effective and successful tutorship addressed to assist and support the professional development of student-athletes taking university courses. To do so, the article classifies the different components of success in three areas and dimensions of tutorship, mainly: flexibility, the focus on enhancing the tutor-tutee relationship, and the use of web 2.0 learning and communication e-technologies. The article concludes by providing guidelines for the implementation of practical tutoring actions aimed to help student-athletes attending universities develop as practitioners and highly motivated students within the context of continuous education.

KEYWORDS: DUAL CAREER, ATLETA-STUDENTE, TUTORING, UNIVERSITA, PEDAGOGIA

Da alcuni anni l'Unione Europea ha riconosciuto il diritto degli atleti che partecipano alle competizioni nazionali ed internazionali ad una formazione di qualità che permetta loro di conciliare l'attività professionale con percorsi di istruzione superiore (*dual career*)². Questo riconoscimento, che di fatto sancisce il diritto dell'atleta ad essere anche uno studente al quale vengono date le stesse possibilità di realizzazione e successo degli altri, parte da un problema etico di equità nell'accesso alla formazione³ e rappresenta una sfida per le istituzioni educative europee. Alcune università hanno recentemente deciso di accogliere ed affrontare tale sfida sviluppando programmi per la *dual career* degli atleti-studenti.

Nelle università italiane sono ancora pochi i programmi di supporto specifici per gli studenti che praticano sport ad alto livello. Di solito gli atleti-studenti rimangono quasi del tutto invisibili ai loro stessi atenei. Può capitare persino che essi vengono osteggiati prendendo a pretesto la loro posizione privilegiata data dalla loro visibilità e fama in quanto sportivi.

Le azioni di sostegno rivolte a questo *target* di studenti si inquadrano di fatto nell'impegno da parte delle università italiane a combattere l'elevato tasso di abbandono che nel nostro Paese assume una connotazione drammatica

relegando l'Italia agli ultimi posti tra i Paesi europei per numero di laureati sulla popolazione giovanile⁴. All'interno di questo contesto di *drop out* gli atleti che decidono di intraprendere un percorso universitario sono ancora più a rischio degli altri o di quelli cosiddetti 'lavoratori', per la complessità delle caratteristiche della loro professione. Conciliare lo studio tradizionalmente inteso (lezioni in presenza, lavori in aula e calendario degli esami programmato), con le esigenze della pratica sportiva competitiva (allenamenti, gare, sessioni di *training*, visite mediche, ecc.) risulta difficile⁵.

Secondo l'OCSE⁶, la mancanza di una condivisione efficace e razionale dei costi e dei benefici della formazione tra i lavoratori e i datori di lavoro è alla base di molti dei fallimenti del mercato del lavoro. Le organizzazioni sportive dovrebbero promuovere una formazione che permetta agli atleti una possibile riconversione della loro carriera professionale, tanto più che questa è generalmente di breve durata. Ciò purtroppo non accade quasi mai. La maggior parte degli atleti professionisti e di alto livello hanno difficoltà a inserirsi nel mercato del lavoro nel loro *post career* proprio per il mancato sviluppo di ulteriori competenze rispetto a quelle acquisite in ambito sportivo.

Per questo motivo, negli ultimi anni, l'Unione Europea ha investito notevoli risorse per finanziare politiche specifiche per la promozione, nei Paesi Europei, di progetti e programmi focalizzati sulla *dual career* degli atleti-studenti.

Nel 2012 la Commissione Europea ha redatto le linee guida, contenenti le norme di azione raccomandate a sostegno della doppia carriera nello sport di élite⁷ proprio con la finalità di promuovere accordi tra il sistema sportivo, le agenzie formative e il mercato del lavoro e dare una spinta alle politiche dei governi al fine di colmare il vuoto legislativo e normativo.

In questo documento l'atleta viene riconosciuto definitivamente come soggetto portatore di diritti di formazione anche a livello universitario e il tutorato è stato indicato come l'azione di supporto più efficace per garantire una formazione universitaria di qualità per gli atleti-studenti. Non a caso le Linee Guida hanno ispirato i primi progetti di ricerca finanziati dall'Unione Europea sulla *dual-career* che hanno portato alla pubblicazione – grazie a risultati ottenuti con la ricerca empirica, gli studi di caso e l'analisi delle buone prassi – alla redazione e pubblicazione dei primi manuali europei per il *tutoring* degli atleti-studenti nelle università⁸.

Anche in Italia negli ultimi anni sono stati fatti passi in avanti nel riconoscimento dell'atleta quale soggetto portatore del diritto alla formazione. In particolar modo, si è assistito a una sensibilizzazione delle istituzioni scolastiche verso il problema degli studenti-atleti che frequentano la scuola secondaria grazie soprattutto ad alcune leggi che, favorendo l'autonomia e l'innovazione nelle scuole, hanno permesso la sperimentazione di programmi alternativi per il *tutoring* degli studenti-atleti basati sulla flessibilità e un sistema di formazione, interazione e comunicazione a distanza che utilizza gli strumenti messi a disposizione dal Web 2.0⁹.

Le premesse etiche del diritto ad una formazione di qualità per gli atleti-studenti

Dal punto di vista etico lo studente-atleta merita l'attenzione, l'orientamento e il supporto da parte delle università e delle istituzioni educative. Questo 'diritto a meritare' tale attenzione e supporto parte dal presupposto che un atleta professionista fa dello sport la sua attività

lavorativa, trovando in essa il principale mezzo di sostentamento. Tuttavia, solo pochissimi atleti (anche negli sport più popolari e considerati 'ricchi') sono in grado di ricavare redditi sufficienti per il proprio sostentamento dall'attività sportiva. La maggior parte dei professionisti dei principali sport non guadagna sufficientemente per vivere e, al termine della carriera, è costretta a trovare un nuovo lavoro. Da qui la necessità e l'importanza di ricorrere alla formazione universitaria per l'acquisizione di nuove competenze, essendo essa una possibilità di arricchimento e una vera e propria 'ancora di salvezza' nel mare agitato del *post career*.

Un atleta che diventa studente universitario e partecipa a competizioni nazionali ed internazionali dà prestigio ed onore alla sua nazione, alla sua città e alla comunità nella quale vive. Se da una parte, pertanto, la società riconosce allo sport il possesso di un valore intrinseco dalle molteplici sfaccettature (ossia di natura sociale, etica e pedagogica), trasmissibile solo attraverso processi intenzionalmente educativi, allo stesso tempo essa vede nell'atleta il mezzo per 'estrinsecare' e mostrare pubblicamente la messa in atto di tali valori.

L'atleta, infatti, attraverso lo sport mostra le sue competenze, abilità, virtù e il suo rispetto per i valori sportivi che, per mezzo del suo comportamento orientato al *fair play*, trasforma in beni estrinseci. Egli prima di essere un atleta o uno studente, è una persona. Come persona è riconosciuto come un 'mezzo' (o meglio un 'tramite'), capace di esprimere i valori intrinseci e le virtù di cui lo sport è portatore al genere umano.

In sostanza, l'attenzione e la cura delle università e delle istituzioni pubbliche nazionali o sovranazionali, per la formazione degli studenti che praticano attività sportiva di alto livello, non è altro che il risultato di una presa di coscienza e riconoscimento dell'importante funzione da loro svolta 'nella' e 'per' la società. Ciò significa che lo sport è un 'capitale umano' in grado di attivare risorse che portano beni alla comunità in cui viviamo.

In sintesi, non è l'atleta in se stesso che viene 'premiato' (attraverso, ad esempio, un'attenzione speciale quando frequenta un corso universitario) ma la sua dedizione allo sport e ai suoi beni intrinseci ed estrinseci, nella convinzione che, dedicando la propria vita, ai valori e alle virtù sportive, una persona possa diventare migliore e, quindi, più utile alla società.

L'atleta-studente nell'ambito universitario

Chi è l'atleta-studente portatore del diritto a una formazione di qualità nell'università, al centro dei documenti della Commissione Europea¹⁰? È una persona iscritta a un corso universitario che pratica uno sport come 'professionista' (ossia ne ricava un reddito) e partecipa a competizioni di carattere nazionale o internazionale come individuo o come membro di una federazione, di un *club* o di un'associazione/società sportiva.

Questa definizione tiene conto della situazione dell'atleta-studente nelle università europee e risulterebbe riduttiva se confrontata con altri Paesi, ad esempio gli Stati Uniti, dove esiste un professionismo diffuso e più marcato, come nel caso dell'*intercollegiate sport*.

L'atleta-studente sin dal suo ingresso nell'università, come testimoniano le storie di vita raccolte con il metodo biografico-narrativo, tende sin da subito ad incontrare difficoltà e a scontrarsi con problemi che, se non adeguatamente affrontati e risolti, saranno decisivi per il completamento del corso di studi universitario¹¹.

Non è facile trovare un equilibrio tra studio e partecipazione agli allenamenti e alle competizioni sportive. Tale partecipazione richiede una completa dedizione mentale e fisica difficilmente conciliabile con lo studio e la vita universitaria, solitamente affrontata dal soggetto in solitudine, non potendo contare su relazioni stabili che, per essere costruite, richiedono una frequentazione costante dei compagni di corso.

L'atleta-studente ha sviluppato competenze di *leadership* legate all'esperienza sportiva. Se il sistema di supporto e tutorato farà leva su queste competenze, la conciliazione tra vita sportiva ed esperienza universitaria potrà essere efficace¹². Esse, infatti, possono essere il punto di partenza per lo sviluppo di nuove abilità che gli studi accademici dovrebbero/potrebbero contribuire ad incrementare.

Di fatto, la definizione di 'atleta-studente' appare estremamente complessa a causa di molti fattori e variabili come, ad esempio: la visione che ogni università ha di questi studenti 'speciali'; il livello di consapevolezza sociale raggiunto da ogni istituzione nei confronti del *lifelong learning*, quale diritto incontestabile

dell'atleta; le strategie politiche dipendenti da istituzioni locali, nazionali o sovranazionali, volte a sostenere la *dual career* degli atleti-studenti e, soprattutto, dai pregiudizi e dagli stereotipi negativi che spesso li connotano.

Questi pregiudizi e stereotipi vanno dall'essere classificati come dei 'praticoni', 'tutto muscoli e poco cervello', alla convinzione diffusa che gli interventi rivolti agli atleti-studenti abbiano come finalità quella di far conseguire loro una laurea più facilmente rispetto agli altri¹³.

Molti studi e ricerche hanno messo in evidenza come, invece, in Paesi come gli Stati Uniti, dove esiste una cultura e una sensibilità diffusa nei confronti della doppia carriera degli atleti-studenti nelle università, coloro che praticano sport ad alto livello riescono ad ottenere medie di voti più alte rispetto agli altri¹⁴. Essi rivelano forte motivazione, aspirazioni all'eccellenza, desiderio di emergere e maturità nelle scelte di vita che il connubio tra formazione universitaria e sport certamente permette di potenziare.

L'atleta-studente mostra un profilo complesso. Potremmo dire che, in realtà, non è né un atleta né uno studente, se lo concepiamo sulla base di un'interpretazione che ne riconosce l'identità solo dopo averla ascritta all'una o all'altra delle due figure. Egli può essere considerato molto simile a un 'centauro' immaginandolo nel nostro caso come metà studente e metà atleta, il cui successo dipende sempre dall'essere interamente una delle due parti della creatura mitologica¹⁵. Questo profilo, così frammentato ed instabile di per se stesso, rende difficile costruire un modello di formazione rispondente alle sue necessità.

A questo proposito alcuni studi¹⁶ hanno sottolineato l'importanza di offrire agli atleti-studenti un'esperienza soddisfacente nell'università, centrandosi su un approccio basato sulla dimensione emozionale dell'apprendimento e dell'azione di supporto volta a valorizzare la persona nella sua integralità, nonostante la frammentarietà dell'identità, la transitorietà e l'alternanza delle fasi che caratterizzano lo sviluppo professionale.

Il profilo di 'centauro' dell'atleta-studente richiede, pertanto, uno specifico approccio olistico in termini di modelli di supporto, apprendimento, organizzazione e strutturazione delle esperienze. La ricerca sulla *dual career* nello sport di *élite* sostenuta dall'Unione Europea testimonia l'importanza di questo approccio¹⁷. Nonostante

le differenze dovute alle politiche e alle tradizioni educative specifiche della cultura e del Paese di appartenenza, i risultati delle ricerche sulla formazione degli atleti nell'università hanno sottolineato l'importanza dell'orientamento e del *tutoring* come elementi chiave per promuovere la *dual career* nell'università e offrire l'opportunità di una esperienza in grado di coniugare sport e formazione, carriera e vita¹⁸.

Il tutorato come strumento chiave per la formazione universitaria dell'atleta-studente

L'atleta-studente che frequenta l'università presenta caratteristiche particolari che richiedono la messa in atto di modelli di insegnamento-apprendimento specifici. Quando si insegna ad atleti di alto livello, le competenze e le abilità da essi sviluppate nella carriera sportiva sono risorse che dovrebbero essere tenute in considerazione per facilitare la costruzione di ulteriori apprendimenti significativi e trasformativi, orientati verso professioni e futuri impieghi lavorativi; una cassetta degli attrezzi utile a garantire l'accesso non solo alla comunità di apprendimento universitaria, ma anche al sistema della formazione permanente.

Figura centrale nello sviluppo di questi nuovi modelli di apprendimento è il *tutor*, che nelle attuali ricerche¹⁹ è stato individuato come l'elemento chiave per la formazione universitaria dell'atleta-studente. La sua funzione è quella di mettere in pratica azioni di aiuto e sostegno per promuovere il raggiungimento degli obiettivi della formazione universitaria, incoraggiare e instillare atteggiamenti positivi. Dovrebbe possedere un *background* specifico e un'attitudine comunicativa ed empatica per poter coordinare al meglio le seguenti azioni di sua competenza:

- a) gestire le interazioni simmetriche tra docenti e atleti-studenti;
- b) assistere gli studenti nella preparazione degli esami, nell'organizzazione dello studio e degli orari delle attività;
- c) essere in contatto con i responsabili del corso di studio che gli atleti-studenti frequentano;
- d) curare la comunicazione con i *club*, le federazioni, ecc. di appartenenza dell'atleta-studente;

e) prendere contatti con l'ufficio tirocini e *Job Placement* dell'università di appartenenza.

Il *tutor* condivide conoscenze ed esperienze con gli atleti-studenti, utilizzando un approccio relazionale basato sulla non direttività²⁰, li sostiene nell'apprendimento delle diverse discipline universitarie, concentrandosi sulle modalità di acquisizione delle conoscenze di ognuno, utilizzando approcci di insegnamento e comunicazione innovativi; li incoraggia ad un continuo processo di autovalutazione al fine di renderli autonomi nell'affrontare le sfide dell'esperienza che sta vivendo.

Il successo di un *tutor* e del modello che esso incarna ha come prerequisito indispensabile il corretto flusso di interazioni comunicative tra tutti i principali attori coinvolti nel sistema. Il suo obiettivo è quello di creare un ambiente, quanto più possibile stimolante, per la formazione degli atleti-studenti nel quale le esperienze pregresse sono utilizzate per il completamento di quelle necessarie per il *lifelong learning*. Il *tutor* deve avere confidenza con le metodologie del *problem solving*, dell'*action* e *agile learning*, del modello del professionista riflessivo e delle *comunità di apprendimento*.

Nell'*agile learning*, il *tutoring* e l'apprendimento vengono concepiti come un unico processo che viene sviluppato e condiviso in un gruppo. Per un tutorato efficace è necessario adottare i principi che sono alla base di questa modalità di formazione, vale a dire: le persone e le loro interazioni positive sono più importanti dei processi e degli strumenti; le regole e il piano di apprendimento e *tutoring* sono più importanti della disciplina universitaria insegnata; per gli atleti-studenti la collaborazione e il supporto dentro e fuori l'aula sono fondamentali; è più importante rispondere al cambiamento della persona che seguire rigidamente un piano di tutorato; è necessario concentrarsi sull'apprendimento significativo e non sulla 'misurazione' dell'apprendimento stesso.

L'azione di *tutoring* si concentra sullo sviluppo e potenziamento delle *life-skills* e fornisce supporto agli atleti incoraggiandoli a vivere positivamente l'esperienza universitaria, aiutandoli a fronteggiare lo *stress* che questa potrebbe implicare, sviluppando capacità di *problem solving* e orientandoli all'interno dei corsi²¹. Essa è, pertanto, centrata sui bisogni dell'atleta-studente ed è

volta a stimolare la riflessione, la consapevolezza e lo sviluppo del senso di responsabilità rispetto all'esperienza che egli sta vivendo.

La *comunità di apprendimento*, d'altro canto, è molto utile per motivare gli atleti-studenti al conseguimento di obiettivi comuni e per valutare i risultati conseguiti. Consentendo la condivisione dell'apprendimento, un approfondimento della conoscenza personale e collettiva, facilita forme di *leadership* distribuita e, dunque, lo sviluppo di abilità personali. Essa permette di costruire una più solida identità collettiva e un forte spirito di gruppo trasformandosi in una *comunità di pratiche* basata sull'aiuto e sul sostegno reciproco. Il riconoscersi in una micro-comunità democratica di apprendimento all'interno della grande comunità universitaria fa sì che gli atleti si convincano che è possibile raggiungere gli stessi risultati lavorando in gruppo, indipendentemente dal talento e dalla predisposizione personale di ognuno. La strategia di *tutoring* deve pertanto motivare tutti i membri della comunità ad impegnarsi singolarmente per raggiungere gli obiettivi, nel rispetto delle proprie capacità e seguendo il principio del *mastery learning* potenziato dagli strumenti dell'*e-learning* e della comunicazione digitale.

Non esiste una formula prefissata per garantire il successo di una strategia di *tutoring*, tuttavia, possiamo affermare, che l'efficacia di un programma destinato a questo *target* specifico di universitari dipende dalle competenze metodologiche e relazionali del tutor²².

Un sistema di *tutorship* efficace deve costruire con gli atleti-studenti soluzioni per rispondere alle richieste e influenzare positivamente gli atleti aiutandoli a sviluppare la motivazione personale e l'auto-incoraggiamento. La personalizzazione e il *focus* sulla dimensione dell'affettività e della relazionalità, elementi chiave di ogni azione di *tutoring*, assumono un ruolo centrale nel caso degli atleti-studenti universitari.

Un modello di *tutoring* per gli atleti-studenti universitari

Il successo o il fallimento di un programma di tutorato per gli atleti-studenti è determinato da molteplici elementi. Uno di questi consiste senza dubbio nel dare o meno l'opportunità di continuare la partecipazione alle competizioni sportive durante gli studi universitari.

Un programma mirato di *tutoring* deve, pertanto, avere l'obiettivo di facilitare quanto più possibile la combinazione dell'attività sportiva con la vita universitaria e preparare l'atleta-studente ad affrontare la fine della carriera sportiva superando le crisi di identità che essa comporta,²³facilitando il passaggio ad un nuovo ruolo nella vita e nella società.

A questo proposito, la progettazione di un sistema di *tutoring* efficace per gli atleti-studenti nell'università dovrebbe focalizzarsi su come implementare le quattro azioni fondamentali, descritte di seguito, che possono diventare vere e proprie linee guida per un programma di successo:

a) *Incoraggiare la partecipazione alle attività accademiche*. Lo sport e lo studio tendono spesso ad essere concepiti come due elementi separati e dicotomizzati con il rischio di legittimare il mancato accesso o l'accesso tardivo alla formazione universitaria²⁴. Sarebbe invece importante incoraggiare l'atleta-studente a realizzare un percorso di istruzione superiore non solo evidenziando i benefici della formazione universitaria, ma anche mostrando agli atleti come l'università può aiutarli a sviluppare modelli di comportamento per la costruzione di una futura identità lavorativa, alternativa a quella 'sportiva'.

b) *Prendersi cura del 'sé' dell'atleta-studente*. Quando entra nell'università l'atleta-studente è impegnato e partecipa da molti anni a competizioni sportive di alto livello. Ha raggiunto il successo ed ha sviluppato un'identità come atleta. Per scongiurare lo sviluppo unilaterale dell'identità l'atleta-studente deve essere incoraggiato a sperimentarsi in attività diverse da quella sportiva, ad integrarsi in altri contesti sociali, quale quello universitario, attraverso la costruzione di relazioni positive con gli altri studenti e con i docenti, mediante il supporto del *tutor*²⁵. L'università deve essere una 'risorsa per sostenere altre risorse'. Le strategie possono consistere in azioni intenzionali mirate all'esplorazione dell'identità personale di atleta e alla comprensione di come essa differisca da quella di studente. Questa esplorazione facilita il passaggio e una partecipazione più efficace alle attività accademiche.

c) *Essere consapevoli delle strategie di tutoring per gli atleti-studenti*. A questo riguardo è importante, per il successo di un sistema di tutorato per la *dual career* degli

atleti, utilizzare strategie specifiche per sviluppare in loro la motivazione allo studio. Queste strategie possono essere basate sul dialogo e sul confronto in modo tale da creare un ambiente in cui gli atleti-studenti si sentano a loro agio e liberi di esprimere il loro stato d'animo, le loro emozioni, opinioni e idee sull'esperienza che stanno vivendo all'interno dell'università.

d) *Curare il rapporto dell'università con la federazione, gli allenatori e il club nel quale l'atleta è inserito.* Essi rappresentano gli attori fondamentali per lo sviluppo di un sistema completo ed efficace di *tutoring*²⁶. Gli atleti-studenti devono essere supportati da un *team* che includa persone per loro significative, appartenenti sia al contesto sportivo che a quello universitario, così da costruire un sistema integrato ed efficace di azioni²⁷.

In sostanza, ciò che risulta di fondamentale importanza per la creazione di un sistema di tutorato per gli atleti-studenti che frequentano corsi universitari è la valorizzazione della 'relazionalità' (ossia il rapporto positivo ed emozionalmente appagante e motivante con i *tutor*, i docenti e i compagni di studio) e il *networking*, ossia la rete di contatti, le relazioni, la cooperazione e la collaborazione non solo tra mondo dell'università e mondo dello sport ma anche tra questi e la nuova rete professionale e relazionale che creerà nel suo *post career*. Questa rete deve essere consolidata, sviluppata, rafforzata mentre l'atleta-studente si trova all'università.

L'importanza delle nuove tecnologie del Web 2.0

Oltre a basarsi sulla valorizzazione della dimensione relazionale e del *networking*, un sistema di *tutoring* per gli atleti-studenti nell'università che voglia essere efficace deve essere soprattutto 'flessibile'. La flessibilità è alla base del successo di alcuni dei principali programmi di tutorato per favorire la *dual career* degli atleti-studenti che frequentano le università italiane. Essa si esplicita a diversi livelli tra i quali vi sono quelli che riguardano (o debbono riguardare) il quadro di riferimento legislativo (frequenza ai corsi e sostenimento esami), gli strumenti didattici e le tecnologie utilizzate, i modelli di formazione e la capacità dei *tutor* e dei docenti di adattarsi alle esigenze degli atleti-studenti.

A venire incontro a questa necessaria flessibilità ci sono oggi le nuove tecnologie della comunicazione e della

formazione a distanza (soprattutto quelle rese disponibili dal Web 2.0). Esse, infatti, rendono concretamente possibile tale flessibilità risolvendo problemi di spazio, tempo e interazione comunicativa, favorendo sia la dimensione individuale che quella comunitaria dell'apprendimento/formazione.

Gli strumenti della comunicazione e della formazione del Web 2.0 permettono di potenziare il modello pedagogico più efficace per il *tutoring* degli atleti-studenti: vale a dire, quello non-direttivo umanistico, centrato sulla persona e sui suoi interessi.

Uno dei temi più attuali nel campo della ricerca educativa applicata al tutorato degli atleti-studenti riguarda proprio l'implementazione di modelli pedagogici e di strumenti didattico-formativi che possano aiutare questa tipologia di studenti universitari ad apprendere saperi disciplinari o a sviluppare competenze per il mondo del lavoro. La sperimentazione di modelli e strumenti di comunicazione innovativi per facilitare l'intero processo è dunque fondamentale in questo contesto.

L'uso di un sistema di *tutoring* di tipo 'blended' nel caso degli atleti-studenti è sempre da preferire a quello interamente *online*.

La modalità di tipo *blended* permette all'atleta-studente di essere continuamente immerso in una comunità che facilita la comunicazione interpersonale e favorisce la costruzione dell'apprendimento collaborativo e trasformativo. I nuovi strumenti forniti dal Web 2.0 consentono all'atleta-studente di creare e condividere conoscenze e ampliare i contenuti disciplinari²⁸. Attraverso queste risorse, gli atleti-studenti che si trovano in una condizione di *dual* o *post career* possono sviluppare le competenze personali durante tutto il processo di formazione nell'università.

Pertanto, quella che possiamo definire l'*e-tutorship* va sempre considerata come parte di un lungo processo di orientamento che inizia sui luoghi della pratica sportiva competitiva, passa per l'università e continua nel *lifelong learning*.

Le tecnologie dell'*e-tutorship* fornite dal Web 2.0 permettono di concepire l'azione tutoriale rivolta agli atleti-studenti come un sistema aperto e complesso di supporto personalizzato e sviluppo delle competenze, nel quadro di un sistema di formazione continuo.

Facebook, WhatsApp, Skype, Hangouts, Edmodo, Google Classroom, le tradizionali piattaforme *e-learning* (Moodle, Docebo, Blackboard, ecc), i sistemi di condivisione di file e cartelle (Google Drive o Dropbox), le applicazioni per il *mobile learning*, YouTube, Loom sono solo alcuni degli strumenti che Internet mette a disposizione per il *tutoring* degli atleti-studenti nell'università, rendendo più flessibile, efficace e interattivo il sistema di strategie e azioni che comporta²⁹. 'Accessibilità' e 'interattività' sono dunque le parole chiave del successo del tutorato *online* in un contesto di formazione *blended* per gli atleti-studenti. I *social network*, ad esempio, se usati come piattaforme *e-learning* e sistema di comunicazione/monitoraggio delle attività degli studenti, per la loro facilità nell'uso e nell'accessibilità, possono potenziare in maniera straordinaria gli elementi di interattività e personalizzazione di un sistema di tutorato per atleti-studenti.

La personalizzazione dell'apprendimento e l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'educazione, oltre agli strumenti digitali offerti dalla rete (gli strumenti prospettati dalle OER – *Open Educational Resources*) giocano un ruolo fondamentale per il successo del modello. Esse contribuiscono alla creazione di un ambiente di formazione e apprendimento flessibile di tipo sistemico che potenzia le capacità del *tutor* universitario. L'obiettivo dell'azione di *tutoring* negli atleti-studenti, trattandosi di adulti in formazione, è quello di sviluppare il loro pensiero critico-riflessivo, aiutandoli a riutilizzare ciò che hanno imparato in altri contesti, soddisfacendo i loro bisogni attraverso la creazione di opportunità di apprendimento significative e lo sviluppo di atteggiamenti auto-organizzativi, utilizzando gli strumenti di comunicazione e monitoraggio forniti dal Web 2.0.

L'azione di *tutoring* per lo sviluppo della pratica riflessiva, secondo il modello del *Reflective Practitioner* di Donald Schön (1930-1997)³⁰ implementata in un contesto di comunità di apprendimento, attraverso gli strumenti del Web 2.0, può trasformare l'esperienza nell'aula universitaria in un apprendimento esperienziale sintetizzabile nelle tradizionali quattro fasi o azioni del *rifletti, concettualizza, applica e cambia*. Questo tipo di riflessione, che ha come base l'esperienza, aiuta l'atleta-studente a esplorare le teorie e ad applicarle in modo più

strutturato, incoraggiandolo a confrontarsi criticamente con le proprie convinzioni e ipotesi e aiutandolo a ricercare soluzioni ai problemi e a metterle in pratica. *E-tutorship*, *e-learning* e apprendimento esperienziale inseriti nel contesto di un sistema di *distributed learning*, volto a facilitare e a migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e il supporto degli atleti-studenti nell'università, sono la chiave per un sistema di tutorato di successo. Questo sistema richiede un servizio di supporto flessibile in modo da assicurare esperienze di apprendimento significative sia dentro che fuori dall'aula universitaria. Chiaramente, l'efficacia di questo supporto dipenderà sempre dalla qualità dei servizi che un'università potrà offrire ai suoi atleti-studenti, dalla sensibilità al tema della *dual career* e dalla capacità di innovare e di investire le risorse.

Conclusioni

Il tutorato degli atleti-studenti nell'università si inquadra nel contesto di una pedagogia del *lifelong learning*, dell'*e-learning* e dell'orientamento. L'obiettivo è trasformare contesti complessi come le aule universitarie in ambienti dove studenti 'speciali' possono sviluppare competenze per la vita e per il lavoro, coniugando teoria e pratica in un contesto che valorizza la loro esperienza pregressa e li aiuta a costruire nuove prospettive.

Lo studio dell'azione di *tutoring* per gli atleti-studenti in prospettiva sistemica può aiutarci a comprendere meglio l'importanza del coinvolgimento, in questa complessa architettura, delle diverse agenzie formative (prima tra tutte l'università) e sociali che dovranno essere viste, anche, come istituzioni chiave per lo sviluppo delle politiche sportive che dovranno essere sempre concepite come politiche educative in futuro³¹.

Un progetto di tutorato per la *dual career* degli atleti-studenti non può essere sviluppato se non esiste un quadro di riferimento nazionale a cui richiamarsi, se non ci saranno risorse adeguate e, soprattutto, se non si costruirà una strategia condivisa tra università e movimento sportivo nazionale per la gestione e l'organizzazione di queste attività.

L'educazione e la formazione rappresentano diritti umani e la frequenza ai corsi universitari da parte degli atleti deve essere favorita in ogni modo, incrementata e vista

come parte integrante di un processo sociale permanente e complesso che soddisfa e completa il valore e il senso dello sport come pratica umana.

Un vero sistema di *tutorship* efficace per un atleta che vive l'esperienza della *dual career* può conseguire i suoi ambiziosi obiettivi solo attraverso la cooperazione tra le principali agenzie e organizzazioni che promuovono lo sport nella nostra società (scuole, università, federazioni, associazioni sportive e *club*, ecc.).

Il concetto di *dual career* ha bisogno di un ripensamento dello sport come pratica educativa e forma di capitale umano, in grado di potenziare e migliorare le competenze degli atleti come persone nell'ambito di un sistema di educazione continua³². È impensabile credere che l'università da sola possa prendersi cura dell'atleta-studente e migliorare le sue competenze attraverso la mera frequenza ai corsi che essa offre. Gli atleti-studenti devono essere visti come soggetti che sono parte integrante di un sistema educativo che coinvolge l'intera società, la quale affida alle agenzie sportive ed educative il compito di supportarli – ricambiandoli per quello che hanno dato o stanno dando alla società con il loro esempio di sportivi – in tutte le fasi della vita professionale e personale.

In quest'ottica sistemica di interpretazione della *tutorship*, pertanto, la flessibilità e la personalizzazione della formazione rappresentano le principali sfide pedagogiche

della *dual career* sportiva. Queste sfide sono tutte riassunte in un'altra grande prova che consiste nel riuscire a trovare una metodologia che possa aiutare gli atleti a conciliare, nel miglior modo possibile e in base alle loro esigenze, professione sportiva, formazione e vita³³.

In conclusione, siamo convinti che sia necessario ripensare la *dual career* degli atleti nei termini di una specifica 'pedagogia dell'orientamento sportivo' che guarda a essi come persone che, al di là delle differenze individuali, devono essere sempre orientate, supportate e guidate nel contesto di un'autentica *paideia*.

MASCIA MIGLIORATI

CLAUDIA MAULINI

EMANUELE ISIDORI

"Foro Italo" University Rome

¹ L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori; nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Mascia Migliorati: Le premesse etiche del diritto ad una formazione di qualità per gli atleti-studenti; L'atleta-studente nell'ambito universitario; Un modello di tutoring per gli atleti-studenti universitari; Claudia Maulini: Il tutorato come strumento chiave per la formazione universitaria dell'atleta-studente; L'importanza delle nuove tecnologie del Web 2.0; Conclusioni; Emanuele Isidori: Introduzione

² Cfr. S. Bastianon, *Sport, istruzione e dual career programs nel diritto e nelle politiche dell'Unione Europea*, «Il diritto dell'Unione Europea», XIX, 2, 2014, pp. 351-395.

³ Cfr. EOC-EU Office, *Guidelines: promoting dual career in the EU (DCG). Athletes-to Business*, EOC, Brussels 2011.

⁴ Cfr. Istat (2018b). *Rapporto sulla conoscenza 2018*. Istat; Oecd (2017). *Education at a Glance 2017: Oecd Indicators*. Paris: Oecd.

⁵ L'articolo 8 della *Carta Europea dello Sport* (1992) auspica che le istituzioni educative e formative adottino un apposito sistema per garantire un'educazione equilibrata che possa permettere all'atleta un inserimento senza traumi nella società attraverso l'apertura di prospettive durante e dopo la carriera professionale. A questo devono contribuire – in un'ottica sistemica – gli organismi sportivi e le istituzioni educative attraverso la messa in atto di strategie e di metodi di supporto per gli sportivi e le sportive di alto livello, che diano loro la possibilità di sviluppare le capacità sportive e umane nel pieno rispetto della propria integrità fisica e morale.

⁶ Cfr.: OECD (a cura di) (2012). *Italia. Dare slancio alla crescita e alla produttività*. Paris: Oecd. Cfr.: OECD (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE - sintesi del rapporto: Italia*. Paris: Oecd.

⁷ EC, *Guidelines on dual careers of athletes recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport*, EC, Brussels 2012.

- ⁸ A. Sánchez Pato, E. Isidori, A. Calderón, J. Brunton (a c. di), *Developing an innovative European sports tutorship model of the dual career of student-athletes*, UCAM, Murcia 2017.
- ⁹ La legge 107/2015 ‘Buona Scuola’, art.1, comma 7 sottolinea l’importanza di rivolgere l’attenzione agli studenti che praticano sport a livello agonistico. Il decreto Ministeriale 935/2015 ha dato avvio al programma sperimentale volto ad accompagnare gli studenti-atleti di alto livello, che frequentano le scuole secondarie di secondo grado, nel loro percorso formativo. Il più recente Decreto Ministeriale 279/2018 ha confermato la sperimentazione per cinque anni (dal 2018/2019 al 2022/2023) con l’obiettivo di consolidare le esperienze già avviate e ampliare il numero degli studenti-atleti partecipanti. Si veda in proposito il D.M. 935/2015 e il successivo D.M. 279/2018 sulla sperimentazione didattica per gli studenti-atleti di alto livello. Per un approfondimento rispetto all’attuazione di pratiche volte a favorire la conciliazione della doppia carriera degli studenti-atleti della scuola secondaria cfr.: M. Migliorati, C. Maulini, E. Isidori (in press), *Il talento sportivo come sfida pedagogica. L’esperienza del progetto “La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria”*, «Formazione & Insegnamento»; M. Migliorati, C. Maulini, E. Isidori (2016), *La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria: fra teoresi pedagogica e progettualità*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 1, 2016, pp.157-167.
- ¹⁰ Cfr. EOC-EU Office, *Guidelines: promoting dual career in the EU (DCG). Athletes-to Business*, EOC, Brussels 2011; EC, *Guidelines on dual careers of athletes recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport*, EC, Brussels 2012.
- ¹¹ J. Grants, I. Belousa, Kravalis, J. Zidens, *Qualitative research on dual career for professional athletes in Latvia: inductive approach*, «Acta Kinesiologicalae universitatis Tartuensis», XVI, 1, 2011, p. 86.
- ¹² F.J. Ryan, *Participation in intercollegiate athletics: Affective outcomes*, «Journal of College Student Development», XXX, 1, 1989, pp. 122-128.
- ¹³ B. A. Diersen, *Student-athlete or athlete-student. A research paper submitted in partial fulfilment of the requirements for the Master of Science Degree in Education*, The Graduate School University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI, 2005
- ¹⁴ D. F. Soltz, *Athletics and academic achievement: What is then relationship?*, «NASSP Bulletin», LXX, 1, 1986, pp. 22-24.
- ¹⁵ A. Sánchez Pato, E. Isidori, A. Calderón, J. Brunton (a c. di), *Developing an innovative European sports tutorship model of the dual career of student-athletes*, UCAM, Murcia 2017.
- ¹⁶ P. Wylleman, D. Lavalée, *A developmental perspective on transitions faced by athletes*, in T. D. Weiss, R. Maureen (eds), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, Fitness Information Technology, Morgantown, WV, 2004, pp. 507-527.
- ¹⁷ D. Aquilina, I. Henry, *Elite athletes and university education in Europe: A review of policy and practice in higher education in the European Union Member States*, «International Journal of Sport Policy», II, 1, 2010, pp. 25-47.
- ¹⁸ K. Geranosova, N. Ronkainen, *The experience of dual career through Slovak athletes’ eyes*, «Physical Culture and Sport. Studies and Research», LXVI, 1, 2015, pp. 53-64.
- ¹⁹ A. Sánchez Pato, E. Isidori, J. L. Arias Estero, J. Bada, *Modelo de carrera dual universitàrio. El caso de los deportistas estudiantes*, Thomson Reuters-Aranzadi, CizurMenor 2018.
- ²⁰ J.E. Johnson, J. R. Harris, T. M. Peters, *tutor use by student athlete. An exploratory analysis*, «Learning Assistance Review», XVIII, 2, 2013, pp. 35-50.
- ²¹ A. Tuijnman, A. K. Boström, *Changing notions of lifelong education and lifelong learning*, «International Review of Education», XLVIII, 1-2, 2002, pp. 93-110.
- ²² Cfr. M. Álvarez González, I Dorio Alcaez (coord.), *Manual de tutoría universitària. Recursos Para la acción*, Octaedro, Barcelona 2004 e L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti: uno sguardo pedagogico*, Guerini e Associati, Milano 2005.
- ²³ E. Isidori, B. Maussier, N. Maussier, *Narrare l’identità dell’atleta: tra formazione e cura di sé*, «Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport», I, 1, 2016, pp. 98-109.
- ²⁴ D. Menke, *Student-athletes in transition: applying the Schlossberg model*, «Academic Advising Today», XXXVI, 1, 2013, disponibile all’indirizzo <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Student-Athletes-in-Transition-Applying-the-Schlossberg-Model.aspx#sthash.KFGNx9xw.dpuf>.
- ²⁵ cfr S. Bellantonio, *La vita dopo lo sport. Orientare le transizioni identitarie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018; C. Maulini, *Il counselling educativo nella dual career degli studenti-atleti*, «International Journal of Sports Humanities», 1, 2018, pp.63-70.
- ²⁶ G. Wisker, K. Exley, M. Antoniou, M., P. Ridley, *Working one-to one with students: Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*, Routledge, New York-London 2013.
- ²⁷ M. L. Anderson, J. Goodman, N. K. Schlossberg, *Counselling adults in transition: Linking Schlossberg’s theory with practice in a diverse world*, Springer, New York 2012.
- ²⁸ E. Isidori, A. Sánchez Pato, A. Decelis, *E-tutorship and dual-career of student-athletes: a pedagogical conceptualization from the results of an italian case study*, in L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (coord.), INTED Proceedings, Barcelona 2017, pp. 8028-8037.

- ²⁹ E. Isidori, M. Cacchiarelli, F. Togni, *Tutoring post-career athletes through WhatsApp within the context of positive pedagogy: an Italian case study*, in L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (coord.), ICERI Proceedings, Valencia 2017, pp. 2408-2417.
- ³⁰ D.A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
- ³¹ N.B. Stambulova, T.V. Ryba, *Athletes' careers across cultures*, Routledge, New York-London 2013.
- ³² A. Zigelbaum, *School counselling and the student athlete*, Routledge, New York-London 2014.
- ³³ S. Casucci, *La tutorship: Una relazione educative di qualità*, Morlacchi, Perugia, 2002.

Orientamento e *peer tutoring*. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario

Orientation and peer tutoring. An innovative educational process for helping and guiding students at the beginning of their university studies

CHIARA ANNOVAZZI, ELISABETTA CAMUSSI, DARIA MENEGHETTI, STEFANIA ULIVIERI STIOZZI,
FRANCA ZUCCOLI¹

University orientation programs have evolved significantly in recent years, going from mere induction days to long-term processes spanning students' entire course of studies from entrance through exit. The orientation committee at Milano-Bicocca University leads a wide range of orientation projects; in the current paper, we focus on the university's tutoring program for first-year students. This highly complex scheme was first launched in 2013, and is currently offered on 16 different degree courses. We analyze the steps that led to the development of the present format, while reflectively evaluating the documentation produced on its implementation.

KEYWORDS: ORIENTATION, PEER TUTORING, GROUP TUTORING, EDUCATION, REFLECTIVE SKILLS

Una premessa necessaria: il valore di una rete

Se si osserva con attenzione l'offerta formativa e didattica di quasi tutte le università sul territorio italiano e internazionale, un dato ormai sicuro è quello legato alla presenza di azioni dedicate all'orientamento. L'articolazione delle proposte si colloca solitamente con una prevalenza di attività in ingresso, un monitoraggio in itinere e offerte mirate in uscita, sviluppandosi come una sorta di accompagnamento costante. Il pensiero e l'interrogazione profonda su quale tipo di orientamento si voglia proporre sono però un passaggio dirimente, una riflessione profonda sul ruolo dell'università nella società attuale. Ogni azione progettata e svolta, infatti, riflette il posizionamento delle stesse singole Università in un dialogo/scontro tra quelle che possono essere interpretate come antinomie o come elementi forse conciliabili: competizione vs collaborazione, eccellenza vs promozione sociale sono prospettive che pervadono anche le proposte d'orientamento. Non va dimenticato, infatti, come nell'attuale società caratterizzata da una grande incertezza e da uno scenario socioculturale in continuo

cambiamento, l'Università si trovi ad assumere il compito fondamentale di accompagnare gli studenti e le studentesse all'ingresso del mondo accademico e, in quanto agente di formazione, a essere responsabile sia del processo formativo (Cunti, 2008; Lo Presti, 2010), sia di quello di socializzazione al lavoro (Baumann, 2002; Lucarelli, 2017).

Per poter rispondere al meglio a questo compito non certamente semplice, l'Università di Milano-Bicocca ha creato negli anni una vera e propria rete, che ha provato a rispondere a una serie di richieste articolate, che nel tempo erano state raccolte. La presenza di diverse professionalità quali psicologi, pedagogisti, educatori, esperti dei vari settori disciplinari ha dato vita a un dispositivo di intervento complesso, finalizzato ad accogliere e sostenere sia i bisogni specifici dei singoli studenti, sia le necessità formative e organizzative dell'università.

Tale dispositivo si è articolato in spazi, tempi, modalità operative caratterizzati da un approccio non solo consulenziale, a livello della singola persona, ma anche da un approccio all'orientamento realizzato come intervento capace di influire sull'università intesa come spazio

collettivo e rete sociale, valorizzando una progettazione e una partecipazione condivisa delle azioni e delle finalità sottese.

L'ateneo ha, per questo, istituito una Rete dei Servizi di Orientamento di Ateneo, coordinati da una giunta, che ha come obiettivo quello di garantire una risposta integrata e competente alle richieste di orientamento poste dagli studenti nei diversi momenti del loro percorso formativo: in ingresso, in itinere e in uscita. La rete dell'orientamento attualmente è così costituita:

- il Servizio Orientamento Studenti che si propone di fornire a tutti gli studenti (iscritti e non) informazioni di carattere generale in merito all'offerta formativa, alle iniziative di orientamento, alle procedure di immatricolazione e iscrizione, ai servizi e alle opportunità che l'ateneo offre ai propri studenti;

- il Servizio di Consulenza Psicosociale per l'Orientamento che, nelle diverse fasi della carriera universitaria, risponde ai bisogni psicologici di orientamento (di maturandi, diplomandi, lavoratori, laureati interessati ai corsi di laurea dell'ateneo), ri-orientamento (di studenti di Milano Bicocca e di altri atenei) e progettualità formativa e professionale (con attenzione ad aspettative, motivazioni, desideri, incertezze). I colloqui di consulenza, ad accesso riservato, permettono una riflessione accompagnata sulle tematiche della scelta, della prefigurazione del futuro, dell'esplorazione delle potenziali criticità riscontrabili nel normale iter universitario, sostenendo le risorse dei singoli;

- il Servizio di Counselling Universitario si rivolge a studenti e studentesse che sentono la necessità di uno spazio di approfondimento e chiarificazione personale rispetto a momenti di impasse che interferiscono con il proseguimento degli studi e ostacolano la piena realizzazione delle proprie potenzialità;

- i Laboratori di Orientamento dell'Ateneo Bicocca – LAB'O – hanno un taglio specificamente formativo e offrono la possibilità a studenti che desiderano iscriversi o sono già iscritti, di riflettere in chiave auto-formativa, grazie al rispecchiamento di un gruppo di pari sulla scelta del percorso di studi e sugli sbocchi professionali futuri;

- il Servizio disabili e DSA è un servizio specifico dell'Ateneo che si rivolge principalmente a future matricole, a studenti con disabilità o con disturbi specifici

dell'apprendimento per supportarli, tramite colloqui di rilevazione dei bisogni e di riflessione sulla propria storia formativa pregressa, nel loro percorso di apprendimento, fornendo risposte mirate alle necessità specifiche di cui ogni studente è portatore;

- il servizio Job Placement che si occupa di fornire ai propri laureandi e laureati l'assistenza necessaria per l'inserimento nel mondo del lavoro, tramite i contatti e la collaborazione con aziende ed enti;

- sono, infine, presenti in Ateneo anche un Servizio di Stage e Tirocini e un Servizio di Alternanza Scuola-Lavoro.

Il senso di una rete composta che mette in dialogo servizi con obiettivi differenziati, benché integrati all'interno di una cornice unica, è quello di favorire oltre che alla componente studentesca nel suo complesso, a ogni studente portatore di istanze specifiche e di domande che mutano nel tempo, un percorso universitario che non si limiti a favorire il successo didattico, ma che si faccia garante della sua crescita di individuo, di futuro professionista e cittadino, accompagnandolo a sviluppare delle capacità di scelta, di riflessione e di interrogazione per costruire un efficace approdo all'età adulta (Girotti, 2006; 2007). Si tratta di un impegno formativo complesso e ambizioso (Messuri, 2009) anche alla luce delle problematiche che investono la nostra contemporaneità sia in rapporto a un suo tessuto sociale sempre meno compatto, dove ogni individuo è sempre più *monade* e lasciato da solo a compiere i passaggi che un tempo erano più definiti e presidiati, sia in rapporto alle difficoltà materiali che investono il mondo del lavoro e che hanno delle importanti ripercussioni sulla progettualità dei giovani che si affacciano all'età adulta.

Il ruolo degli studenti - un cambiamento di orizzonte

All'interno della rete una funzione significativa è quella ricoperta dagli studenti, che ne sono protagonisti, e che, grazie a un sistema di servizi, professionisti e dispositivi formativi possono partecipare, in modo attivo, alla costruzione del loro progetto di studio e di vita. Se l'istituzione accademica ha spesso coinvolto gli studenti in qualità di testimoni privilegiati o come parte attiva in molti progetti di spicco dell'Ateneo, la filosofia che orienta le attività di orientamento non è solo quella di

valorizzare il ruolo centrale attribuito alla componente studentesca, ma una scelta forte che interpreta l'orientamento per gli studenti come un processo di apprendimento dall'esperienza (Mortari, 2014), di riflessione continua e di co-costruzione dei significati.

Il primo punto è quello di dar loro voce rispetto al senso che attribuiscono, in fase di ingresso, a questa nuova esperienza, contribuendo così ad aumentare la loro consapevolezza in quanto neo-studenti universitari che stanno per iniziare la propria formazione in vista di una futura professione (D'Alessio, Bolognesi, 2003). Questo vuol dire scommettere sulle loro capacità e potenzialità, rendendoli non solo partecipi, ma protagonisti di una serie di passaggi fondamentali nella loro crescita all'interno del contesto universitario.

L'importanza di un processo di orientamento che cominci fin dall'ingresso in università nasce dalla consapevolezza che ogni studente è portatore di una storia formativa originale che si è strutturata e sedimentata lungo tutto il percorso scolastico precedente e che entrerà in gioco in modo sensibile, benché spesso non evidente, con l'avvio del percorso di studi universitario. Quando uno studente inizia questo percorso, infatti, ciò che si trova ad affrontare è molto complesso e, al contempo, plurime e variegata sono le richieste da parte del mondo accademico, che si possono così declinare: capacità di auto-organizzarsi fin dall'iscrizione, necessità di pianificazione e progettualità, assenza di un gruppo classe definito e di riferimento, differenti rapporti con i docenti e con i pari, mancanza di monitoraggio costante delle attività formative, cambiamento di approccio allo studio, nuovi parametri di valutazione e di misurazione delle performance e dei risultati e molto altro ancora.

Tutto ciò posiziona il neo-studente in un modo diverso nei confronti sia dell'istituzione sia di se stesso: gli è richiesto, infatti, di essere indipendente e responsabile nelle proprie scelte e nella gestione del proprio tempo (Fabbri, 2005). Tale autonomia di pensiero e azione non è detto che si sia già formata come un *habitus* mentale stabile e auto-riconosciuto dallo studente stesso (Batini, Del Sarto, 2005).

La letteratura ci mostra come il perdurare di una fase adolescenziale anche in epoche successive, denominato in ambito psicologico con il neologismo *adulthood* (Reifman & Grahe, 2015), sia una fase di disorientamento e

difficoltà a progettarsi nel futuro, in un tempo, quale quello attuale, in cui i rituali della crescita non sono preformati e la famiglia continua a essere per un lungo periodo anche per i giovani adulti - situazione impensabile in altre epoche storiche - il riferimento più importante, talora l'unico, sul piano del sostegno economico oltre che del riconoscimento affettivo.

Questa dilatazione del tempo della crescita può avere delle ricadute importanti sulla formazione dell'identità degli studenti al loro ingresso in università: molto spesso alcune fatiche vengono a galla proprio nel primo grande passaggio verso l'autonomia, costituito dalla scelta universitaria: alcuni vissuti di scarsa autostima, incapacità di far leva sulle proprie risorse, difficoltà a misurarsi con la prestazione possono insorgere in queste prime fasi di transizione, che assumono un valore di soglia importante e dietro cui si possono nascondere piccoli o grandi segnali di fatica che è importante non sottovalutare e prendere in carico in tempo utile.

A fronte di un'impostazione informativa dell'orientamento che si faccia esclusivamente promotrice dell'offerta didattica e dei servizi a disposizione degli studenti, risulta più incisivo un impianto più "formativo" in grado di accompagnare lo/la studente/ssa per tutto il suo percorso di studi. Rendere gli studenti e le studentesse più consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza, degli sbocchi occupazionali, delle opportunità offerte dal mondo del lavoro e della realtà socio-economica più generale favorisce l'auto-orientamento dello/a studente/ssa e la sua attivazione (Loiodice, 2004) e influisce sul suo vissuto di auto-efficacia. Questo percorso di accompagnamento incide sul rapporto tra individuo e contesto universitario: sentirsi bene nel luogo in cui si studia, poter contare su relazioni solidali con i compagni, sviluppare il senso di comunità tra gli studenti consente ai singoli di sentirsi parte di un progetto più ampio che funziona come un antidoto efficace ai vissuti di solitudine, che sono spesso accompagnati da demotivazione e scarsa fiducia in sé. Gli obiettivi primari dell'orientamento dovrebbero, dunque, essere quelli di aiutare i neo-studenti ad attivare processi di autovalutazione e autodeterminazione, rendendoli così agenti radicali di cambiamento e promuovendo la partecipazione attiva alla vita universitaria (Rossini et al., 2014). L'orientamento all'interno della nostra università

offre azioni informative, formative e consulenziali ad hoc che valorizzano le risorse personali e culturali della persona e che la aiutano a superare con successo i vari passaggi che la vita prescrive come, ad esempio, la transizione scuola-università, l'accesso al mondo del lavoro, i mutamenti della vita professionale (Cardone, 2009).

Il progetto di tutorato

Proprio per la voglia e la necessità di riposizionare l'attenzione e la centratura sugli studenti nel tempo si è voluto sviluppare un aspetto peculiare dell'orientamento di ateneo legato al tutorato, che è risultato un elemento innovativo e vincente in termini di coinvolgimento diretto delle matricole. I percorsi e le proposte di tutorato svolti sia nelle scuole, sia nelle università si propongono solitamente come legati, in primo luogo, allo sviluppo di apprendimenti disciplinari, dove lo studente più esperto si pone a fianco di altri studenti agendo insieme a loro e mobilitando, grazie a un linguaggio condiviso e a una serie di strategie differenti da quelle del docente, una serie di potenzialità ancora sopite (Scandella, 1995; Topping, 1997; Watherhouse, 1991).

In questo caso invece l'idea è stata quella di progettare un dispositivo formativo in cui un tutor di processo, più avanti nel percorso di studi e con un'esperienza di vita universitaria già collaudata e consolidata potesse interagire con un gruppo di matricole all'avvio del percorso universitario.

I progetti di tutorato sono un esempio di come le istituzioni accademiche si interrogano su quale supporto risulti più efficace per garantire un inserimento proficuo al mondo universitario dei nuovi arrivati, per evitare abbandoni silenti, intensificazioni delle difficoltà, per incrementare un sentire condiviso e una partecipazione sociale (Rossini et al, 2004). In riferimento agli abbandoni silenti al primo anno, definiti in letteratura come quelli operati senza alcuna comunicazione ufficiale, vissuti dagli stessi studenti come una rinuncia o peggio un fallimento del proprio progetto di crescita, il dato di Bicocca si attesta sul 18% degli iscritti - nel 2012/2013 il tasso era intorno al 24 per cento - in confronto al dato nazionale di un drop-out complessivo del 38,7% (Dati Miur, 2018).

Il tutorato, dunque, nasce per supportare gli studenti del primo anno, come metodo di orientamento tra uno

studente più esperto e uno meno esperto, con lo scopo di trasmettere o aiutare a sviluppare competenze trasversali per far fronte alle sfide che l'ambito formativo pone ai nuovi arrivati.

I programmi di tutorato possono prevedere anche una relazione tra un tutor e un gruppo di *tutee* (matricole) e ciò comporta diversi vantaggi e conseguenze quasi uniche rispetto agli altri tipi di processi di tutoring. Ad esempio, Herrera, Vang e Gale (2002) hanno suggerito che questa configurazione, attraverso l'istituzione di relazioni positive tra i membri del gruppo e tra questi ultimi con il tutor, permette di migliorare anche le relazioni tra gli stessi docenti e gli studenti. Infatti, molte competenze apprese all'interno del gruppo, vengono esportate dagli studenti e dalle studentesse anche in altre situazioni e costituiscono la base da cui sviluppare una fiducia nell'istituzione, nei suoi rappresentanti e nelle sue proposte. Il gruppo funge in questa accezione da luogo protetto in cui ognuno può testare le proprie competenze sociali e ricevere feedback costruttivi dai propri pari (Darwin, 2000). Inoltre, i neo-studenti possono condividere le proprie esperienze, i propri sentimenti e pensieri, che nella maggior parte dei casi sono comuni agli altri, e, grazie al contributo e alla collaborazione di ognuno, possono trovare le soluzioni ottimali per affrontare le sfide che si interpongono a un proseguimento equilibrato e soddisfacente del percorso accademico.

Il tutoring di gruppo aumenta, inoltre, la "connessione" e la socializzazione tra studenti/studentesse e tra studenti/studentesse e università, sia per quanto riguarda i rapporti con il personale docente che nella relazione con i servizi e le opportunità che l'università offre (Ambrose, 2003; Darwin, 2004). Prerogative per l'efficacia dei programmi di tutorato sono la partecipazione costante e continua ai medesimi, la formazione iniziale e in itinere dei tutor che aumenta la probabilità di relazioni di alta qualità con gli studenti e le studentesse, la chiarezza dei ruoli tra gli attori coinvolti e l'attenzione alle peculiarità del contesto in cui questo viene attuato (Darwin & Palmer, 2009). Ci si aspetta infatti che il successo di questo tipo di iniziative si basi sull'atteggiamento attivo e proattivo di tutti i partecipanti, ai quali vengono richiesti tempo, energia e coinvolgimento che verranno impiegati per migliorare il loro benessere. Per questo motivo è importante far capire agli studenti il valore della

reciprocità e dell'interattività della relazione i cui benefici si avvertono solo se la partecipazione alle attività proposte risulterà continua e perseguita con motivazione. Inoltre, è stato dimostrato che queste iniziative comportano vantaggi per entrambi i protagonisti della relazione: i tutor riportano una maggiore soddisfazione personale derivante dal diventare un punto di riferimento formativo per altre persone e dalla possibilità di sviluppo delle proprie competenze sociali e relazionali; i *tutee* (matricole) riscontrano, come già accennato, un maggior senso di auto-efficacia, un più alto livello di autostima, un potenziamento del sentimento di appartenenza e un consolidamento della propria identità legata al contesto universitario oltre all'incremento di legami sociali più intensi e qualitativamente rilevanti. Gli studi di settore evidenziano, come conseguenze a lungo termine, il raggiungimento del successo accademico e un minor livello di dispersione e abbandono degli studi (Glaser et al., 2006).

Il caso di studio di Milano-Bicocca

Proprio per osservare nello specifico la realizzazione di questo progetto di tutorato si rende necessario entrare nel dettaglio di questa proposta. Il progetto è nato nell'anno accademico 2013/2014, nello specifico presso il Dipartimento di Psicologia con una proposta pilota che ha coinvolto le matricole dei Corsi di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche e Comunicazione e Psicologia (attualmente Scienze Psicosociali della Comunicazione). Tale progetto si è esteso e sistematizzato negli anni successivi in collaborazione con la Commissione Orientamento e la Rete dei Servizi di Orientamento di Ateneo. Questo intervento ha previsto la selezione dei tutor attraverso l'iniziativa dell'università "150 ore"; a ogni tutor selezionato con un bando e incaricato è stato affidato un gruppo di trenta studenti in media.

L'organizzazione del programma, nel corso degli anni, è stata strutturata e supervisionata da un gruppo di coordinatori, formato dal personale docente (i Delegati dei Dipartimenti alla Commissione Orientamento di Ateneo) per tutta la durata del percorso.

Prima dell'avvio del progetto, i tutor hanno partecipato a una sessione di formazione e sono stati forniti loro tutti gli strumenti e le metodologie necessarie per adempiere ai loro compiti.

Nell'anno accademico 2016/2017, il Progetto Tutorato è riuscito a coinvolgere il Dipartimento di Psicologia con sette tutor (ognuno dei quali aveva in "carico" quaranta matricole), la Scuola di Giurisprudenza con quattro tutor (in questo caso novanta matricole per ogni tutor), il Dipartimento di Chimica con un tutor e il Dipartimento di Scienze dei Materiali con un tutor. L'obiettivo raggiunto dalla Commissione di Orientamento di Ateneo, per l'anno accademico 2017/2018, è stato quello di attribuire un valore centrale alla dimensione formativa del progetto dedicato alle matricole, estendendolo a quasi tutti i Dipartimenti di Ateneo. Nello specifico, in questo ultimo anno accademico sono stati coinvolti ben sedici corsi con quarantasette tutor di cui alcuni *senior*.

Per la natura processuale e ancora in divenire di questo progetto, è bene mettere in luce alcuni elementi che ci paiono di particolare rilievo e che sono stati oggetto di riflessione da parte della Commissione Orientamento, dei coordinatori e dei docenti coinvolti nella progettazione nel monitoraggio. Un primo elemento da sottolineare è una delle finalità che ha contraddistinto questo intervento fin dalle sue origini: quello di diffondere una cultura dell'orientamento come processo di apprendimento dall'esperienza. Questo si genera grazie al confronto tra pari, alla messa in campo di capacità metacognitive e autoriflessive, in spazi dove è possibile costruire un pensiero condiviso e una struttura relazionale che sostiene le inevitabili criticità che si incontrano in un percorso di studi accademico.

A fronte di un riconoscimento, da parte di studenti e di docenti, della centralità della didattica non sempre si accompagna una consapevolezza di come l'ingresso in università richieda per ogni studente di attivare un processo di rinegoziazione del proprio sé nella direzione di un'autonomia di pensiero e di azione che si complessificano nelle prime tappe fondamentali: il primo corso, lo studio del primo esame, la prima prova di valutazione. Agire su questi momenti di passaggio apicali, sostenuti dall'esperienza di chi, più avanti nel percorso, si è già confrontato con le medesime sfide, significa per gli studenti del primo anno poter riconoscere nei tutor dei modelli identificatori, delle figure nelle quali rispecchiarsi per costruire traiettorie di futuro possibili e al contempo realizzabili. La condivisione di stati emozionali di incertezza, paura e frustrazione e la messa a punto di

strategie per affrontare questi primi passaggi funge da rinforzo, rinsalda la motivazione e il desiderio di mettersi alla prova. Il contesto grupale centrato su dinamiche di rispecchiamento e di alleanza per il perseguimento di un compito comune assume il ruolo di uno spazio appartenenza *di soglia*. Questo connette la propria esperienza biografica, il proprio mondo privato di emozioni e affetti con il processo di progressiva introiezione dei codici simbolici della vita universitaria, dei suoi riti, di cui l'esame è certamente, l'espressione più evidente. Consentire di darsi un tempo per affrontare gli eventuali insuccessi, poterci riflettere insieme, condividere in modo cooperativo e a-valutativo il senso di un esame andato male o riflettere sul processo e le azioni che hanno reso una prova difficile un successo, è un modo per relativizzare il valore del "fallimento" e puntare su quelle strategie relazionali, cognitive e operative che possono condurre a un *empowerment* degli studenti meno attrezzati. Al contempo gli studenti più performanti, mentre trasferiscono i loro punti di forza, imparano il valore di un inciampo e di una caduta e cominciano a contemplarlo come un'eventualità che può accadere e da cui imparare. Su questo processo di sviluppo di una relazionalità e di una cultura di gruppo, un ruolo fondamentale lo gioca il tutor che con il suo stile pedagogico di facilitazione dei processi e tramite un ascolto attivo e risonante delle questioni emergenti portate dal gruppo promuove un'elaborazione proficua degli eventi per ogni partecipante e per l'insieme. Come si evince dai verbali delle sessioni di formazione e di accompagnamento dei tutor - redatti durante ogni incontro da tirocinanti post-laurea (psicologia) selezionati e dalle coordinatrici (psicologhe) del progetto - sono i tutor stessi i primi a riconoscere il processo di trasformazione e di crescita all'interno del loro ruolo.

"Secondo me, la differenza fondamentale per esempio con i rappresentanti degli studenti, è la tipologia di risposta che noi tutor diamo: a volte ci vengono esplicitate le medesime richieste che vengono riportate anche sui social network, solo che noi tutor repliciamo spiegando agli studenti in che modo trovare la risposta desiderata, supportando la crescita di autonomia, mentre altri forniscono già la risposta pronta, senza prestare attenzione al processo." (Tutor di Psicologia, N.8)

Pur con le differenze dovute ai diversi modelli culturali e agli ambiti disciplinari di provenienza è opinione comune che la *peertutorship* sia una straordinaria occasione formativa per i tutor stessi che introiettano una postura istituzionale confrontandosi con i vincoli e le risorse messe a disposizione dall'università. Così formati i tutor imparano a gestire uno spazio di colloquio formale, ad assumere un ruolo riconosciuto dal contesto e a confrontarsi con tutte le componenti dell'università (uffici amministrativi, corpo docente, etc.) provando a metterle in connessione e a farle dialogare in rapporto ai loro specifici obiettivi. In questa prospettiva è fondamentale riconoscere la centralità della formazione e dell'accompagnamento *in itinere* lungo tutto il percorso. Gli incontri con una scadenza mensile/bimensile, dopo un primo modulo di formazione iniziale, hanno avuto lo scopo di far sentire i tutor parte di una rete che agisce all'unisono e che lavora intorno a un obiettivo comune, quello di condividere i vari passaggi effettuati, di portare a galla le criticità per farvi fronte e migliorare la progettazione dei passaggi successivi.

"Voi Tutor dovete essere consapevoli di far parte di un sistema complesso, costantemente in evoluzione e di una Rete dei Servizi che si preoccupa degli studenti e delle studentesse e del loro benessere nel percorso universitario." (Docente di Psicologia, N.1)

Le coordinatrici del progetto offrono un costante monitoraggio in termini di supporto telematico e di utilizzo di una piattaforma e-learning.

"Gentili Tutor, dovrete essere tutti abilitati nelle vostre pagine e-learning. Nei materiali potete trovare dei suggerimenti pratici per iscriverne gli studenti, fare modifiche e gestire la vostra pagina. Nel caso aveste problemi potrete contattarci tramite mail, oppure attraverso il forum di questa stessa pagina e-learning. Anche per difficoltà con i vostri gruppi. A presto." (Messaggio E-learning, N. 3)

Un secondo elemento è legato al tenere conto nell'impostazione del progetto della specificità dei singoli Corsi di Laurea. Ogni tutor ha raccontato, nelle sessioni di

formazione, i differenti approcci e le modalità più consone al proprio contesto per riuscire a coinvolgere le matricole, evidenziando diversi stili di lavoro, proposte e modalità di organizzazione delle riunioni o dei luoghi di incontro.

“Abbiamo predisposto un questionario da inviare alle Matricole a cui chiedere commenti, critiche e l’andamento esami.” (Tutor di Matematica, N.1)

“Intercettare gli studenti dopo gli esami orali e durante le verbalizzazioni dei voti in aula, ha avuto esito positivo.” (Tutor di Sociologia, N.2)

“Io, aspetto le matricole alla macchinetta del caffè.” (Tutor di Chimica, N.1)

Questa grande eterogeneità e il confronto su stili di lavoro differenti ha consentito, nel tempo, ai tutor di acquisire competenze più definite e un profilo più chiaro e autolegittimato che ha permesso loro di agire anche come leva per coinvolgere in modo sempre più diretto e mirato il corpo docente nei rispettivi Corsi di Laurea.

Non sempre tutti i Dipartimenti sono risultati fin da subito allineati nell’aver elaborato la consapevolezza del ruolo fondamentale di mediazione di questa figura e della sua possibilità di essere un interlocutore importante anche per riflettere sull’impianto della didattica, sulle metodologie più efficaci per coinvolgere gli studenti e su forme di rapporto che siano rispettose del loro vissuto scolastico e del loro stile di apprendimento. Tuttavia, pur con le differenze che caratterizzano la cultura dei diversi Dipartimenti, uno dei risultati inconfutabili è una maggiore sensibilità del corpo docente agli studenti come portatori di bisogni e domande specifiche. Questa nuova sensibilità, come esito di questo progetto, sta agendo in modo implicito ma pervasivo sulle relazioni tra docenti e discenti e sta facendo emergere la necessità di riflettere anche sulla tipologia delle forme di didattica proposta, che sappiano intercettare e coinvolgere maggiormente le nuove generazioni:

“Molto utile risulta attivare una strategia, in aula, di rapporto “tra pari” con le matricole al fine di rilevare diversi temi utili con l’obiettivo di migliorare il Corso di

Laurea ed il lavoro di alcuni docenti. È necessario raccogliere le criticità emerse ed attivare un confronto, tramite anche contatto personale, con il Presidente del Corso di Laurea ed i docenti interessati.” (Docente di Chimica, N.1).

Inoltre è in corso un circolo virtuoso che si realizza ogni qualvolta i tutor e il progetto nel suo complesso vengono accolti, appoggiati e promossi dai docenti: laddove, infatti, la conoscenza e la diffusione del *peertutorship* è passata attraverso la parola dei docenti del primo anno, si è attivata una maggiore partecipazione agli incontri organizzati dai tutor e la sinergia tra queste figure non può che promuovere, se si consolida ancora di più in futuro, un processo di orientamento più coerente e concertato.

“Voglio ribadire l’utilità di essere presentati dai professori all’inizio dell’anno” (Tutor di Economia, N.3)

“Il servizio di tutoring riscuote maggiore successo, anche perché molto sponsorizzato dai docenti, [...] le persone lo ritengono utile proprio dal momento in cui molti professori ne avevano parlato positivamente.” (Tutor di Psicologia, N.5)

Dai verbali si rileva inoltre come lo svolgimento del ruolo di tutor abbia prodotto un aumento della consapevolezza degli stessi tutor, studenti del terzo anno o del primo della magistrale, nei confronti della complessità dell’istituzione universitaria, oltre che una maggiore capacità di svolgere un ruolo propositivo nella partecipazione ai processi di sviluppo e di valutazione che caratterizzano il funzionamento dell’università contemporanea.

A conclusione di quanto affermato, evidenziando come il progetto sia ancora in una fase attuativa e non sia ancora concluso, oggetto quindi di costanti modifiche e di miglioramenti, si presenta qui una serie di dati tratti dalla raccolta della documentazione di ogni tutor. A fronte di 47 tutor di 16 corsi di laurea sono stati coinvolti 2829 tra studenti e studentesse. Incrociando i dati relativi alla didattica – al momento solo per quanto riguarda un a.a. del percorso a Psicologia – i dati preliminari mostrano che a un minor numero di esami positivamente superati durante l’anno, corrisponde una minor partecipazione alle attività proposte dai tutor.

		Non ha mai dato feedback	Non ha mai partecipato agli incontri	Numero esami sostenuti
Non ha mai dato feedback	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	1 - 66	.878** .000 66	.627** .000 66
Non ha mai partecipato agli incontri	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	.878** .000 66	1 - 155	-.198* .002 155
Numero esami sostenuti	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	-.627** .000 66	-.198* .002 155	1 -

* La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).
** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Infine, elemento indiretto dell'aspetto formativo di questo percorso è dato dalla ricandidatura degli stessi tutor negli anni successivi, dato che mostra l'interesse a ricoprire questo ruolo e conferma la valutazione positiva dell'impatto di cambiamento che questa nuova figura riesce a muovere all'interno del contesto universitario.

Conclusioni

Seppure questo progetto abbia già alcuni anni di vita, è indubbio che è ancora necessario elaborare una documentazione sempre più accurata (oltre ai verbali, ai protocolli degli incontri, alle singole interviste) per rendere conto della complessità che la presenza dei tutor in università mette in campo. Il gruppo che segue questa proposta negli anni si è allargato, come pure il numero dei tutor e degli stessi Corsi di Laurea coinvolti. Il lavoro svolto a stretto contatto cerca di migliorare la proposta di

tutoring, di anno in anno alla luce dei risultati ottenuti, riflettendo in modo condiviso sul processo. Quello che risulta è che il ruolo degli studenti tutor è indiscutibilmente una presenza estremamente significativa, capace di incidere positivamente sulle difficoltà incontrate dalle matricole e capace di attivare le potenzialità dei gruppi di pari tra di loro. Un ruolo decisivo è quello rivestito dalla collaborazione, dalla potenzialità delle riflessioni tra studenti, che partendo, talvolta dalle considerazioni specifiche sulle discipline dei singoli corsi di laurea, arrivano a esplorare le modalità di vivere in modo propositivo l'università, "appropriandosi" del luogo e riuscendo a lasciare un segno della propria presenza oltre che ad avanzare una serie di proposte per cambiamenti e miglioramenti dei processi che la interpellano.

CHIARA ANNOVAZZI, ELISABETTA CAMUSSI,
DARIA MENEGHETTI, STEFANIA ULIVIERI STIOZZI,
FRANCA ZUCCOLI
University of Milano-Bicocca

¹ Il lavoro qui presentato nasce da un continuo confronto tra le autrici. Per quanto riguarda la redazione finale sono da attribuire a Chiara Annovazzi abstract, paragrafo 1 e conclusioni, Elisabetta Camussi abstract, paragrafo 4 e conclusioni, Daria Meneghetti abstract, paragrafo 1 e conclusioni, Stefania Ulivieri Stiozzi abstract, paragrafo 2 e conclusioni e a Franca Zuccoli abstract, paragrafo 3 e conclusioni.

Riferimenti bibliografici

- Ambrose, L. (2003). Multiple mentoring: Discover alternatives to a one-on-one learning relationship. *Healthcare Executive*, 18(4), 58–60.
- Angelique, H., Kyle, K. & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 28(3), 195–209.
- Batini, F. & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Baumann, Z. (2002). *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Boncori, L. & Boncori, G. (2002). *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*, Carocci, Roma.

- Cardone, S. (2009), "Orientamento e attività di placement all'università" in I. Loiodice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009.
- Cunti, S. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Alessio, M. & Bolognesi, S.(2003). "Un progetto di orientamento per l'università", in Grimaldi, A. (Ed.), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. FrancoAngeli, Milano, 2003, pp.205-209.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections of mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50, pp.197–211.
- Darwin, A. (2004). "Characteristics ascribed to mentors by their mentees", in D. Clutterbuck, & G. Lane (Eds.), *The situational mentor*, Gower, Aldershot.
- Darwin, A. & Palmer, E. (2009), Mentoring circles in higher education, *Higher Education Research & Development* 28 (2), pp.125-136
- De Pieri, S. (2015), *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano.
- Fabbri, L. (2005), "Pluralità di attori e comunità di pratiche. Tra cambiamento organizzativo e sviluppo professionale", in P. Rossi, *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*, Carocci, Roma, pp.29-53.
- Girotti, L. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita & Pensiero, Milano.
- Girotti, L. (2007), *L'orientamento educativo per la cittadinanza*, in Vico G., *Orientamenti per educare alla cittadinanza*; Milano, Vita e Pensiero.
- Herrera, C., Vang, Z. & Gale, L. Y. (2002), Group Mentoring: A Study of Mentoring Groups in Three Programs, ERIC, PPV Mentor, The National Mentoring Partnership.
- Knowles, M. (1993), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano.
- La Rosa, V. (2008), *L'orientamento come pratica educativa. Lineamenti evolutivi dalla Carta biografica alla Knowledge Society*, C.U.E.C.M., Catania.
- Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano.
- Loiodice, I. (2009), (Ed). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma.
- Lucarelli, P. (2017). *Laurea e professione. Percorsi indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*, Pacini, Firenze.
- Messuri, I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata. I modelli operativi nelle Agenzie del Lazio*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari, L. (2014). *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Reifman, A. & Grahe, J. E. (2015). Special Issue of Emerging Adulthood. *Sage Journals*, Vol. 4(3), pp.135-141.
- Rossini, V., Gemma, C., Manuti, A. & Pastore, S. (2014). "Cosa mi aspetto dall'Università? Un'esperienza di orientamento e ... gli studenti rispondono." *Metis*, 1,
- Scandella, O. (1995). *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Topping, K. (1997). *Tutoring insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento.
- Waterhouse, P. (1991). *Tutoring*, Network Educational Press, Stafford.

RECENSIONI

G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Bergamo 2018, pp. 332

Il volume *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* a cura di Giuseppe Bertagna, ordinario di Pedagogia Generale e sociale presso l'Università di Bergamo, raccoglie 14 contributi, di cui uno a doppia firma, di 15 autorevoli pedagogisti italiani chiamati ad esplicitare le loro riflessioni e concettualizzazioni rispetto ai termini *educazione e formazione*. Questi saggi, insieme, costituiscono il corpo centrale dell'opera e sono preceduti da un'ampia introduzione del curatore e seguiti da schede di sintesi redatte dai dottorandi di area pedagogica in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro dell'Università di Bergamo.

Il saggio introduttivo del curatore ha il suo *incipit* in due domande: «la pedagogia è una scienza?» e «può, perché e in che senso, essere definita scientifica, depositaria di conoscenze certe e affidabili?» (Bertagna, 2018, p. 12). A partire da questi due primi interrogativi muove e ruota l'intera riflessione del pedagogista. Il primo passaggio, indispensabile, dunque, è chiarire cosa sia la *scienza* e cosa determini *certezza* e *affidabilità* della conoscenza scientifica. Con il termine *scienza* è da intendersi sempre un «predicare, grazie al *logos*, dell'oggetto di studio eletto, un sapere certo ed affidabile relativo alle proprietà che lo identificano e lo contraddistinguono, e tutto ciò grazie ad un coerente metodo di indagine [...] e ad una sempre più sistematica formalizzazione linguistico-concettuale» (Bertagna, 2018, p. 8).

La *certezza* e l'*affidabilità* scientifiche non dipendono «dall'impiego né degli stessi metodi, né dello stesso linguaggio» (Bertagna, 2018, p. 8) ed anzi occorre tenere conto che esse sono

molto differenti a seconda che siano garantite dai loghi teoretico, tecnico o pratico, ognuno dei quali dispone di propri metodi di indagine, sebbene siano sempre da considerare insieme, in una reciproca complementarità.

Dalla prima delle due considerazioni sopra riportate deriva che se la pedagogia vuole affermarsi come scienza necessita prioritariamente di una definizione chiara del suo oggetto di studio. Quest'ultimo potrebbe, in prima istanza, essere ritenuto l'*educazione e/o la formazione*. Ciò porterebbe, quindi ad affermare che «la pedagogia guarderebbe e selezionerebbe nelle cose e nei problemi [...] le proprietà peculiari riconducibili all'*educazione e/o alla formazione*» (Bertagna, 2018, p. 16).

Se questa fosse anche la risposta definitiva, tuttavia, non potrebbero che farsi strada nuove e ineludibili questioni tra cui quale sia, allora, la differenza tra la pedagogia e le «scienze dell'*educazione e/o della formazione*» le quali tradizionalmente si sono accreditate come discipline scientifiche che oggettualizzano, appunto, «secondo specifiche proprietà empiriche la cosa *educazione e/o formazione* [...] indagandola in quanto già accaduta, così come accaduta» (Bertagna, 2018, p. 22). Proprio all'interno di questa cornice definitoria, però, sarebbe individuabile «la differenza tra i loro oggetti di studio i loro metodi e quelli peculiari della pedagogia» (Bertagna, 2018, p. 26) che consisterebbe innanzitutto nel fatto che esse non possano che prendere ad «oggetto di indagine solo ciò che, nell'esperienza perfetta, è stato riconosciuto» storicamente e culturalmente *educazione /o formazione* (Bertagna, 2018, p. 30).

Questa chiusura nel tempo del *perfectum* proprio delle «scienze dell'*educazione e/o della formazione*» non può trovare accoglimento nella pedagogia la cui stessa etimologia (*pais* e *agogé*) richiama al contrario i concetti di soggetto che cresce, cambia, evolve sia nel senso di «far uscire qualcuno da uno stato inferiore per andare verso uno superiore, facendogli esprimere potenzialità manifeste o inesprese e valorizzandole in modo attivo per renderlo migliore», e questa sarebbe la relazione educativa, (Bertagna, 2018, p. 26, pp. 120), sia nel senso per cui ogni soggetto sceglie, decide di migliorarsi assumendo forme più compiute di sé (e questa sarebbe la relazione formativa, quella del soggetto con se stesso: cfr.p. 125). Questo percorso agogico è realizzabile da «almeno due soggetti dell'*educazione e/o della formazione*, tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio» (Bertagna, 2018, p. 31). In questa relazione si rinvencono sia l'oggetto di studio sia lo statuto epistemologico della pedagogia. Essa, infatti, può accreditarsi come scienza solo se mira a cogliere l'integralità di ognuno dei soggetti dell'*educazione e/o formazione*, e della loro relazione, nell'ulteriore consapevolezza che, proprio per questo, il tempo a cui deve riferirsi non è quello del *perfectum* privilegiato dalle scienze dell'*educazione e/o formazione*, ma quello dell'*imperfetto* e del *futuro*). Ecco perché la pedagogia non può che reputare prezioso il contributo delle analisi che derivano dalle «scienze dell'*educazione e/o della formazione*». Se esse, infatti, sono retrospettive e strutturano i loro saperi a partire dal

perfetto empiricamente giustificato dell'educazione e/o della formazione, proprio il fatto che il loro valore previsionale non possa mai essere deterministico permette alla pedagogia di impiegarle con intelligenza per affrontare l'imperfetto ed il futuro dei soggetti persona che sono e vogliono mantenersi in una relazione educativa e/o formativa.

La pedagogia, quindi, da un lato, deve prendere atto del qui ed ora della persona illuminato dalle scienze dell'educazione e/o della formazione, dall'altro si attiva per non restare imprigionata in questo sguardo, bensì per aprirlo verso un imperfetto e futuro ritenuti «tempi caotici, dai quali, impreviste ma non per questo meno volute o invocate come promesse e come fini, arrivano ai soggetti possibilità nuove di esperienza e di esistenza che li possano arricchire più di quanto essi lo siano nel quotidiano che riassume il loro passato» (Bertagna, 2018, p. 41).

Questa tensione temporale tra passato, presente e futuro (che struttura il sapere pedagogico come narrativo) e il rapporto tra pedagogia e «scienze dell'educazione e/o della formazione» è presente anche nel contributo *Educazione e formazione con riferimento anche alla comunicazione* (Corsi, 2018) nel quale l'autore afferma che «la pedagogia è la scienza che decodifica tutte le notizie desunte da altre scienze trasformandole da notizie in informazioni e in progetti» (Corsi, 2018, p. 156). Ciò che distanzia la posizione di questo pedagogista da quella di Bertagna risiede nel non ritenere possibile un inquadramento definitorio della pedagogia chiamata ad accettare «responsabilmente il suo destino di essere equivoca quanto al suo lessico, dal momento che l'unico

contenuto di cui può disporre con assoluta sicurezza è non già il sapere che cosa sia l'uomo, ma il chiedersi costantemente che cosa l'uomo voglia essere. Il contenuto di questa scienza è equivoco come il suo linguaggio. Lo è perché l'uomo non è semplicemente un'entità, ma è un groviglio di fini» (Corsi, 2018, p. 152).

Anche Sola, nel saggio *Educazione e formazione. Considerazioni logiche ed epistemologiche*, sembra condividere con Bertagna le stesse domande iniziali: «la questione della scientificità della pedagogia risulta prioritaria [...] si tratta cioè di stabilire [...] non solo quali siano gli oggetti di studio [...] ma anche se la pedagogia possieda i requisiti scientifici necessari per essere riconosciuta quale "scienza"» (Sola, 2018, p. 271). Ogni tentativo di risposta secondo la pedagogista non può che avvenire tenendo conto del dibattito scientifico che ha riguardato, e ancora riguarda, i parametri della scientificità in particolare per quanto concerne l'impostazione conoscitiva delle scienze umane. La definizione dell'oggetto di studi, inoltre, è questione fondamentale poiché, seguendo l'insegnamento di Heidegger, «le scienze, in quanto enti, sono [...] ciò che conoscono» (Sola, 2018, p. 273). A partire da queste premesse, Sola, discostandosi da Bertagna, afferma che la pedagogia si «configura all'interno della grande famiglia delle scienze umane e sociali come scienza generale della formazione, dell'educazione e dell'istruzione del genere umano» (Sola, 2018, p. 273). Essa avrebbe pertanto come oggetti di studio l'educazione, la formazione e l'istruzione riconoscendo al contempo, però, che ogni tentativo definitorio non possa che essere parziale, «ogni definizione limita la costellazione

semantica di un concetto» (Sola, 2018, p. 273).

Colicchi, nel suo saggio *Educazione e formazione. Un'analisi concettuale*, orienta la riflessione epistemologica verso la *ricerca pedagogica* con particolare riferimento alle sue forme e alle sue finalità. Secondo l'autrice la forma che essa dovrebbe assumere è intrateorica comportando quindi per la teorizzazione pedagogica la necessità di «abbandonare la configurazione dottrinarica che ancora la caratterizza e costituirsi come teoria» (Colicchi, 2018, p. 137). Scopo finale della ricerca pedagogica è invece il «produrre teorie atte a guidare e a dirigere razionalmente le pratiche educative intenzionali di soggetti e gruppi reali» (Colicchi, 2018, p. 138). La teorizzazione pedagogica dovrebbe quindi non solo «pensare l'educazione ma anche [...] governarla» (Colicchi, 2018, p. 138). Questa prospettiva secondo l'autrice sarebbe supportata dallo «status [...] di disciplina pratica che la nostra tradizione [...] assegna alla pedagogia, p. status e ruolo che derivano dall'essere il suo oggetto (l'educazione) un'azione da compiere. Cioè a dire dall'essere la pedagogia tradizionalmente finalizzata a rispondere alla domanda "cosa fare per educare?"» (Colicchi, 2018, p. 138).

Le tesi riportate testimoniano come il mondo accademico italiano si caratterizzi per una molteplicità di visioni in merito alla pedagogia ed al suo oggetto di studio e per la necessità che siano promossi spazi di confronto affinché si mantenga vivo un dibattito continuo in merito al «posizionamento epistemologico della [...] disciplina che rappresenta l'origine delle origini di ogni successiva e corretta teoresi propriamente scientifica» (Corsi, 2018, p. 152).

Il sottotitolo dell'opera – *sinonimie, analogie, differenze* – dichiara la sostanziale *polifonia* che caratterizza la seconda parte di questo volume in cui i differenti pedagogisti assumono, rispetto ai concetti pedagogici di *educazione* e *formazione*, posizioni ora distanti, e in taluni casi si potrebbe dire quasi antinomiche, ora più vicine.

I saggi che risuonano in sinonimia o analogia possiedono, pur declinandoli ognuno in maniera differente, due elementi comuni. Il primo di essi è rappresentato dal fatto che i loro autori condividono l'asserzione che *educazione* e *formazione* non siano da intendersi come «meri sinonimi» (Baldacci, 2018, p. 68), ma piuttosto come parole distinte che possiedono un proprio significato e sono legate da forme di relazione (temporali, gerarchiche...). Il secondo si riferisce ai termini con cui, in questo gruppo di contributi, vengono definiti i concetti di *educazione* e *formazione* e che, pur non potendo in alcun modo essere utilizzati per costruire una definizione unica valida per tutti, permettono di identificare un universo semantico di riferimento. Nello specifico al primo termine dell'endiadi, ossia all'*educazione*, sarebbero associabili parole quali *processo, relazione, miglioramento, autonomia, intenzionalità*, mentre al secondo, cioè alla *formazione*, sarebbero riconducibili prevalentemente quelle di *autoformazione* e *modellamento di sé*.

In *Educazione e formazione. Appunti di lavoro* Baldacci afferma che l'analisi dell'uso linguistico del termine *educazione* permette di evidenziare come questo si richiami automaticamente a un giudizio di desiderabilità che si costruisce tra la persona reale ed un modello a cui tendere. L'educazione si chiarirebbe

pertanto «nei termini di una sottospecificazione del concetto di formazione [...] valutabile come “miglioramento” del soggetto in relazione a certi valori o a criteri di portata generale [...]» (Baldacci, 2018, p. 65). La formazione, invece, si presenta come concetto «più ampio e neutro [...] ridicibile al concetto di apprendimento» (Baldacci, 2018, p. 65). Anche Fadda, nel suo *Riflessioni intorno ai concetti di educazione e formazione*, ritiene che l'educazione si trovi inclusa nella formazione da cui si differenzia però in quanto «la sua caratteristica fondamentale è quella di essere limitata all'ambito dell'intenzionalità dell'azione» (Fadda, 2018, p. 185). Il suo fine coincide con quello della formazione e consiste nel «produrre effetti sul modo di essere, sulla forma, delle persone a cui si rivolge, di influenzarne il destino formativo e dunque il destino *tout court*» (Fadda, 2018, p. 194).

Il concetto di educazione come miglioramento proposto da Baldacci si ritrova nel contributo *La consegna di un sentimento della vita e la vita dell'intelligenza* di Bellingreri per il quale il cambiamento positivo della persona nell'educazione si concretizza nella trasmissione e consegna «di un ideale di vita buona o, più semplicemente, di un sentimento positivo della vita» (Bellingreri, 2018, p. 73). L'educazione è una relazione, una «speciale forma di cura» (Bellingreri, 2018, p. 75), che deve condurre l'essere umano nel suo incontro con l'universo a coglierne non solo la cultura materiale, ma soprattutto quel «vedere ed intendere sempre ogni cosa o persona o evento all'interno di un orizzonte di senso che ne rende possibile la comprensione» (Bellingreri, 2018, p. 73). In questa prospettiva si sostanzia la formazione

che è per l'autore da intendersi nei termini di una *formazione dell'intelligenza* ossia di una «pratica noetica di affinamento dell'intuizione intellettuale [...] che potenzi la significazione, la capacità di concettualizzare le intuizioni dei fenomeni» (Bellingreri, 2018, p. 77).

L'aspetto dell'educazione come relazione, introdotto da Bellingreri, diviene *conditio sine qua* per Bertagna il quale nel suo *Plaidoyer per una distinzione nell'unità* afferma che «l'educazione [...] non esiste senza una soggettività maggiore che si mette al servizio di una minore con la quale è in relazione» (Bertagna, 2018, p. 125). L'obiettivo della relazione educativa, che si configura sempre come asimmetrica, intersoggettiva, interoggettuale e intersocio-culturale, è quello di percorrere, sebbene in modi diversi per i soggetti coinvolti, un reciproco cammino «ascensionale, in ragione e libertà» (Bertagna, 2018, p. 125). La formazione, a differenza dell'educazione, invece, si riferisce sempre ad un processo nel quale è «il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice, decide, fa, può fare e deve fare» a dimostrare di e volere crescere modellando se stesso, dandosi in continuazione una forma (Bertagna, 2018, p. 126).

Anche Mattei e Pinto Minerva nel loro *Note sui concetti di educazione e formazione* condividono il principio in base al quale l'educazione è resa possibile all'interno di una relazione che per questi autori è comunicativa, e in cui dovrebbe trovare risposta affermativa il quesito se sia «possibile educare un soggetto armonico, conciliato, con testa cuore mani in accettabile equilibrio» (Mattei & Pinto Minerva, 2018, p. 244). L'educazione, i cui fini sono il Vero, il Bello ed il Buono, dovrebbe quindi

mirare allo sviluppo della persona tenendo conto delle sue molteplici dimensioni costitutive. La formazione, che si distingue dall'educazione pur inevitabilmente influenzandola, è, invece, «parola augusta e carica di storia» (Mattei & Pinto Minerva, 2018, p. 246) che si configura come processo al contempo di auto ed etero costruzione dell'individuo verso la sua piena realizzazione.

Su posizioni differenti, a testimonianza di quella polifonia a cui prima si accennava, si ritrovano alcuni contributi che si caratterizzano o per ritenere i due termini dell'endiadi finora considerata quali sinonimi o per l'universo semantico associato ai concetti di *educazione* e *formazione*. Da rilevare come gli autori di questi saggi si riferiscano all'educazione con termini quali *atto*, *inculturazione*, *conformazione* e rifiutando che ad essa si possa associare l'idea di *miglioramento*.

Per Colicchi (*cit.*) *educazione* e *formazione* «vengono e possono venire usati come sinonimi» (Colicchi, 2018, p. 141). Entrambi «fanno riferimento ad un particolare genere di esperienza umana» (Colicchi, 2018, p. 143) e possono essere intesi sia come processi, indagandone quindi le azioni introdotte, sia come esiti di tali processi evidenziandone pertanto i risultati ottenuti. Per l'autrice il termine di educazione comprende «processi di istruzione, processi di inculturazione, processi di costruzione della personalità individuale adulta» (Colicchi, 2018, p. 144).

L'educazione, intesa come azione dell'educare, costituisce per Cambi

(*Educazione e/o formazione? Tra distinzione, gerarchia e dialettica*) un atto primario che si colloca alla base di ogni società e si configura «come inculturazione/conformazione/assimilazione di una cultura specificamente definita e diffusa, che fa partecipazione e cittadinanza» (Cambi, 2018, p. 131). Non vi è alcun riferimento ad un miglioramento dell'uomo all'interno dell'educazione che è assimilabile ad una conformazione, solo la formazione, infatti, si configurerebbe come «sviluppo personale dei soggetti dotati di coscienza propria e di proprie scale di valori e di un proprio progetto di vita. È il terreno della formazione personale [...] al cui centro sta l'impegno-a-farsi-se-stessi, sviluppando in ciascuno le più proprie capacità e/o potenzialità ma guardando alla ricchezza di umanità che ciascuno porta inscritta in sé». (Cambi, 2018, p. 131).

L'educazione come processo di inculturazione/inserimento della persona in una cultura di riferimento si ritrova anche nel contributo di Sibilio, *La dimensione polisemica dell'educazione e le sue relazioni semantiche con la formazione e la didattica*, per il quale questa azione propria del genere umano «opera nel solco della continuità della salvaguardia di una cultura nazionale o locale, di valori situati spazialmente e storicamente» (Sibilio, 2018, p. 261) e trova «le sue radici nel principio di responsabilità che è un valore che proietta l'azione oltre lo spazio ed il tempo di ognuno dando all'educare una dimensione biologica e trascendente» (Sibilio, 2018, p. 261).

Per questi autori solo il vocabolo formazione recupererebbe le istanze qualitative sottese all'idea di miglioramento del soggetto.

Nel complesso l'opera si costituisce come un'autorevole raccolta di riflessioni volte ad indagare quel «trittico fondamentale [...] e cioè l'intreccio, pure da declinare su piani diversi tra pedagogia, educazione e formazione» (Corsi, 2018, p. 151) e dalla cui attenta analisi, così come esplicitato nel sottotitolo, emergono con forza ora punti di comunanza – sinonimie ed analogie – ora di disaccordo – differenze.

Il volume conduce il lettore ad un processo di continua destrutturazione e ricostruzione dei significati attribuibili ai concetti di *educazione* e/o *formazione*, evidenziando come si renda necessaria e continuativa la riflessione su ciò a cui essi si riferiscono evitandone al contempo un loro rigido inquadramento definitorio. Tale è anche l'auspicio che si trova disseminato in differenti pagine di questa opera che rende evidente la «necessità cogente di approfondire la riflessione attorno ai termini di educazione e formazione che, come è noto, a volte sono coincidenti, a volte sono distinti (e distanti)» (Mattei & Pinto Minerva, 2018, p. 245) evitando sempre di irrigidirli all'interno di «definizioni dogmatiche» (Baldacci, 2018, p. 68) per lasciare il campo aperto a possibili e continue rimodulazioni anche «a seconda dei tempi mutanti e dei relativi paradigmi storico-culturali» (Mattei & Pinto Minerva, 2018, p. 245).

FABIO SACCHI

University of Bergamo

P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana*, PensaMultimedia, Lecce 2017, pp. 186.

Il recente volume di Paolo Alfieri, ricercatore di Storia dell'educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, intende offrire una ricostruzione storica delle origini dell'insegnamento della ginnastica nella scuola elementare italiana, dai regolamenti attuativi della legge Casati nel 1860 fino ai programmi Gabelli del 1888, attenta al triplice piano giuridico, teorico e didattico.

Il tema non è nuovo nel panorama degli studi storico-educativi e storico-pedagogici italiani degli ultimi trent'anni, che si sono occupati di analizzare secondo prospettive diverse il processo di istituzionalizzazione scolastica della ginnastica, il ruolo assegnato a tale disciplina ai fini del *nation building*, gli scopi di disciplinamento corporeo, morale e psichico da essa perseguiti. Quello che connota maggiormente l'originalità della ricerca di Alfieri consiste nell'impostazione metodologica utilizzata, volta a superare i limiti della «scotomizzazione» denunciata da Mario Alighiero Manacorda (1998) fra la storiografia scolastica e la storiografia delle attività motorie scolastiche. A supporto di questa sua scelta, l'autore ha richiamato i più recenti sviluppi della ricerca in campo storico-educativo (Bandini, Polenghi, 2016), caratterizzati dal confronto sul piano epistemologico con la storia delle discipline scolastiche e con la storia della

formazione degli insegnanti e degli educatori. Si spiega in questo modo l'intreccio, lungo i quattro capitoli del volume, fra la ricostruzione della storia della scuola elementare e della legislazione scolastica in tema di ginnastica con lo studio delle teorie e degli strumenti messi a disposizione degli insegnanti per declinarla sul piano pratico.

Il volume si apre con la messa a fuoco dell'origine della ginnastica scolastica fra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, soffermandosi sulle matrici ideali fornite dalla riflessione filosofico-pedagogica e sul contestuale passaggio da una pratica militare della ginnastica ad una pratica di tipo educativo. L'indagine prosegue occupandosi delle vicende occorse a seguito della legge Casati del 1859, estesa con l'Unità d'Italia all'intero territorio nazionale. Ambiguità ed incertezza sono le cifre caratterizzanti un contesto che vede, da un lato, l'assenza di riferimenti nella legge Casati alla ginnastica nella scuola elementare e, dall'altro lato, le deboli esortazioni contenute a favore di una sua pratica nei Regolamenti attuativi della legge stessa, in controtendenza rispetto alla politica scolastica perseguita dalla Destra storica al potere. Nel contempo, un ente come la Società ginnastica torinese esprime interesse ad attivare con autorizzazione ministeriale corsi magistrali di ginnastica, mettendo a

disposizione le lezioni teorico-pratiche del ginnasiarca Obermann. Nonostante gli intenti, tali iniziative vedono la partecipazione soprattutto di insegnanti di ginnastica in scuole successive a quella elementare, a riprova delle difficoltà di realizzazione di un progetto culturale e pedagogico nuovo.

Si tratta di un'esemplificazione di quanto l'opzione metodologica adottata da Alfieri abbia consentito di far emergere la complessità del rapporto esistente fra il profilo normativo della ginnastica come disciplina (oggetto di leggi, circolari, programmi ministeriali) e i risvolti metodologico-didattici del suo insegnamento (ricavabili dallo studio della manualistica e dei corsi magistrali). Tale complessità è accentuata dall'avvio del processo di professionalizzazione dei maestri, strettamente legato alla loro riconoscibilità pubblica sul piano sociale e morale.

Date le zone di ambiguità messe in luce nel corso di questa prima ricerca, si auspica che il lavoro avviato da Alfieri possa proseguire nel futuro, con un allargamento di orizzonte sia sul piano temporale, sia su quello degli ordini di scuola presi in considerazione. Una delle questioni da affrontare sarà quella – non solo lessicale, ma precipuamente pedagogica – della valenza assunta dalle differenti terminologie introdotte nel corso del tempo nei

documenti ministeriali (ginnastica, motricità, attività motorie e sportive)
educazione fisica, educazione e come esse si siano o meno tradotte
motoria, educazione corporea e sul piano della prassi.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

Adriana Schiedi, *Narrare la bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, Morcelliana – ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 304

Il testo di Adriana Schiedi si configura come una “biografia pedagogica” relativa alla vita e al pensiero di Edith Stein, che prende le mosse da un’attenta ricostruzione delle principali vicende di vita un’attrice le cui traiettorie biografiche risultano decisamente dinamiche. Cresciuta in una famiglia ebrea, di ingegno vivace e brillante, si avvicina agli studi filosofici, ma anche all’impegno politico, diviene allieva e collaboratrice di Husserl, per poi nutrirsi – dopo la conversione al cattolicesimo – degli scritti di Tommaso d’Aquino e altri Dottori cristiani; divenuta suora carmelitana contro il volere della madre morirà nel campo di sterminio di Auschwitz-Birkenau, durante la persecuzione nazista. Si possono facilmente intuire le ragioni per cui il testo che ce la presenta in prospettiva pedagogica si configuri per un approccio narrativo, che fa ampio riferimento a fonti autobiografiche (diari, lettere) in cui la Stein si fa narratrice ed interprete del proprio percorso biografico che è anche un cammino di formazione, punteggiato dall’incontro con figure particolarmente significative: la madre, le sorelle, l’amico e collega Roman Ingarden, Husserl, Sheler, Pieper, il suo padre spirituale.

Il primo livello di analisi pedagogica della figura della Stein si colloca dunque sul piano autobiografico, in quegli scritti e testimonianze che, per il carattere introspettivo e riflessivo che li caratterizzano, assumono i tratti di una vera e propria storia di formazione, l’itinerario di una *Bildung* “lungo il quale si dispiega la totalità della sua esistenza” (p. 33). La stessa narrazione delle relazioni significative e del modo

in cui la Stein le ha vissute (pensiamo alle pagine del diario in cui parla del rapporto con la madre) ha certamente una funzione storico-biografica, ma viene offerta in modo tale da esplicitare il potenziale pedagogico che si ritrova in relazioni educative su cui la Stein ha esercitato un’acuta analisi riflessiva.

Il secondo livello di analisi che ci propone la Schiedi è quello dell’analisi dei fili che costituiscono la trama dell’itinerario formativo della Stein, mettendo in luce il ruolo che può avere giocato ciascuno di essi, sia attraverso le testimonianze autobiografiche, sia attraverso l’analisi del pensiero degli autori di volta in volta entrati nel cammino della *Bildung* steiniana (ricostruiti con lodevole puntualità, anche nel caso di autori consistenti come Husserl), sia attraverso le riflessioni di altri pedagogisti che ragionano sui riflessi dei percorsi formativi in prospettiva esistenziale. Un’attenzione particolare meritano le modalità con cui la Schiedi ricostruisce il rapporto della Stein con Husserl, non solo per il rilievo di tale autore nel panorama filosofico dell’epoca, ma anche per le potenzialità pedagogiche implicite nel pensiero husserliano, che in tempi più recenti sono state ampiamente esplorate e messe in luce da Piero Bertolini e, più ancora, per le modalità specifiche con cui la Stein rielabora la lezione husserliana, sia prima che dopo la propria conversione al cattolicesimo. Fin dall’inizio la Stein individua nel tema dell’empatia lo snodo teoretico più promettente e bisognoso di approfondimento, nel pensiero husserliano, ma anche il tema che avrà i più significativi sviluppi in campo pedagogico. Dopo lo spostamento

dell’asse dei suoi interessi culturali verso il pensiero di Tommaso d’Aquino è interessante vedere come il metodo fenomenologico, applicato a temi centrali nella riflessione tomista (come quello della dignità della persona), diverrà la base antropologica della sua filosofia dell’educazione.

Un terzo livello di analisi riguarda il ruolo delle esperienze educative e didattiche compiute dalla Stein in qualità di insegnante e di formatrice delle consorelle (una volta avvicinatasi all’ambiente carmelitano), tanto che potremmo dire – concordando pienamente con l’analisi della Schiedi – che “è solo allorquando la sua indagine antropologico-filosofica assume una curvatura pedagogica che ella mostra ... un mutamento di sguardo sull’uomo” (p. 256). Le riflessioni filosofiche incrociate durante il percorso formativo si evolvono sotto la spinta di due potenti motori: la conversione al cattolicesimo a cui segue l’avvicinamento al Carmelo e l’esperienza in qualità di formatrice ed insegnante.

Il quarto livello di analisi riguarda, infine, la pedagogia esplicita che emerge in alcuni scritti steiniani, a partire dagli scritti antropologico-metafisici in cui ella propone “una sintesi geniale fra la fenomenologia husserliana e la posizione tommasiana” (p. 254): *Essere finito e Essere eterno, La struttura della persona umana, Potenza e atto*. Nell’analisi dei contributi che emergono da tali testi la Schiedi mette in luce le profonde sintonie della riflessione steiniana tanto con il milieu culturale personalista a lei contemporaneo (soprattutto Maritain e Buber), quanto con la riflessione personalista che – più in generale – si sviluppa in ambito

pedagogico nel secolo scorso. Si tratta di un lavoro raffinato, che mette in luce assonanze e consonanze, a partire dalla consapevolezza espressa da Tommaso per cui la persona rappresenta quell'essere che è rivestito della maggiore dignità possibile in tutto l'universo, il che conferisce all'educazione della persona umana una speciale dignità e valore.

Una menzione a parte merita un tema che viene ben messo in luce nel ricco testo di Adriana Schiedi, cioè il contributo della Stein ad un'educazione "al femminile", che si lega tanto a ragioni di tipo teoretico, come a motivi di tipo biografico ed esperienziale. L'interesse di questo tema nel corpus steiniano non dipende solo dal fatto che si tratta di una donna (come pure è una donna la sua interprete), ma soprattutto dal fatto che tanto nella sua esperienza di insegnante a scuola come

nell'ambiente del Carmelo si è occupata soprattutto della formazione di ragazze, sul piano culturale e spirituale. "Tale educazione, secondo la Stein, consapevole della forma interiore dell'animo femminile, doveva educare secondo una triplice esigenza: lo sviluppo dei suoi valori umani, lo sviluppo della sua femminilità, e lo sviluppo, infine, della sua individualità" (p. 232). Il collegamento tra l'esperienza educativa concreta e la riflessione antropologico-fondativa porta la Stein, come fa lo stesso Maritain, ad individuare nel genere umano una distinzione semi-specifica tra la specie *virile* e quella *muliebre*, caratterizzate da due modalità differenti (e complementari) con cui si realizza il *proprium* – tomisticamente parlando – della specie umana, cioè il rapporto tra anima e corpo. Tale consapevolezza antropologica ha conseguenze forti sul

piano pedagogico, tanto sulle modalità con cui valorizzare tale specificità nell'educazione delle donne, quanto sulle modalità con cui essa può essere valorizzata dalle donne stesse, la cui vocazione educativa è in qualche modo iscritta nella loro natura. Per questo nella formazione delle donne non può mancare una dimensione antropologica e pedagogica. Nelle modalità concrete con cui la Stein ha interpretato il suo ruolo di educatrice al femminile e nelle riflessioni che implicitamente agganciano tali modalità alla sua riflessione antropologica, possiamo trovare la cifra della pedagogia steiniana, tanto come pedagogia teoretica antropologicamente fondata, quanto come "pedagogia vissuta" in prima persona e su cui è stata esercitata un'analisi riflessiva.

ANDREA PORCARELLI
University of Padova

Paolo Sessa, *La lettura, il corpo, la voce. Fondamenti linguistici e neurali della lettura ad alta voce*, Giovanni Fioriti Editore, Roma 2018

Ciò che colpisce del saggio di Paolo Sessa è in primo luogo l'intensità delle citazioni letterarie, da Dante a Shakespeare, da cui vengono tratti numerosi esempi, utili da un lato a supportare le argomentazioni suggerite e dall'altro a fornire esempi antologici per letture ad alta voce, quasi a costruzione di un inventario di testi da sperimentare personalmente.

Appunto per questa sua caratteristica il libro si rivolge a studenti universitari di lingue e letterature, psicologia, e a insegnanti impegnati nel mestiere di lettori esperti per i loro alunni. I contributi delle neuroscienze, in modo particolare la teoria di Rizzolati, sulle funzioni mimetiche dei neuroni a specchio, sono presi in esame segnatamente nel secondo capitolo dell'opera, mentre i restanti sono dedicati al rapporto tra oralità, scrittura e lettura e alla voce del lettore, con i suoi correlati alle emozioni che produce e smuove.

La voce è il centro dell'argomentazione del nostro che ne evidenzia lo stretto rapporto con il corpo, di cui prende il posto in sua assenza, a tal punto che viene prima del linguaggio e della parola stessa, esprimendosi nella vocalità. La voce è un significante, accompagna i contenuti con il suo 'colore' ed è prodotta da un apparato fisico interessato alle e dalle emozioni, capace di stregare ancora prima di farsi parola, come nel caso della voce di Ulisse in cui fluiscono parole 'simili a fiocchi di neve d'inverno' (Iliade, III, 222). La stessa intelligenza del testo passa attraverso il suono, l'acustica delle parole, a tal punto che alcuni testi sono delle vere e proprie false scritture: testi scritti non per essere letti, ma per essere declamati, letti ad

alta voce e che da tale esecuzione ricevono tutta la loro forza estetica. La diffidenza nei confronti della scrittura, il 'morto' di Roland Barthes, imbellettato con interpunzioni e capoversi, non viene meno dai tempi di Platone, in quanto lo scritto è alterità ed opposizione alla vita e all'energia del discorso orale. All'inizio, per molti secoli, visto anche il limitato numero di copie dei testi disponibili, la scrittura è stata destinata prioritariamente alla lettura ad alta voce. Il compito della voce è l'interpretazione del testo, come accade per lo spartito musicale per un musicista, che è fedele all'intenzionalità dell'autore, riportando alla luce la freschezza della comunicazione iniziale. Il processo interpretativo dipende dal lettore e dalla sua sensibilità congiunta all'apertura del testo, che è data in primo luogo dalla sua indeterminatezza semantica.

Tutto ciò avviene mediante un rapporto fisico con la pagina, con cui si ingaggia un vero e proprio 'corpo a corpo', che passa dall'interpretazione all'esecuzione, distinta dalla performance attoriale, in cui sono le capacità di spettacolarizzazione del lettore ad essere in primo piano e non più il testo in quanto tale.

Come si legge ad alta voce? L'interpretazione è spesso coincidente con l'atto stesso della lettura, ed è su questo che ci si sofferma, seguendo Jackbson e la sua tripartizione sugli approcci orali al testo (stile scandito, prosodico e un'oscillazione tra i due). Le catene fonologiche della lingua esprimono precise caratteristiche ritmiche e sonore, che il lettore deve conoscere in quanto meccanismi con i quali la lingua significa. La voce segue i parametri della prosodia, decodificando

i segnali che lo scritto rimanda, mediante gli aggettivi, le descrizioni, lo stile, la punteggiatura, la conoscenza del mondo storico-culturale e delle idee dell'autore. Una relazione con il testo che la voce imbastisce mediante intonazione, intensità, durata, timbro, facendo appello anche a posture e gesti, del volto, delle mani, in equilibrio, per evitare la trasformazione della lettura in spettacolo. Per capire fino in fondo questo rapporto particolare ed intenso che si crea tra testo, lettore ed ascoltatore la teoria scelta tra quelle in circolazione (mimetismo, teoria della mente, theory theory, folk psychology) è la teoria della simulazione incarnata, fondata sulla scoperta dei neuroni a specchio. L'assunto di base consiste nella centralità del corpo e che sia impossibile ipotizzare qualsiasi attività cerebrale senza un corpo. Rizzolati scopre nella corteccia pre-motoria del macaco una popolazione di neuroni con proprietà visuo-motorie che scaricano quando l'animale compie un'azione su un oggetto, ma anche quando semplicemente vede l'oggetto. Questa area del cervello della scimmia sarebbe omologa all'area di Broca nell'uomo. Le implicazioni di questa scoperta per la comprensione dell'attività di lettura, silenziosa e ad alta voce, consistono nel ritenere che il significato di una categoria di parole e di azioni si costruisca nel sistema motorio cerebrale come significato incarnato, prima dell'intervento di inferenze logiche o processi cognitivi. Il sistema senso-motorio è così partecipe alla lettura e all'ascolto con operazioni di mimesi motoria, che portano a rifare quanto ascoltato. Si tratta di processi di comprensione, che partono dalla

conoscenze di oggetti come 'affordances', che consiste nella qualità fisica dell'oggetto stesso che suggerisce ad un essere umano le azioni appropriate per manipolarlo e impiegarlo. Le parole ascoltate avrebbero la stessa forza attivante delle immagini viste. La percezione di un'azione e la comprensione dell'intenzione che l'ha generata sembrano il prodotto di una simulazione interna degli atti motori che la realizzano. La comprensione dell'azione viene a collocarsi in questa replica simulata, automatica e irriflessa. Sia nella percezione che nell'immaginazione per i neuroscienziati di Parma è attivo lo stesso sistema senso-motorio del nostro cervello.

Un esempio, tra i molti, è un passo del racconto *The Pit and the Pendulum* di Poe in cui il malcapitato prigioniero in una cella dell'Inquisizione a Toledo descrive con dettagli la presenza di topi sul suo corpo ed il lettore li sente muoversi sul proprio e, tramite la propria voce, trasferisce la medesima emozione nell'uditorio. Il lettore prova lo stesso disgusto che sta provando il personaggio, mediante un processo empatico che viene connesso e fatto derivare dalla simulazione incarnata. Quello che avviene in modo sistematico nella lettura, secondo questa teoria, sarebbe una riattivazione di esperienze senso-motorie in processi di simulazione incarnata. Il corpo dell'ascoltatore entrerebbe in consonanza con quello del lettore, mediante l'attivazione speculare dei neuroni. Artisticamente ed in forma figurata è quanto sembra accadere a Paolo e Francesca nel V Canto dell'*Inferno* alla lettura del libro

galeotto che descrive il bacio di Lancillotto e Ginevra.

Possiamo in questo senso costruirci l'immagine mentale di una sedia, ma non di mobilio, di automobile, ma non di veicolo e ciò implica riconoscere che agiscono anche processi di generalizzazione cognitiva, per alcune categorie concettuali, insieme agli effetti della simulazione incarnata. Un'azione può essere compresa anche con il meccanismo dell'inferenza, secondo Quine, proprio come procede Sherlock Holmes nei racconti gialli di Doyle.

La tessitura fonico-sintattica del testo da leggere non è di minor rilievo. Questo arazzo complesso e costruito con accortezza, va colto con sensibilità e reso acusticamente, mediante fonemi semanticamente caricati, con cui è nuovamente costruita la parola, dalle vocali alle consonanti, che udite, suscitano immagini e rappresentazioni. Velocità, ritmo, intonazione ascendente, discendente, orizzontale, volume, tono, registri permettono al testo di rivivere, di animarsi, quasi che l'oralità ingabbiata venisse liberata.

Viene intessuto un vero e proprio elogio dell'atto del leggere insieme ad un invito a non banalizzarlo, appiattirlo, trasformarlo in una cantilena superficiale, buona per ogni stagione ed improvvisata.

Da qui, la distinzione tra la lettura da divano, personale, e quella da leggio, pubblica, come è quella del docente in aula di fronte ai suoi alunni. Segue una serie di interessanti consigli per l'insegnante, impegnato nella lettura a voce alta: serve in primo luogo individuare genere letterario, titolo e autore del brano, le ragioni

comunicative della scrittura dell'autore, il registro generale, impadronirsi del contenuto mediante una lettura preparatoria, censire le caratteristiche fonetiche del materiale: ripetizioni, opposizioni significative, rime, assonanze, allitterazioni, onomatopee, interiezioni da valorizzare nell'atto della lettura, ascoltare il suono delle parole, controllare l'accento dialettale, accordare per quanto possibile verso e ritmo nella poesia, distinguere e caratterizzare i personaggi nel romanzo con timbri leggermente diversi. Ed infine respirare con il ritmo del testo, accennare gesti mirati che aiutino a comprendere, guardare gli ascoltatori di tanto in tanto.

Le emozioni dell'autore sono lì, nelle lettere e tra le lettere, la voce ed il corpo del lettore le riportano in vita, ricreando il cerchio empatico tra autore, lettore e ascoltatore.

Il saggio di cui si è in sintesi ricostruito l'impianto, che risulta talvolta didascalico e minuzioso particolarmente negli aspetti tecnici della prosodia, ci aiuta a confermare quanto ben si sa, ovvero che la letteratura ci consente di immaginare e di vivere variegate esperienze e di viaggiare in inediti mondi, provare le emozioni e immedesimarci negli stati d'animo dei protagonisti delle storie, nella tensione lirica dei poeti. La voce ed il corpo del lettore sono un ottimo veicolo per un ascoltatore per ricreare queste atmosfere.

Abbiamo in più una consapevolezza scientifica: non è solo una faccenda astratta, ma ci siamo dentro con tutto il corpo. Ma ne avevamo qualche dubbio?

SONIA CLARIS

University of Bergamo